

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ
ТА ВІКОВА
ПСИХОЛОГІЯ:
Практикум**

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як
навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*

Київ "Каравела" 2009

Тестовий контроль до курсу	117
1 модуль	117
2 модуль	118
3 модуль	119
4 модуль	121
Загальні запитання	122
Орієнтовні запитання до іспиту	124
Список рекомендованої літератури.....	126
Список використаної літератури	132

РОЗДІЛ II. ПСИХОДІАГНОСТИКА:

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ЛЮДЬМИ РІЗНОГО ВІКУ

Матеріали до модуля 1: Комплексне вивчення динаміки життєвого шляху особистості

Матеріали до модуля 2: Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в школу

I. Дослідження немовлят

II. Комплексне дослідження дитини раннього віку

III. Дослідження дошкільника

IV. Матеріали для проведення узагальненого аналізу психічного розвитку дитини від народження до вступу в школу

Матеріали до модуля 3: Діагностика психічного розвитку школяра

I. Діагностика психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку

II. Діагностика психічного розвитку підлітка

III. Діагностика психічного розвитку юнацтва

IV. Матеріали для проведення узагальненого аналізу психічного розвитку підлітка та старшокласника (орієнтовна схема).....

Матеріали до модуля 4. Діагностика психічного розвитку людини в період дорослості

I. Діагностика психічного розвитку людини в період ранньої дорослості

II. Діагностика психічного розвитку людини в період середньої та пізньої дорослості

РОЗДІЛ III. ВІКОВА ПСИХОКОРЕКЦІЯ:

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ПЕРЕКРИТТЯМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Матеріали до модуля 1: Практичне використання основних положень теоретичних концепцій

української та зарубіжної вікової психології

I. Використання методів гештальттерапії

II. Використання методів ігрової терапії

з

III. Використання методів когнітивної терапії у віковій психокорекції

IV. Комплексний підхід до використання методів різних напрямів вікової психокорекції

Матеріали до модуля 2: Розвивальна робота з дошкільниками... 359

I. I Програма розвивальних занять з дошкільниками (А.Д. Андрєєва) [26]

II. Матеріал до занять з теми “підготовка дітей дошкільного віку до навчання читання”

Матеріали до модуля 3: Корекція психічного розвитку дитини і» шкільний період

I. I Психокорекційна робота з молодшими школярами

II. Психокорекційна робота з підлітками

III. I Психокорекційна робота зі старшокласниками

Матеріали до модуля 4: Робота з людьми періоду дорослості

використана література

ПЕРЕДМОВА

Розв'язання практичних завдань навчання, виховання і розвитку особистості психологом, соціальним працівником, педагогом неможливе без розуміння специфіки її психічного розвитку та становлення на різних етапах онтогенезу. Тому мета посібника "Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум" - забезпечення практичної підготовки студентів до роботи з клієнтами різних вікових категорій. У навчальному посібнику відображено основні проблеми вікової психології: предмет, методи, закономірності, концепції, принципи і структура науки; підходи до періодизації психічного розвитку особистості; специфіка пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, індивідуально-психологічних особливостей людини на різних етапах онтогенезу.

Посібник стане у нагоді викладачам під час проведення практичних занять зі студентами, практичним працівникам - соціальним педагогам, психологам, учителям у процесі виконання ними професійної діяльності. У ньому широко представлені, на вибір викладача, варіанти проведення практичних занять: дискусії, тренінги, рольові ігри, виконання творчих завдань, робота з конкретними методиками тощо. Представлено технологію проведення заняття, відображено різні форми контролю студентів.

Основне завдання навчального посібника полягає в тому, щоб запропонувати студентам різні шляхи самостійного пошуку знань, індивідуального опрацювання матеріалу. З цією метою у підручнику подано завдання для самостійної роботи, програмований контроль знань. Кожен модуль передбачає засвоєння нових понять, опрацювання першоджерел, а також роботу з конкретними методами психодіагностики та психокорекції, що надзвичайно важливо для практичної підготовки спеціаліста відповідної кваліфікації. Матеріал навчального посібника покликаний сформулювати у студентів такі уміння: застосовувати отримані знання з вікової психології для організації діяльності і спілкування особистості в різні вікові періоди; для створення умов, що сприятимуть конструктивному психічному розвитку людини; враховувати в навчально-виховному процесі чутливі періоди розвитку, вікові особливості дитини; орієнтуватися на нормативи кожного вікового періоду у психодіагностичній та психокорекційній роботі; аналізувати при консультуванні витoki психологічних проблем індивіда в його онтогенезі.

Враховуючи те, що вікову психологію не можна розглядати відокремлено від інших галузей психологічної науки, важливою особливістю посібника є його інтегративний характер, що передбачає

формування у студентів цілісного бачення своєї майбутньої діяльності, врахування вікової специфіки особистості при різних формах роботи з клієнтом. Відповідно до такого підходу у посібнику подано комплекс психодіагностичних методик та варіанти психокорекційних програм і вправ для роботи майбутніх фахівців з людьми різних вікових груп.

Посібник придатний для використання молодими спеціалістами, адже в ньому подано рекомендації щодо того, як практичному психологу спланувати роботу з різними віковими категоріями людей; запропоновано зразки складання індивідуальної психологічної картки особистості, психокорекційних програм; виділено основні проблеми того або іншого віку, які потребують особливої уваги психолога, тощо.

Початковий посібник містить три розділи: пізнавально-теоретичний, діагностичний та психокорекційний, що об'єднують матеріали до 4 модулів, які розділені на 14 тем. До кожної теми подано план-конспект необхідної теоретичної інформації для підготовки до заняття, підібрано завдання для самостійної роботи студентів, наведено перелік тем доповідей і рефератів; також запропоновано розширені матеріали (хрестоматійний варіант) для проведення семінарських та практично-лабораторних занять. До окремих тем запропоновано заїдання для творчої контрольної роботи, групової дискусії, аналізу психолого-педагогічних задач та життєвих ситуацій. Підібрано різні рівні та тренінгові вправи діагностичного і корекційного характеру.

Розділ І.

ЗМІСТ І ВАРІАНТИ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ"

ам*ем*іавіммгчії Ж'ііпимншмяиншнтмаишшшммкківіпмпііпііатшпмпмаишшівшвинммиашиїгїиінагїї

Модуль 1. Теоретичні основи вікової психології

Тема 1. Вікова психологія як наука

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Поняття предмета вікової психології та психології вікового розвитку, їхні спільні риси та відмінності.

Завдання вікової психології. Методологічні завдання (рушійні сили психічного розвитку людини; співвідношення навчання і розвитку; проблема вікової періодизації тощо). Теоретико-пізнавальні завдання (збільшення знань про загальні закономірності та механізми розвитку психіки дитини; розроблення понятійного апарату тощо). Практичні завдання (організація оптимальних форм дитячої діяльності та спілкування; проблема психологічної допомоги в періоди різних вікових криз; гуманізація навчально-виховного процесу; проблема “важких дітей” у віковій психології).

Галузі вікової психології: дитяча психологія, психологія молодшого школяра, психологія підлітка, психологія ранньої юності, психологія дорослої людини, геронтопсихологія (психологія старості).

Історія виникнення і розвитку вікової психології як науки. Міжпредметні зв'язки вікової психології з іншими науками.

Методологічні принципи та методи вікової психології. Класифікація методів вікової психології. Група методів за метою і завданнями дослідження: 1) описові (не експериментальні) - спостереження, бесіда, анкета, вивчення продуктів діяльності; 2) діагностичні (вимірювальні) - тести, діагностичні шкали; 3) пояснювальні (експериментальні) - природний, лабораторний, моделювальний експерименти; 4) перетворюючі (формуючі) - психолого-педагогічний (навчаючий та виховуючий) експеримент. Група методів за організацією дослідження - поздовжній зріз (лонгітюдний метод), поперечний зріз, комплексне дослідження.

Основні поняття: предмет вікової психології, принципи психології як науки, принцип детермінізму, принцип єдності свідомості і діяльності, принцип розвитку, методи організації дослідження

(лонгітюдний метод, метод зрізів, порівняльний метод), методи збирання фактичного матеріалу, методи опрацювання даних дослідження, інтерпретаційні методи.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Самостійне опрацювання (конспектування): Ярошевский М.Г. История психологии. - М., 1985. - С. 274-283 (Развитие детской и педагогической психологии).

2. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня. Завдання студентам: описати, спираючись на власні спостереження, узагальнений образ сучасного учня.

Темати доповідей і рефератів:

1. Вікова психологія в системі наук.
2. Причини виникнення дитячої психології як науки.
3. Основні напрями досліджень у вітчизняній віковій психології.
4. Розвиток вікової психології на Україні.
5. Використання методу тестів під час вивчення особливостей психічного розвитку дітей.
6. Характеристика методу “близнюків”.
7. Експеримент, особливості його використання в дитячій психології.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Предмет та завдання вікової психології.
2. Історія виникнення і розвитку вікової психології.
3. Основні розділи вікової психології.
4. Сучасний стан та завдання вікової психології.
5. Методи вікової психології.

II. Вставити пропущені слова

1. “ ... - один з головних методів психології, цілеспрямоване, планомерне, довготривале сприймання, мета якого — прослідкувати за наявністю і змінами яких-небудь явищ або об'єктів” (Л.А. Венгер, П.С. Мухіна).

2. Відмінність ... від спостереження полягає в тому, що дослідник ніс і вно змінює ... діяльності досліджуваного з метою виявлення психологічного факту, який вивчається.

III. Пояснити думки та твердження

1. Чи погоджуєтесь Ви з такою думкою філософа Платона: “Пізнай самого себе і ти пізнаєш світ”? Обґрунтуйте відповідь.

2. Як Ви розумієте народне прислів'я: “Щоб пізнати людину, треба з нею пуд солі з'їсти”?

3. Доведіть, що психологічна спостережливність - складова педагогічної майстерності вчителя.

IV. Теми для обговорення

1. В одному експерименті за допомогою методик порівнювали особливості окремих характеристик пам'яті дошкільників, школярів і дорослих.

Як називається метод, за допомогою якого здійснювали це дослідження?

Які вимоги ставлять дослідникам для отримання об'єктивних результатів?

2. Як побудувати дослідження, щоб з'ясувати особливості розвитку пам'яті дитини від 4 до 6 років?

3. Чому дослідник не повинен обмежуватися використанням одного методу?

4. Під час вивчення пам'яті дітей молодшого шкільного віку висунули гіпотезу, що розвиток запам'ятовування змісту літературних творів ґрунтується на засвоєнні дітьми прийомів смислового групування матеріалу і включення цих прийомів в процес запам'ятовування.

Який експеримент необхідно провести, щоб підтвердити цю гіпотезу? Який основний принцип покладено в основу формульованого експерименту? Чим відрізняється формульний експеримент від констатувального?

V Завдання для контрольної творчої роботи

I варіант

а) Вставте пропущені слова.

До методу спостереження ставлять низку вимог:

До початку спостереження необхідно чітко сформулювати ...; виходячи із ...скласти...спостереження; продумати ... його здійснення; спостереження проводиться так, щоб дитина... про істинні цілі спостереження; спостереження повинно проводитися...

б) Вчителю необхідно провести спостереження за проявами характеру Саші (15 р.).

Складіть план спостереження, що передбачає ситуації та питання, на які необхідно звернути увагу. Визначте систему умовних знаків для фіксації даних спостереження.

II варіант

а) З якою метою експериментатор формулює перед початком дослідження гіпотезу?

б) Перед вивченням здатності молодшого школяра емоційно відгукуватись на переживання іншої людини була сформульована гіпотеза, що оптимальні умови для засвоєння школярами узагальненого ставлення до навколишньої дійсності, яке викликається художніми творами, створюються при зближенні дітей з літературними персонажами. Для перевірки такої гіпотези визначте декілька ситуацій, в яких дитина молодшого шкільного віку повинна здійснити “моральний вибір”.

III варіант

а) Які вимоги пред'являються до формулювання запитань, що використовуються в бесіді?

б) Визначте мету та складіть план бесіди з дітьми певної вікової категорії. Проаналізуйте можливі способи залучення дитини до бесіди.

IV варіант

а) Що можна визначити за допомогою методу соціометрії? У чому полягає обмеженість цього методу?

б) Опишіть можливий варіант проведення соціометричного опитування у першому класі початкової школи.

VI. Визначте та опишіть основні етапи проведення психологічного дослідження за обраною вами темою

VII. Робота з методикою: дослідження особистості біографічним методом (див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 1).

VIII. Програмований контроль знань

Зазначте, яке з наведених нижче висловлювань найчіткіше розкриши предмет вікової психології.

1. Предметом вікової психології є:

а) психологічні закономірності навчання і виховання дітей різного віку;

б) вікова динаміка психіки людини, онтогенез психічних процесів і їхніх властивостей особистості людини, яка розвивається;

и) особливості етапів психічного розвитку людини.

2. Геронтологія є відгалуженням:

а) вікової психології;

б) педагогічної психології.

3. У якому з наведених нижче описів правильно характеризується метод психологічного експерименту:

а) експериментатор не втручається у поведінку досліджуваного, але бажані відомості про його психічне життя одержує завдяки апаратурі;

б) дослідник активно втручається в поведінку досліджуваного, викликаючи бажані прояви його психічної діяльності;

в) експериментатор не втручається у поведінку досліджуваного, дослідження проводить в звичайних умовах навчання і виховання.

4. Вивчення філогенезу це -

а) вивчення психіки в розвитку;

б) вивчення психіки на різних етапах еволюції тваринного світу від найпростіших організмів до людини;

в) вивчення психіки на різних етапах психічного розвитку людини від народження до старості.

5. Вікова психологія вивчає психіку людини в:

а) філогенезі;

б) онтогенезі.

Основна література: 1,4, 9, 10, 12, 13, 14,15, 21.

Додаткова література: 25, 39, 62, 79, 100, 103.

Тема 2. Основні напрями зарубіжної вікової психологи

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Психоаналіз (А. Адлер, З. Фройд, А. Фройд, К. Юнг та ін.) про закономірності психічного розвитку. Предмет дослідження: глибинні почуття і переживання людини. Два відкриття: відкриття позасвідомого і відкриття сексуальної основи людини. Критерії виділення стадій психо- сексуального розвитку. Оральна, анальна, фалічна, латентна, генітальна стадії психічного розвитку. Розвиток особистості на основі 4-х джерел напруги: 1) процесів фізіологічного росту; 2) фрустрацій; 3) конфліктів; 4) загроз. Два основні методи розв'язання конфліктів, зняття фрустрації, і тривоги: ідентифікація, заміщення.

Гуманістичний психоаналіз (Е. Еріксон). Розвиток особистості як закономірна зміна етапів, на кожному з яких відбувається якісне перетворення внутрішнього світу і поведінки людини. Стадії психосоціального розвитку за Е. Еріксоном: орально-сенсорна, м'язево-анальна, локально- генітальна, латентна, підлітковий вік і рання юність, рання дорослість, дорослість, зрілість.

Біхевіоризм (Дж. Уотсон, Дж. Годфруа, К. Флейк-Хобсон, Б.

Скіннер) про особливості розвитку дитини. Основні положення теорії соціального научіння. Три способи формування поведінки: позитивне і негативне підкріплення, покарання, відсутність підкріплення.

Гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер та ін.) про цілісність розвитку психіки людини.

Генетична та когнітивна (М. Айзенк, Т. Бауер, Дж. Брунер, Дж. Келлі, М. Махоні, У. Найссер, Ж. Піаже та ін.) психологія про закономірності розвитку інтелекту.

Гуманістично-персоналістична психологія (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Сатір, В. Франкл, В. Штерн та ін.) про закономірності дитячого розвитку.

Основні поняття: позасвідоме, лібідо, конфлікт, ідентифікація; оральна, анальна, фалічна, латентна та генітальна стадії розвитку; розумова конструкція, "феномени Ж. Піаже", егоцентричне мовлення; організм, стимул, реакція, позитивне і негативне підкріплення, покарання і заохочення; здоровий організм, фізичні, психічні і внутрішні сигнали; самоусвідомлення, самоактуалізація, самореалізація, трансценденція.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Наукове дослідження "Форми залежної поведінки і їхні прояви в дошкільному віці" (скласти запитання, опитати колег, опрацювати отримані результати).

Теми доповідей і рефератів:

1. Розвиток ідей З. Фрейда в працях А. Фрейда, Дж. Боулбі, Р. Заззо.

2. Е. Еріксон про розвиток здорової особистості.

3. Л.Ф. Обухова про концепцію Ж. Піаже.

4. Методи дослідження дитячого мислення.

5. Теорія біхевіоризму з погляду сімейного виховання.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

/ . План семінарського заняття

1. Психосексуальний розвиток людини (З. Фройд).

2. Стадії розвитку інтелекту в концепції Ж. Піаже.

3. Біхевіоризм про закони розвитку і формування поведінки людини.

4. Гуманістична психологія про закономірності дитячого розвитку.

//. Групова дискусія

Підхід гуманістичної психології до проблеми рушійних сил роз-
ми і ку особистості: за і проти.

III. Колоквіум

Проводиться за роботами Е. Еріксона, З. Фрейда (Еріксон Е. Детство и общество. - СПб., 1996; Фрейд З. Психология "Я" и защитные механизмы. - М., 1993).

IV Аналіз ситуації

Прочитайте запропоновану ситуацію і визначте, якої точки зору дотримується кожна дійова особа: біхевіористичної, гештальтистської, психоаналітичної, гуманістичної, когнітивістської або ж еклектичної. Обґрунтуйте своє рішення.

Ситуація. Кімната дворічного хлопчика. Восьма година вечора. Хлопчик стоїть біля ліжечка в оточенні своїх родичів: батька, матері, дідуся, дядька і тітки. Всі вони - психологи.

Хлопчик (плаксиво): Не буду спати сам. Мені темно і страшно. Буду спати з дорослими, у великому ліжку.

Мати: бідний мій, він же навіть не підозрює, чому йому страшно. Напевно, він ще в пологовому будинку злякався чогось темного, і тепер йому завжди страшно залишатися одному в темряві. Коли-небудь мені доведеться попрацювати з ним над його страхами і витягнути цю проблему з його позасвідомого.

Дядько: Та не витрачай ти часу даремно! Просто поклади поряд з ліжечком пару цукерок. Раз-другий поїсть в темноті цукерок, а на третій - сам попросить вимкнути світло.

Тітка: Ти завжди надаєш значення дрібницям. Очевидно хлопчик ще недостатньо усвідомлює, що таке темнота, на відміну від не-темноти. Мабуть, його очі ще не цілком адаптувалися до умов неосвітленого приміщення.

Дідусь: Я згоден, цукерки - це не вихід. От що, малюче, а скажи мені, будь ласка, які саме страшні речі кояться в темноті?

Хлопчик: В темноті з шафи вилазять різні істоти.

Батько: Хочеш, я зачиню двері на ключ, і вони не зможуть вилізти?

Хлопчик: Так, хочу, щоб дядько приніс мені цукерку, тітка — подивилася мої очі, мама - розповіла як я був маленьким, а дід поговорив, про що я думаю.

Відповідь:

Мати: _____

Дядько: _____

Тітка: _____

Дідусь: _____

Батько: _____

V. *Проективний текст "Випадок із Сергієм"*⁹⁹ Формуються підгрупи студентів, кожна з яких отримує завдання: *Уважно прочитайте текст. Як здійснювалось формування особистості на різних етапах*

життєвого шляху? Зорієнтуйтеся в тому, на якій парадигмі ви зупинитесь при роботі з таким клієнтом. Після аналізу тексту кожна підгрупа відстоює ідеї запропонованої психологічної концепції. Здійснюється дискусія на тему: "Що впливає на психічний розвиток особистості в онтогенезі? Наш вибір психологічної концепції і конкретні завдання психологічної допомоги".

Зміст тексту. Дія відбувається у центрі психологічної допомоги, де кваліфіковані психологи проводять індивідуальну і групову роботу. Сергій прийшов на консультацію і розповів про себе таке:

"Мені 25 років. Я - студент психологічного факультету. Нещодавно вирішив спеціалізуватися у сфері психологічного консультування. Я закінчив три курси, прослухав спецкурси з психології особистісної спілкування і навіть пройшов тренінг особистісного зростання. Я вирішив, що першу ніж працювати з людьми як консультант, мушу краще розібратися в собі.

У свої 25 років я відчуваю, що прожив велику частину свого життя даремно. Я б хотів уже закінчити університет і працювати, а натомість я всього лише студент. Я зрозумів, що без ґрунтового розуміння себе людина не може повноцінно жити, і вирішив спеціалізуватися в області консультативної психології й працювати консультантом з проблемними дітьми. Мені допомогла свого часу одна людина іяб також хотів допомагати підліткам.

У мене мало друзів, я переживаю страх і невпевненість при спілкуванні з однолітками і людьми, старшими за мене. Я почувуюсь добре з дітьми, тому що вони щирі. Я дуже турбуюся, чи достатньо підходжу для практичної роботи психолога-консультанта. Одна з моїх проблем — я багато курю і, трапляється, випиваю (зазвичай, коли мені самотньо і здається, що я завжди буду нікому не потрібним). Я боюся людей взагалі, але особливо сильних і привабливих жінок. Можливо, я завжди думаю про те, що вони мене оцінюють і боюся, як вони вважають мене недостатньо мужнім. Мені здається, що я не відповідаю їхнім очікуванням як чоловік. Я дійсно далекий від зразка чоловічої "моделі". Я не мужня особистість, я досить м'який і часто замислююся, чи відповідаю я взагалі сучасним уявленням про чоловічий ідеал.

Деколи мене охоплює тривога, особливо вночі. Іноді мені хочеться кудись втекти, щоб ніхто мене не бачив. Часто я страждаю від того, що вважаю себе невдахою, зациклююся на собі, на думках про

власну непотрібність. В такі моменти я себе ненавиджу. Мені здається у важкі хвилини, що ліпше померти, чи взагалі ніколи не народжуватися. Тоді б я, принаймні, перестав страждати. Якщо бути відвертим, я не можу сказати, що кого-небудь коли-небудь любив всією душею. Та і мене ніхто ніколи не любив по-справжньому. .

Але все, звичайно, не так погано, оскільки у мене знайшлося достатньо наполегливості, щоб вступити до університету, тим більше на факультет психології. Мені подобається те, що я хочу працювати над собою і докладаю зусиль у цьому напрямі. Я знаю, що мені потрібна людина, яка допомогла б мені. Мені подобається в собі те, що я усвідомлюю свої страхи, що здатний гостро відчувати і можу ризикнути, навіть якщо чогось боюся.

Що було у мене в минулому? Які найзначніші події і поворотні моменти мого життя? Головним поворотним моментом було, як не дивно, спілкування з командиром взводу в армії, молоденьким лейтенантом. Він надихнув мене на вступ до університету, він говорив, що бачить в мені здібності працювати з підлітками. Мені було важко спершу повірити в це, але його переконаність допомогла мені. Наступною значною подією було моє одруження і розлучення. Наші сімейні взаємовідносини тривали недовго, дружина пішла від мене, це страшенно вразило моє чоловіче самолюбство. Вона була дуже сильною жінкою, домінантним типом. Дружина за кожної нагоди підкреслювала, що я не "діловий", не "чоловік". Відтоді я побоююся зближуватися з жінками через страх, що вони мене стануть пригнічувати.

Мої батьки не розлучалися, але краще було б, напевно, якби вони це зробили. Вони часто сварилися. Наскільки я розумію, саме мати була ініціатором. Вона домінувала і часто "тиснула" на батька, який був слабким, пасивним і боязким порівняно з матір'ю. Він ніколи їй не заперечував. Крім того, мої "предки" завжди порівнювали мене (не на мою користь) зі старшим братом, який був "чудовою дитиною", гарним і стараннішим учнем. Я сам не знаю, як трапилося, що я виявився невдахою.

Я пам'ятаю, батько якось кричав: "Ти що, тупий? Міркувати треба! Ідіоте ненормальний! Ти ніколи нічого не досягнеш!" Моя мати поводитися зі мною так само, як з батьком. "Ти — ганчірка, а не чоловік. Коли ти вже виростеш і виїдеши? Хоч очі не мулятимеш, щоб серце моє не боліло!" — ось що я від неї чув. Пам'ятаю, мені було років 11 чи 12, я намагався заснути вночі, відчуваючи себе абсолютно непотрібним. Мені хотілося побудувати свій будиночок і в ньому жити.

Ми жили в маленькому містечку. В батьківській сім'ї не було розмов ні про релігію, ні про щось подібне... Я часто ловив себе на думці, що я — син не своїх батьків.

У мене, здається, класичний комплекс неповноцінності. Мені б хотілося проявити себе більше. Сподіваюся, що я зможу навчитися любити. Мені хочеться також позбутися почуття провини і тривожності, ставитися до себе, як до нормальної людини. Я справді хочу стати добрим дитячим консультантом, а для цього мені потрібно глибоко зрозуміти себе. Правда, я не зовсім визначився, що це означає. Але знаю твердо, що мені потрібно звільнитися від самознищення і навчитися більше довіряти людям. Ви зможете мені допомогти?

VI. Аналіз роботи Е. Еріксона "Життєвий цикл: епігенез ідентичності". (Психологія личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. - СПб.: Питер, 2000. - С. 125-131). (Див. матеріали першоджерел, Розділ I., модуль 1).

Основна література: 4, 9, 12, 13, 14, 15, 21.

Додаткова література: 46, 55, 74, 95, 98, 101, 103.

Тема 3. Характеристика головних напрямів російської та української вікової психології

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Культурно-історична концепція Л.С. Виготського. Середовище як джерело розвитку вищих психічних функцій. Здійснення розвитку людини шляхом засвоєння історично вироблених форм і способів діяльності та знакових систем. Морфологічні особливості мозку та спілкування - умови розвитку дитини. Навчання - рушійна сила розвитку. Основна закономірність онтогенезу психіки: інтеріоризація дитиною структури її зовнішньої, соціально-символічної (спільної з дорослим і опосередкованої знаками) діяльності. Суть і зміст культурного розвитку поведінки. Виховання - штучне оволодіння природними процесами розвитку.

"Психологія ставлення" про закономірності дитячого розвитку (В.М. Мясіщев). Розвиток людини як формування її видів ставлення. Види і характер ставлення. Розвиток ставлення. Виховання як процес взаємодії вихователя і вихованця. Взаємовідносини як умова взаємодії та її результат.

Діяльнісний підхід до аналізу розвитку психіки дитини (Д.Б. Елькін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, О.В.

Скрипченко,
І.Р. Чамата та ін.).

Особистісно-зорієнтований та суб'єктно-вчинковий підхід до психічного розвитку людини (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Д.О. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, Ю.М. Швалб та ін.).

Основні поняття: суспільно-історичний досвід, опосередкований психічний процес, вищі психічні функції, смисли і способи людської діяльності, провідний тип діяльності, ставлення, види ставлень, психосоматика, навчання, виховання, розвиток, особистісне зростання, людина, суб'єкт, вчинок, цінності, вибір, нужда, любов.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Скласти характеристику власної особистості на підставі принципів теорії ставлень.

2. Аналіз роботи Л.С. Виготського "Структура і динаміка віку" Виготский Л.С. Психология. - М.: Изд-во ЖСМО - Пресс, 2002. - С. 901-910). (Див. матеріали першоджерел, Розділ I., модуль 1).

Теми доповідей і рефератів:

1. Закон формування вищих психічних функцій.
2. Культурний розвиток дитини.
3. Категорія діяльності в дитячій психології.
4. Становлення міжособистісних стосунків в ранньому онтогенезі.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Л.С. Виготський про закони дитячого розвитку.
2. Психологічне та педагогічне значення праць Л.С. Виготського.
3. Категорія провідного типу діяльності в концепції О.М. Леонт'єва.
4. Психологія ставлення про закономірності дитячого розвитку.

II. Тренінг "Рефреймінг значення і рефреймінг контексту"

Як підготуватися до заняття

Прочитайте невеликий текст. *"Люди завжди і в усьому шукають певний сенс. Проте сенс будь-якої події залежить від того, в які рамки уявлення про світ і про себе ви його вміщуєте. Коли ви змінюєте рамки, ви змінюєте і сенс. Коли змінюється сенс, ваші реакції і поведінка також змінюються. Здатність поміщати події в різні рамки дає людині більше свободи і більше можливостей. "Рефреймінг" якраз і є поняттям, що позначає трансформацію сенсу події, тієї або іншої форми поведінки, вчинку, стану, настрою тощо.*

Рефреймінг — це не спосіб дивитися на світ через рожеві окуляри

так, щоб все навколо стало "насправді добрим". Проблеми не зникнуть самі собою, їх доведеться вирішувати. Однак що більше у вас способів по-різному подивитися на них, то легше їх вирішити.

Є два основні види рефреймінгу: рефреймінг контексту і рефреймінг змісту (значення).

Рефреймінг контексту передбачає пошук ситуації, у якій певна поведінка є цілком відповідною. Наприклад, людина говорить: "Я мало знаю". Але ж, безумовно, можна знайти контекст, у якому ця якість виявиться надзвичайно корисною. Таким контекстом є ситуація навчання. "Зате тобі легко вчитися", — можемо відповісти їй. "Я дуже балакуча", — говорить молода дівчина. "Зате тобі не доводиться слухати базікання інших". Ви дуже сором'язливі? Тоді запитайте себе, у яких ситуаціях ця якість буде вам корисною?

Рефреймінг змісту — це надання ситуації (події) значення, яке вам подобається. Навчіться змінювати фокус своєї уваги. В цьому і полягає рефреймінг змісту (значення) досвіду. "В цьому житті все жахливо, а я схожа на потяг, який завмер на місці і ніяк не може зрушити з нього", — говорить психотерапевту жінка. "Але що поганого в тому, що потяг, у якого попереду відкрилося багато шляхів і доріг, на мить задумається, перш ніж визначить, у якому напрямку йому рухатися далі?", - запитує терапевт.

Хід заняття

Утворіть пари. Візьміть собі в партнери людину з вашої групи, з якою ви спілкувалися украй рідко, а можливо, і зовсім не розмовляли. Сядьте навпроти. Візьміть в руки невеликий аркуш паперу. Кожний з вас на своєму аркуші напише особистісну якість, яка вас турбує. Почніть фразу словами: *"Я дуже..."*. Наприклад: *"Я дуже балакуча", "Я дуже сором'язлива", "Я дуже вимоглива до інших"* тощо.

Скажіть один одному написані фрази і обміняйтеся аркушами. На аркуші вашого клієнта, відразу після слів *"Я дуже..."*, запишіть: *"Зате..."*. А далі сформулюйте положення, яке дало б змогу надати нового змісту якості, яка заявлена вашим партнером.

Тепер ваше завдання полягатиме в тому, щоб підійти до 10 різних людей і попросити їх написати для вашого партнера по одному рефреймінгу. Хто є вашим партнером, говорити не треба, можна лише сказати про те, якої статі ваш партнер: чоловічої чи жіночої.

Після того, як на аркуші буде написано десять варіантів рефреймінгу, ви повертаєтеся до своєї пари. Сідайте. Ваш клієнт вимовляє свою фразу вголос, а ви у відповідь зачитуєте йому перший варіант

рефреймінгу. Він вимовляє свою фразу вдруге — ви зачитуєте йому другий варіант рефреймінгу. І так всі десять разів. Тепер поміняйтеся ролями. Ви клієнт, а ваш партнер - консультант. Аркуші з вашими власними якостями і рефреймінгами на них збережіть як талісман.

Як вплинула на вас ця справа? Як змінилося ваше ставлення до якості, яку ви вважали недоліком? Відповіді на ці питання обговоріть у групі.

III, Тренінг особистісного зростання

Як підготуватися до практичного заняття

Прочитайте теоретичний матеріал, що стосується проблем особистісного зростання (праці І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, Д.О. Леонтєва, С.Д. Максименка, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Швалба та ін.). Занотуйте головні поняття і положення їхніх концепцій. З прочитаних текстів виберіть положення (цитату), зміст якого вам абсолютно не зрозумілий і випишіть його в зошит.

Хід заняття

Учасники заняття розбиваються на пари. В кожній парі протягом 20—30 хвилин йде обговорення певних положень. Учасники бесіди обмінюються думками з приводу їхнього змісту і значення. Після закінчення відведеного часу кожний з учасників діалогу повинен знайти нового партнера і розказати йому про те, яка розмова відбулася в попередній парі: які саме положення обговорювалися; які питання і проблеми вдалося вирішити; які питання залишилися невирішеними?

До яких висновків ви прийшли в процесі заняття? Що позитивного для вас було на ньому? Де можна використовувати отримані знання?

IV. Колоквіум

Предметом спеціального розгляду і обговорення стануть праці Л.С. Виготського (“Лекции по психологи”), В.М. Мясичева (“Личность и труд аномального ребенка”), Т.М. Титаренко (“Особистісний вибір: психологія відчаю та надії”), В.О. Патенко та ін. (“Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії”).

Підготуйтеся до індивідуальної співбесіди за опрацьованими роботами з викладачем. Для цього випишіть основні поняття, які використовує автор статті. Стисло запишіть зміст кожного з понять. Сформулюйте основні положення стосовно практики виховання і навчання дітей. У процесі обговорення статті дайте відповідь на такі запитання: Що нового ви дізналися, працюючи над статтями? Де отримані знання можна використовувати?

Хід заняття

Заняття проходить у формі індивідуальної співбесіди з викладачем, щоб кожний студент мав можливість висловити власну думку і показати свої знання.

V Завдання для контрольної роботи

I варіант

1. Чому свою психологію Л.С. Виготський назвав вершинною?
2. Що значить для вас вираз “Діяльність як предмет дослідження”?

II варіант

1. Що відрізняє концепцію Л.С. Виготського від усіх попередніх концепцій дитячого розвитку?
2. Назвіть механізми зміни провідних видів діяльності в процесі дитячого розвитку.

III варіант

1. Як ви розумієте вислів “опосередкованість” психічних процесів?
2. Як би ви визначили місце “психології ставлення” серед інших напрямів зарубіжної і вітчизняної психології?

Основна література: 4« 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21.

Додаткова література: 25, 37, 39, 62, 68, 79, 90, 92, 97, 100.

Тема 4. Загальна характеристика розвитку психіки в онтогенезі

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Поняття розвитку: форми, властивості, критерії та закони розвитку. Специфіка та показники психічного розвитку людини. Основні закономірності психічного розвитку дитини: нерівномірність, дискретність, інтеграція психіки, пластичність і можливість компенсації. Біологічні та соціальні чинники психічного розвитку. Генотип та вроджені якості організму. Дозрівання як передумова психічного розвитку. Біогенетичний та соціогенетичний підходи до розвитку психіки дитини. Активність особистості як чинник психічного розвитку. Проблема рушійних сил психічного розвитку.

Навчання, виховання і розвиток: взаємозв’язок та взаємовплив. Поняття рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку. Інтеріоризація та екстеріоризація як механізми розвитку в процесі навчання.

Психічний розвиток та діяльність. Соціальна організована діяльність як основа психічного розвитку. Поняття провідної діяльності.

Проблема вікової періодизації психічного розвитку людини. Поняття віку: хронологічний (календарний), біологічний та психологічний вік. Поняття про кризи та критичні періоди. Характеристика вікових періодів у працях Д.Б. Ельконіна (вік немовлят, ранній, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий та ранній юнацький).

Основні поняття: філогенез, онтогенез, дитинство, генотип, акселерація, сенситивні періоди психічного розвитку, нерівномірність психічного розвитку, дискретність психічного розвитку, пластичність психіки, внутрішні суперечності психічного розвитку, головні чинники психічного розвитку, актуальний рівень психічного розвитку, зона найближчого розвитку, вікові періоди, критерії вікової періодизації, соціальна ситуація психічного розвитку, провідна діяльність, вікові новоутворення, вікові кризи.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Самостійне опрацювання (конспектування): Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981. - С. 538-557.

2. Обґрунтувати твердження і оформити як домашню контрольну роботу:

“Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись і навчаючись” (С.Л. Рубінштейн).

“Ні, не білою дошкою є душа дитини, а деревом у зерні, людиною у можливості” (В.Г. Белінський).

Теми доповідей і рефератів:

1. Взаємозв'язок процесів навчання, виховання і розвитку.

2. Проблема періодизації вікового розвитку у працях зарубіжних психологів.

3. Проблема періодизації вікового розвитку у працях вітчизняних психологів.

4. Аналіз біогенетичних і соціогенетичних теорій психічного розвитку.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Загальна характеристика розвитку психіки людини.

2. Основні умови психічного розвитку.

3. Взаємозв'язок процесів навчання, виховання та розвитку психіки.

4. Рушійні сили психічного розвитку особистості.

5. Проблема періодизації вікового розвитку особистості.

II. Вставити пропущені слова

1. “Сенситивні періоди - це вікові періоди особливої .. до певного роду ... об'єктивної дійсності” (Л.А. Венгер, В.С. Мухіна).

2. “Зона найближчого розвитку - поняття, яке пояснює зв'язок ... і психічного розвитку дитини і їх залежності від провідної ролі...” (Л.С. Виготський).

3. “Керуючись діяльнісним підходом до формування людини як особистості, ми вивчаємо процес засвоєння дитиною нових .. позицій, присвоєння людської суті як результату руху, розвитку...” (Д.І. Фельдштейн).

4. “Педагогіка має орієнтуватися не на..., а на... день дитячого розвитку” (Л.С. Виготський).

5. В онтогенезі психіки людини наявна єдність... і...умов, у якій провідна роль належить... (Г.С. Костюк).

III. Вирішення психологічних задач

1. У сім'ї відомого психолога Ладигіної-Котс до чотирьох років жив шимпанзе Іоні. Він мав у своєму розпорядженні різні іграшки, спав на ліжку, їв за столом разом з усією сім'єю. Дослідниця намагалася навчити Іоні користуватися предметами домашнього вжитку, хотіла, щоб він розумів слова. Чого набув за час перебування серед людей і завдяки навчанню і вихованню Іоні? Чи вдалося підняти мавпу на вищий рівень психічного розвитку? Обґрунтуйте свою думку.

2. Серед деяких батьків поширена думка, що недоліки їхніх дітей: лінь, небажання вчитися, неслухняність, впертість - визначаються спадковістю? Чому ця теорія зараз так поширена серед батьків? Назвіть можливі причини.

3. Одного з персонажів роману Ж. Верна “Діти капітана Гранта” за вчинення злочинів висадили на безлюдний острів. Він отримав можливість працювати і, працюючи, перевиховатися. На острів привезли консерви, одяг, інструменти, зброю, книги. Чому Айртон втратив людську подобу, перетворився на “білу мавпу”? Чому Робінзон Крузо, який опинився у важчому становищі, зберіг людський інтелект і гідність?

IV. Проведення дискусії

Тема дискусії: Значення спадковості і виховання у психічному розвитку дітей.

V. Програмований контроль знань

1. Знайдіть твердження української психологічної школи:

а) умови життя впливають на психічний розвиток дитини безпосередньо;

б) умови життя не відіграють суттєвої ролі у психічному розвитку дитини;

в) умови життя впливають на психічний розвиток дитини через її діяльність.

2. Яке твердження характеризує підхід Л.С. Виготського до вирішення проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку?

а) навчання йде за розвитком;

б) змінюючи методи і зміст навчання, не можна суттєво змінити розумовного розвитку дитини;

в) навчання веде за собою розвиток.

3. Спроможність дитини самостійно розв'язувати завдання позначається терміном:

а) зона найближчого розвитку;

б) актуальний рівень розвитку.

4. Розв'язування дитиною завдань з допомогою дорослих позначається терміном:

а) зона найближчого розвитку;

б) актуальний рівень розвитку.

(5I>Провідною діяльністю називають:

а) найулюбленішу, найцікавішу для дитини діяльність;

б) діяльність, яка зумовлює найістотніші зміни у психіці (структурі свідомості) дитини та створює передумови для нового етапу її розвитку;

в) діяльність, яка займає найбільше часу в житті дитини.

Основна література: 1,4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21.

Додаткова література: 32, 35, 36, 37, 39, 44, 46, 52, 62, 68, 97, 99, 100, 103.

Форми контролю за модулем: перевірка конспектів першоджерел, усне опитування, аналіз характеристик особистості учня, аналіз рефератів, фронтальне опитування з основних понять теми, проведення контрольної роботи. *Науковий семінар:* проблема розвитку психіки в різних напрямках вітчизняної й зарубіжної вікової психології. *Колоквіум:* за роботами Б.С. Братуся, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Е. Еріксона, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва, С.Д. Мак-сименка, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерса, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, З. Фрейда та ін.

Модуль 2. Психічний розвиток дитини від народження до вступу в школу

Тема 5. Особливості психічного розвитку новонародженого та немовляти

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття.

Пренатальний та постнатальний періоди розвитку. Криза новонародженості. Фаза новонародженого. Соціальна ситуація розвитку новонародженого: дитина психологічно злита з матір'ю, єдність: "Дорослий → Дитина". Головні новоутворення: розвивається акт сприймання, з'являється наслідування та акт пізнавання, зорові та слухові зосередження, активний інтерес до оточення, комплекс поживлення (емоційна і рухова реакція на обличчя матері). Анатомо-фізіологічна характеристика і функціонування головного мозку дитини в період новонародженості. Основна суперечність: дитина психологічно злита з матір'ю, але не має засобів для спілкування з дорослими.

Немовлята. Загальна характеристика анатомо-фізіологічного розвитку. Соціальна ситуація розвитку: життя залежить від дорослого, але дитина стає активною, спрямованою на предметний світ. "Дорослий ← Дитина". Залежність ставлення до предмета від спільного переживання ситуації з іншою людиною. Психічний розвиток дитини першого року життя. Формування сенсорної і моторної сфер та розвиток мовлення немовляти. Розвиток форм спілкування протягом першого року. Головні новоутворення: емоційно забарвлене самовідчуття, автономне мовлення, поведінка за уявленням, первинне усвідомлення психологічної єдності з дорослим - соціальна ситуація "ми", розвивається уявлення про власне тіло, фізична емансипація. Головна суперечність віку: потреба в пізнанні предметного світу і відсутність засобів пізнання. Криза першого року життя.

Основні поняття: харчове зосередження, конвергенція очей, зорове та слухове зосередження, акт хапання, предметні дії, лепет, маніпулювання предметами, мотиваційні уявлення, акт сприймання, наслідування та акт пізнавання, інтерес до оточення, комплекс поживлення, емоційно забарвлене самовідчуття, автономне мовлення, поведінка за уявленням, усвідомлення психологічної спільності "ми", фізична емансипація.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Задати графічну схему вивченого матеріалу за означеною темою.

Теми доповідей і рефератів:

1. Особливості внутрішньоутробного періоду розвитку дитини.
2. Характеристика вроджених форм психіки і поведінки дитини.
3. Головні вияви та характеристика кризи новонародженого.
4. Потреба в емоційному спілкуванні та розвиток мовлення немовлят.
5. Розвиток сенсорної та рухової активності немовлят.
6. Діагностика розумового розвитку дитини “періоду немовляти”.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I, План семінарського заняття

1. Соціальна ситуація розвитку новонародженого, головні новоутворення.
2. Загальна характеристика анатомо-фізіологічного розвитку немовляти.
3. Характеристика провідної діяльності немовлят.
4. Головні новоутворення та криза першого року життя дитини.

II. Науковий семінар на тему “Дитина першого року життя: актуальні проблеми сучасності”

Для підготовки до заняття студентам необхідно переглянути журнали з психології за останні півроку. Знайти в них публікації, присвячені дослідженню психіки і особистості дитини першого року життя. Систематизувати прочитаний матеріал. Виділити і підготувати до анотації статтю, яка найбільше сподобалася.

III. Запитання до контрольної роботи

I варіант

1. Які методи дослідження психіки немовлят вам відомі?
2. Чи є дитина істотою соціальною з самого народження?

II варіант

1. Часто батьки запитують про те, в якому віці потрібно починати виховувати дитину. Дайте обґрунтовану відповідь на це запитання.
2. Назвіть головні завдання розвитку дитини першого року життя з позиції З. Фрейда, Е. Еріксона, Д.Б. Ельконіна.

III варіант

1. У чому сутність кризи новонародженого?
2. В деяких сім'ях у дітей-немовлят простежують затримки в умінні діяти з предметами. Чим це можна пояснити?

IV варіант

1. В чому полягає сутність кризи першого року життя?
2. Перевагами чи недоліками розвитку дитини є наявність вроджених форм поведінки? Обґрунтуйте свої судження.

IV. Програмований контроль знань

1. У новонародженої дитини краще розвинений і більш підготовлений до функціонування:
 - а) моторний апарат;
 - б) сенсорний апарат.
 2. Комплексом поживлення називають:
 - а) реакцію, коли дитина фіксує предмет очима;
 - б) реакцію, коли дитина тягнеться до джерела їжі;
 - в) позитивну емоційну і рухову реакцію дитини на дорослого.
 3. Провідним видом діяльності в період немовляти є:
 - а) емоційне спілкування з дорослими;
 - б) ігрова діяльність;
 - в) предметна діяльність.
 4. До новоутворень новонародженого належить:
 - а) зорові та слухові зосередження;
 - б) фізична емансипація;
 - в) уявлення про власне тіло.
 5. Одним з головних новоутворень немовлят є:
 - а) поведінка за уявленнями;
 - б) комплекс поживлення;
 - в) мовне спілкування.
- Основна література: 1, 3,4, 5, 8, 9, 10, 11,12, 14, 15,18, 21.
Додаткова література: 31, 32, 36, 38, 69, 70, 89.

Тема 6. Психологічні особливості розвитку дитини в ранньому віці

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття
Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві. Психологічне усвідомлення себе. Пізнання світу предметів за допомогою дорослого. Спілкування з ровесниками та дорослим.

Розвиток предметної діяльності. Продуктивна і репродуктивна діяльність. Формування символічної репрезентації дійсності.

Оволодіння мовленням як головне новоутворення раннього дитинства. Особливості розвитку психічних пізнавальних процесів у ранньому дитинстві. Формування особистості дитини раннього віку.

Головні новоутворення: наочно-дійове мислення, мовне спілкування, поява самосвідомості, комплекс “Я сам”. Психологічні особливості кризи трьох років.

Суперечності між інтересом дитини до предметів, які спонукають до спілкування з дорослими, і недостатньою кількістю засобів спілкування; між прагненням до самостійності і відсутністю фізичних та психічних можливостей бути самостійним.

Основні поняття: наочно-дійове мислення, мовне спілкування, самосвідомість, криза трьох років, комплекс “Я сам” (негативізм, установка на самостійність, непокірність, впертість, деспотизм).

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Відібрати 3-4 статті, в яких розглянуто актуальні проблеми розвитку дитини у ранньому віці. Систематизувати їх та підготувати виступ на семінар.

Теми доповідей і рефератів:

1. Розвиток особистості на етапі раннього дитинства.
2. Потенційна “багатомовність” в ранньому дитинстві.
3. Зміни у мотивації поведінки дитини раннього віку.
4. Головні шляхи розвитку мислення в ранньому дитинстві.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

/. План семінарського заняття

1. Значущість раннього дитинства для подальшого розвитку особистості.
2. Провідна діяльність у ранньому віці та її розвиток.
3. Особливості розвитку мовлення дітей раннього віку.
4. Формування особистості дитини в ранньому віці.
5. Характеристика розвитку пізнавальних процесів у ранньому віці.

II. Ознайомлення з методиками виявлення рівня розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей раннього віку (див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 2).

III. Аналіз ситуацій

Психологічно обґрунтуйте відповіді на запитання

1. Як можна назвати діяльність Олі? Що її спонукає до такої діяльності?

Оля тихо собі грається в своєму куточку. Вона одягає і роздягає ляльку вже п'ять хвилин. А перед цим вона возила візок вперед і назад кілька разів підряд.

2. Чим пояснити відповідь Олега?

Олегу (2 р. 4 міс.) запропонували дістати ведмедика, що лежить на шафі. Малюк стрибав навколо шафи, безуспішно намагався залізти на неї, але не здогадався присунути стілець до шафи.

Батько спробував допомогти синові:

— *Олеже, подумай, як можна дістати ведмедика?*

— *Не треба думати, діставати треба, - відповів син.*

3. Охарактеризуйте мисленнєву діяльність Алли.

Дівчинка, прийшовши з ясел, де вона бачила, як няня поливає з лійки квіти, стала вдома поливати такою ж лійкою улюблене цуценятко, щоб воно швидше виростило.

4. Назвіть почуття дворічної Катрусі.

Катруся під час прогулянки намагається підняти Коетика, який упав, заспокоює його, витирає сльози зі щічок. Сама дівчинка ледве не плаче.

5. Оцініть прийоми педагогічного впливу дорослих на дітей.

— *Дмитрику, їж швидше, підемо зараз гуляти.*

— *Наталочко, їж швидше, а то бабуся з'їсть! Ні, не дамо їй!*

— *Кому найсмачнішу і найбільшу цукерку? Світланці, більш нікому не дамо.*

IV Завдання для контрольної роботи

I варіант

1. Вставити пропущене слово та пояснити твердження Л.С. Виготського:

“Вік від одного до трьох років - це стадія сенситивності до ... впливів”.

2. Опишіть провідну діяльність та її розвиток у дітей раннього віку.

II варіант

1. Дайте пояснення такій вимозі дитини: “Я сам (а)!”.

2. Охарактеризуйте мислення дітей в ранньому дитинстві. Наведіть приклади.

III варіант

1. Опишіть новоутворення в психіці дітей 1-3 років.

2. Що повинні робити батьки, щоб розширити самостійність дитини при спілкуванні її з зовнішнім предметним світом?

IV варіант

1. Опишіть особливості розвитку мовлення дітей 1-3 років.

2. Чи погоджуєтеся ви з поданим нижче міркуванням батьків?

‘Дітям слід дозволяти вільно і бурхливо виявляти власні емоції’.

Обґрунтуйте свою відповідь.

V. Програмований контроль знань

1. Сенситивний період оволодіння ходінням і мовленням припадає на:

- а) період немовляти;
- б) раннє дитинство.

2. За теорією М.І. Лісіної для раннього дитинства характерно:

- а) ситуативно-ділове спілкування;
- б) ситуативно-особистісне спілкування;
- в) позаситуативно-пізнавальне спілкування;
- г) позаситуативно-особистісне спілкування.

3. Провідним видом діяльності у ранньому дитинстві є:

- а) емоційне спілкування з дорослими;
- б) ігрова діяльність;
- в) предметна діяльність.

4. Новоутворенням раннього віку є: засвоєння моральних норм і правил;

- в) комплекс “Я - сам (а)”;
- г) маніпуляція з предметами.

о. Мислення дітей раннього віку є переважно:

- а) образним;
- б) словесним;
- в) наочно-дійовим.

Основна література: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21.

Додаткова література: 31, 35, 36, 38, 45, 46, 69, 70, 72, 78, 101.

Тема 7. Психічний розвиток дитини в дошкільному віці

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Загальна характеристика анатоμο-фізіологічних особливостей дошкільника. Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці. Сюжетно-рольова гра як провідна діяльність. Чотири рівні розвитку гри у дітей 3-7 років.

Особливості спілкування дошкільника з ровесниками. Ситуативно-ділова форма спілкування. Позаситуативно-ділова форма спілкування у старших дошкільників.

Розвиток особистості дитини дошкільного віку. Орієнтація на суспільні функції людей, норми їхньої поведінки та більш широке розуміння соціальних зв'язків. Формування умінь оцінити поведінку інших дітей і дорослих. Виникнення потреби співпереживати, емоційна децентрація. Перші етичні інстанції. Моральні мотиви поведінки. Здатність підпорядковувати свої безпосередні бажання свідомим намірам, умінь управляти собою, своєю поведінкою і

здатність правильно відтворювати соціальні норми поведінки. Усвідомлення свого соціального “Я”, своєї приналежності до дитячого колективу. Виділення у взаєминах з дорослими норм і еталонів соціального співжиття. Потреба в соціальній відповідності. Усвідомлення своїх умінь і деяких якостей. Особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільників.

Психологічні новоутворення дошкільного віку: підпорядкованість мотивів, децентрація мислення, поява самооцінки, статева ідентифікація, усвідомлення себе в часі, внутрішні етичні інстанції, виникнення усвідомлення та узагальнення своїх переживань.

Основні поняття: рольова гра, сенсорні еталони, наочно-образне мислення, підпорядкованість мотивів поведінки і діяльності, внутрішні етичні інстанції, децентрація мислення, самооцінка, статева ідентифікація, усвідомлення себе в часі, внутрішні етичні інстанції, усвідомлення та узагальнення своїх переживань.

Завдання для самостійної роботи студентів:

I. Конспектування: Зльконин Д.Б. Психологія гри.-М.: Педагогика. - 1978.-с. 206-212).

Теми доповідей і рефератів:

- 1. Сюжетно-рольова гра як провідна діяльність дошкільника.
- 2. Розвиток пізнавальної сфери та мовлення у дітей дошкільного віку.
- 4. Особливості розвитку моторики у дошкільнят.
- 5. Розвиток продуктивних видів діяльності в дошкільному віці.
- 6. Місце дошкільника в системі суспільних відносин.
- 7. Портрет сучасного дошкільника.
- 8. Діагностика і корекція психічного розвитку дошкільника.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

- 1. Психічний розвиток дошкільника як складова онтогенезу.
- 2. Особливості спілкування дорослого і дошкільника.
- 3. Спілкування і спільна діяльність дошкільника з ровесниками.
- 4. Розвиток ігрової діяльності в дошкільному віці.
- 5. Становлення особистості дитини дошкільного віку.

II. Аналіз ситуації

- 1. Які особливості спілкування з ровесниками виявляються у цьому фрагменті тексту?

“Добрий день, Олено Анатоліївно! Наталко, привіт! У мене жуйка є! Хочеш?” — говорить Олексій.

2. Для якої форми спілкування дошкільників характерний цей приклад? Який приблизно вік дітей?

Гра за однаковим сюжетом об'єднує різноспрямовані, погано узгоджені дії. Наприклад, у розігруванні сюжету “Сім !я ” мама йде на роботу\ а батько готує дитину до сну. Мама вдома погодувала дитину, а вихователь знову дає їй сніданок.

3. Який етап розгортання гри зображено у фрагменті? Як у цьому етапі виявляється колективний характер гри?

“Нехай я буду сусідкою. Прийду до тебе, а твої доньки підуть до школи ” (Галя).

“А давай, я неначе захворіла, і ви повезете мене в лікарню ” (Катя).

“Галю, давай в “доньки-матері ” гратися. Я буду мама. А ти тато. Я візьму ведмедика. Він буде наш синок. Ми з ним гулятимемо ” (Олена).

“Катю, давай у школу грати. Я зараз дам тобі завдання, а потім опитаю ” (Сашко).

4. Які особливості формування задуму виявилися у прикладі? Для якого віку вони характерні?

Степан Л. говорить: “Малюватиму пташку ”. Потім зображає округлу форму, зафарбовує червоним, зверху малює лінію зеленого кольору, фарба розпливається. Тоді хлопчик поряд зображає ще чотири округлі форми і на запитання дорослого: “Що ти намалював? ” - Відповідає: “Тридцять вісім помідорів ”.

5. Для якого віку характерним є цей опис? Про яку властивість розвитку побутових уявлень він свідчить?

Дитина починає розуміти об'єктивність вимог дорослого, усвідомлювати, що дотримання правил дає змогу налагодити взаємини з усіма навколо: “Потрібно причісуватися, а то всі красиві, а ти — ні. Тобі соромно буде ”, — стверджує Оксана.

III. Завдання для контрольної роботи

I варіант

З'ясуйте, що забезпечує популярність дитини в групі ровесників. Підберіть для цього відповідний метод. Опишіть його.

II варіант

Придумайте ситуацію, в якій дошкільник зміг би виявити вольові зусилля. Назвіть мотив, який найбільш ефективний для досягнення дитиною поставленої перед нею цілі.

III варіант

Вам необхідно вивчити особливості уяви дітей 5-ти років. Які продукти діяльності дитини ви вивчатимете, щоб отримати необхідні дані? Складіть план вивчення різних продуктів діяльності дитини.

IV варіант

Складіть план бесіди, яка спрямована на вивчення особливостей взаємин між дітьми у старшій групі дитячого садка. (Бесіда проводиться з дітьми). Які ще методи можна використати, щоб отримати більш об'єктивні дані?

IV. Заповнити таблицю

Віковий період	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Головні новоутворення	Головні суперечності
0 - 2,5 міс.				
2, 5 міс. - 1р.				
1 р. - 3 р.				
3р. - 6—7 р.				

V Вставити пропущене слово та пояснити твердження Д.Б. Ельконіна:

“Гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в ...”.

VI. Аналіз роботи: А. Прихожан. Хочу, чтобы меня понимали. Круги общения — как мы проходим их в детстве / Знание — сила. — 1975. - №12. - С. 48-49. (Див. матеріали першоджерел, Розділ I, модуль 2).

VII. Програмований контроль знань

1. Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є:

- а) навчальна діяльність;
- б) рольова гра;
- в) предметна гра;
- г) спілкування з ровесниками.

2. Мислення дошкільника є:

- а) наочно-дійове;
- б) образне;
- в) словесно-логічне.

3. Дошкільники діють переважно під впливом:

- а) розуму;
- б) розуму й волі;

- в) волі;
 - г) почуттів.
4. Новоутворенням дошкільника є:
- а) мовне спілкування;
 - б) акт орієнтації в предметах;
 - в) підпорядкування мотивів.
5. З якого дошкільного віку мовлення виконує функцію регуляції і планування?
- а) з молодшого;
 - б) з середнього;
 - в) зі старшого.

Основна література: 1.2. 3, 4, 5, 8, 9,10, 11, 12, 14, 15, 18, 20,21.

Додаткова література: 32,45, 46, 47, 51, 67, 69, 70, 81, 84, 89.

Форми контролю за модулем: усне опитування, аналіз методик, науковий семінар, аналіз і обговорення виступів студентів, аналіз рефератів та конспектів першоджерел, групове обговорення складених студентами схем вивченого матеріалу, контрольна робота: розвиток дитини від народження до вступу в школу,

Відповіді до завдання II (аналіз ситуацій).

1. У спілкуванні з ровесниками діти почуваються розкутіше, говорять несподівані слова, виявляючи творчість і фантазію.
2. Перехід від емоційно-практичної до ситуативно-ділової форми спілкування (молодший-середній дошкільний вік).
3. У середньому дошкільному віці діти починають планувати сюжет до початку гри, відповідно до своїх інтересів. Діти обговорюють можливі сюжети, намагаються дійти згоди у виборі сюжету.
4. Задум нестійкий, легко руйнується під впливом сторонніх подразників або труднощів у малюванні (молодший дошкільний вік).
5. Дотримання культурно-гігієнічних вимог починає розумітись дитиною як етична норма поведінки (5-7 років).

Модуль 3. Психічний розвиток дитини в шкільний період

Тема 8. Психічний розвиток дитини молодшого шкільного віку

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Готовність дитини до навчання в школі. Шестирічний учень в різних соціальних умовах. Специфічні особливості психічного розвитку шестирічної дитини, порівняно з семирічною. Вчитель і шестирічна дитина.

Анатомо-фізіологічні особливості молодших школярів. Морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростання рухливості нервових процесів. Функціональна роль другої сигнальної системи. Фізична витривалість дитини. Працездатність молодших школярів.

Проблеми психологічної адаптації до умов шкільного життя. Причини появи шкільної дезадаптації: сам процес навчання; особливості взаємин і учителем та однокласниками; особливості виховання в сім'ї; вроджені особливості центральної нервової системи, підвищена сенситивність.

Зміна соціальної ситуації розвитку. Залежність соціальної ситуації розвитку дитини від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії "вчитель - учень" і "учень - учень".

Навчання як провідний вид діяльності молодшого школяра. Структура навчальної діяльності учня молодших класів. Оцінка і оцінювання. Вплив сформованості основних компонентів навчальної діяльності на успішність учнів.

Розвиток пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери молодшого школяра.

Формування особистості дитини молодшого шкільного віку. Криза 7 років. Головні новоутворення молодшого школяра: довільність психічних процесів, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, мотив досягнення успіху, почуття компетентності.

Головна суперечність віку: відставання морального розвитку від інтелектуального.

Основні поняття: психологічна готовність до навчання (інтелектуальна, моральна, соціальна, вольова), критерії готовності, адаптація, шкільна дезадаптація, мотиви учіння школярів, довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія, рівень домагань, понятійне мислення, інтеріоризація, екстеріоризація, уміння вчитися, внутрішня воля школяра, смислова орієнтовна основа вчинку, узагальнення переживань, синтезувальне сприймання, научуваність.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Самостійне опрацювання (конспектування): Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. - М., 1986. - С. 5-18 (Достижение шести-летнего ребёнка в умственном развитии), - С. 45-66 (Индивидуальные различия шестилетних детей). Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М., 1966. - С. 82-113.

2. Здійснити порівняльну характеристику особливостей психічного розвитку та навчання шестирічних та семирічних дітей.

3. Задати графічну схему вивченого матеріалу.

4. Ознайомитися з методиками діагностики готовності дитини до навчання в школі (див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 3).

Теми доповідей і рефератів:

1. Індивідуальні відмінності у психологічній готовності дитини до навчання у школі.

2. Специфіка навчальної діяльності шестирічних дітей.

3. Врахування особливостей пізнавальної сфери шестирічної дитини.

4. Шляхи оптимального забезпечення психологічної готовності дитини до навчання у школі.

5. Діагностика готовності дитини до навчання у школі.

6. Взаємовідносини в системі: вчитель і шестирічна дитина.

7. Формування мотивації учіння молодих школярів.

8. Розвиток навчальної діяльності молодших школярів.

9. Моральний розвиток дітей у молодшому шкільному віці.

10. Особливості взаємин молодших школярів в учнівській групі.

11. Аналіз причин неуспішності молодих школярів.

12. Особливості навчально-пізнавальної діяльності у молодшому шкільному віці.

13. Роль та місце ігрової діяльності в розвитку навчальної діяльності молодших школярів.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

1. План семінарського заняття

План.

1. Психологічна характеристика готовності дитини до навчання у школі.

2. Особливості початкового періоду шкільного життя дитини.

3. Навчальна діяльність молодших школярів та розвиток інших видів діяльності.

4. Розвиток пізнавальних процесів у молодших школярів.

5. Емоційно-вольове життя молодших школярів.

6. Розвиток особистості у молодшому шкільному віці.

II. Вставити пропущені слова

1. “Шестиліткам потрібно дати можливість вволю...у школі”. (Д.Б. Ельконін).

2. “Що сильніша орієнтація вчителя на контроль за першокласниками, то швидше, уже в перші тижні навчання, слабшає у дітей почуття власної..., самоцінності і швидше знижується рівень їх ... мотивації в навчанні”. (А.Б. Орлов).

3. “Найкращий спосіб примусити учнів повірити, що прагнення до чнань має сенс, полягає в тому, щобв це”. (М. Ксикзентміхалі).

III. Завдання для контрольної творчої роботи

I варіант

Студентам пропонують визначити, які мотиви учіння школярів записані нижче (вид мотиву, до якої групи мотивації належить).

Я вчуся для того:

а) щоб все знати;

б) щоб бути корисним людям;

в) щоб отримувати гарні оцінки;

г) що мені подобається процес учіння;

д) щоб вчитель був задоволений моїми успіхами;

е) щоб навчитися самому вирішувати завдання;

є) щоб за мої успіхи мене поважали товариші;

ж) щоб уникнути покарання батьків.

Які мотиви можна назвати ще? Пропонується описати спосіб опитування молодших школярів. Які методи, крім опитування, можна застосувати для визначення мотивації навчальної діяльності молодших школярів?

II варіант

Проаналізуйте запитання бесіди, яка спрямована на з'ясування особливостей ставлення першокласників до навчання.

Запитання для першокласників:

1. Чи хочеш ти зараз йти до школи?

2. Коли більше подобалося вчитися: зараз, чи в перший день, коли йшов до школи? Чому?

3. Навіщо ти ходиш до школи?

4. Де ти краще вирішуєш завдання: вдома чи в школі? Чому?

5. Що ти міг би розповісти про школу хлопчику або дівчинці, які ходять в дитячий садок?

6. Продумайте запитання бесіди з учнями другого (третього) класу.

III варіант

Складіть запитання анкети для вчителів, спрямованої на оцінення ними дії педагогічних чинників, що визначають ставлення учнів молодших класів до навчання.

Чинники	Сила дії чинників			
	3 (дуже впливає)	2 (впливає)	1 (слабо)	0 (не впливає)

IV варіант

Складіть план спостереження за навчально-пізнавальними інтересами молодших школярів під час уроку.

IV. Заповнити таблицю

Молодший шкільний вік	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Головні новоутворення	Головні суперечності

V Ознайомлення з методиками, їхній аналіз

1. Бланк методики дослідження причин появи емоційних переживань, пов'язаних зі школою, у молодших школярів

1. Найбільше школа мені подобається за те, що...
2. Найбільше я не люблю школу за те, що...
3. Мені радісно, коли в школі...
4. Я боюсь, коли в школі...
5. Я хотів би, щоб у школі...
6. Я не хотів би, щоб у школі...
7. Коли я був маленьким, я думав, що у школі...
8. Я хотів би, щоб у школі завжди...
9. Я думаю, що поганий учень - це...
10. Я думаю, що хороший учень - це...

2. Запитання бесіди, що спрямована на з'ясування особливостей ставлення молодших школярів до навчальної діяльності та до школи в цілому:

Запитання для бесіди з шестилітками (перед вступом до школи):

1. Чи хочеш ти йти до школи?
2. Чим тебе приваблює школа?
3. Яким ти будеш учнем?
4. Як ти будеш учитися?
5. Чи будуть у тебе друзі в школі?

Запитання для бесіди з першокласниками (на початку навчання):

1. Чи хочеш ти зараз йти до школи? Чому?

2. Коли більше подобалося вчитися: зараз, чи першого дня, коли йшов до школи? Чому?

3. Що не подобається в школі?

4. Чи багато в тебе друзів?

Запитання для бесіди з першокласниками (наприкінці навчального року):

1. Чи любиш ти ходити до школи? Чому?

2. Що ти найчастіше робиш на перерві?

3. Навіщо ти ходиш до школи?

4. Де ти краще вирішуєш завдання: вдома чи у школі? Чому?

5. Що ти міг би розповісти про школу хлопчику або дівчинці, які ходять у дитячий садок?

6. Чи задоволений ти своїми успіхами у навчанні?

7. Що тобі заважає вчитися краще?

Запитання для бесіди з учнями 2-3 класів:

1. Що ти відчуваєш, коли йдеш вранці до школи?

2. Чи цікаво тобі вчитися?

3. Чи подобається тобі готувати уроки?

4. Яке твоє улюблене заняття? Чому?

5. Чи хотів би ти навчатися в іншому класі?

6. Чи задоволений ти своїми успіхами у навчанні?

7. Що тобі заважає вчитися краще?

8. Чи впливає ставлення вчителя до тебе на результати учіння? Як саме?

9. Чи відповідають оцінки твоїм дійсним знанням?

10. Чия оцінка для тебе є більш важливою: однокласників, вчителів, батьків чи власна?

3. Методика "Внутрішній світ" (Е.О. Помиткін. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. - К.: Наш час, 2005. - 280 с.)

Інструкція для учасників. Першу частину анкети, що складається іл запитань, пропонується заповнити дитині. Друга частина анкети має бути заповнена батьками.

Результати анкетування порівнюються та інтегруються. У ході порівняння за кількістю збігів відповідей батьки виявляють, наскільки добре вони знають власну дитину, наскільки їхні стосунки є довірливими.

Поряд із цим, виявляють так звані “порожні місця” у внутрішньому світі дитини і складають програму подальшого заповнення цих “\порожніх місць” вищими смислами* цінностями та ідеалами людства.

Конкретизація спільної мети сприяє підвищенню ефективності сімейного виховання, зкоординованості дій батьків і навчально-виховного закладу. Такий підхід на практиці дає змогу здійснювати формування особистості дитини опосередковано, не втручаючись безпосередньо в її ціннісно-смыслову сферу, через моделювання зовнішніх умов, сприятливих для духовного розвитку.

Анкета для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку

1. Чи багато в тебе таємниць, про які ти не розповідаєш нікому?
2. Чи ставляться батьки до тебе як до “товариша”?
3. Назви, будь-ласка, свої улюблені книжки, журнали.
4. Яка музика, пісні подобаються тобі найбільше?
5. Назви, будь-ласка, свої улюблені фільми, мультфільми.
6. Як часто ви разом із батьками буваєте на природі?
7. Хто твої найкращі друзі?
8. Як часто ви з батьками відвідуєте разом:
 - а) театри, концерти; б) музеї, виставки; в) храми, церкви?
9. На кого ти хочеш бути схожим?
10. Твої улюблені комп’ютерні ігри.
11. Що тобі необхідно для щастя?

Анкета для батьків

1. Чи є у Вашого сина (доньки) власні таємниці?
2. Чи ставитесь Ви до своєї дитини як до “товариша”?
3. Назвіть, будь-ласка, улюблену книгу, журнал Вашого сина (доньки)?
4. Яка музика, пісні подобаються дитині найбільше?
5. Назвіть улюблені фільми та мультфільми Вашого сина (доньки).
6. Як часто Ви разом буваєте на природі?
7. Назвіть найкращих друзів дитини.
8. Як часто Ви відвідуєте разом:
 - а) театри, концерти; б) музеї, виставки; в) храми, церкви?
9. На кого хоче бути схожим Ваш син (донька)?
10. Назвіть улюблені комп’ютерні ігри своєї дитини.
11. Що, на Ваш погляд, необхідно Вашій дитині для щастя?

Завдання додому: За допомогою методик дослідити психологічні особливості молодшого школяра. Вік молодшого школяра обирає студент. Проаналізувати відповіді. Зробити висновки.

/. Програмований контроль знань

- У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності є:
- а) ігрова діяльність;

б) спілкування;

в) навчальна діяльність.

2. Новоутворенням молодшого шкільного віку є:

а) наочно-образне мислення;

б) рефлексія;

в) мимовільна увага.

3. Особливістю психічного розвитку дитини шести років, яка розпочала навчання у школі, є:

а) поступове формування довільності психічних процесів;

б) сформована внутрішня позиція школяра;

в) домінування пізнавальної мотивації учіння.

4. Криза семи років пов’язана із:

а) усвідомленням самого себе як активного суб’єкта в світі предметів;

б) зародженням соціального “Я”;

в) формуванням нового образу фізичного “Я”.

5. Інтереси молодших школярів:

а) стійкі, позаситуативні;

б) нестійкі, ситуативні.

Основна література: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 21.

Податкова література: 23, 24, 27, 32, 35, 40, 41, 47, 53, 59, 63, 73, 75, 76, 80, 82, 84, 94, 99.

Тема 9. Психологія підлітка

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття
Особливості психофізіологічного розвитку підлітка. Статеве дозрівання. Вплив статевого дозрівання на появу почуття власної дорослості та інтересу до представників протилежної статі, пробудження нових романтичних почуттів і переживань. Активізація діяльності гіпофізу. Інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. Перебудова моторного апарату. Перебудова нейрогуморальних співвідношень.

Соціальна ситуація розвитку підлітка. Теоретичні підходи до проблеми “кризи” в підлітковому періоді. Переорієнтація зі спілкування з дорослими на спілкування з ровесниками. Перебудова взаємин з дорослим. Імаісипація дитини від батьків. Спілкування з однолітками як провідна діяльність підліткового віку.

Особистісний розвиток підлітка. Головні потреби підліткового віку: 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.

Формування життєвих цінностей. Становлення “Я - образу” підлітка. Стадії розвитку самооцінки підлітка. Стадії розвитку особистісної рефлексії.

Особливості навчальної діяльності підлітка. Розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер в підлітковому віці.

Новоутворення підліткового періоду: почуття дорослості, потреба в самореалізації та суспільному визнанні, прагнення до самоствердження, моральний характер самосвідомості, вміння підпорядковуватись нормам колективного життя.

Головні поняття: пубертатний вік, акселерація, статеве дозрівання, почуття дорослості, потреба в соціальному самовизначенні, товаришування, дружба, пізнавальна потреба, самовдосконалення й самоосвіта, інтимно-особистісне спілкування, неформальні групи, “Я-образ”, теоретичне мислення, інтелектуалізація психічних процесів, гіпоопіка, гіперопіка, захоплення, особистісна нестабільність, рефлексивне мислення.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Обґрунтувати відповіді й оформити як домашню контрольну роботу:

- Як допомогти підлітку у вихованні сили волі?

- Що повинні зробити батьки, які помітили негативне ставлення підлітка до вчителя?

(2у Самостійне опрацювання (конспектування): Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. (Формирование личности в подростковом возрасте. - С. 292-365).

Теми доповідей і рефератів:

1. Проблеми психічного розвитку підлітка у сучасних умовах.

2. Формування вольових якостей особистості у підлітків.

3. Конфлікти у підлітковому віці.

4. Профілактика кризи підліткового віку.

5. Проблема важких підлітків.

6. Розвиток самосвідомості у підлітковому віці.

7. Особливості підліткової дружби.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

1. План семінарського заняття

1. Місце підліткового періоду в загальному процесі індивідуального розвитку.

2. Анатомо-фізіологічна перебудова організму підлітка і її вплив

на його психологічні особливості й поведінку.

3. Спілкування як провідний вид діяльності підлітка.

4. Психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці.

5. Перебудова навчальної діяльності. Розвиток пізнавальних процесів.

II. Завдання для самостійної творчої роботи

I варіант

1. Як можна допомогти підлітку подолати невпевненість у своїх силах?

2. Опишіть можливі форми роботи вчителя, спрямовані на виховання у підлітка відповідальності.

II варіант

1. Опишіть план роботи вчителя, спрямованої на зацікавлення підлітка навчальним предметом.

2. Що може бути причиною небажання підлітка ходити до школи?

III варіант

1. Як психолог може допомогти підлітку налагодити стосунки із батьками?

2. Що повинні зробити батьки, які помітили відхилення у поведінці підлітка?

IV варіант

1. Як навчити підлітка самостійно працювати з книгою?

2. Головні напрями роботи психолога з подолання шкідливих звичок підлітків.

III. Методика “Внутрішній світ” (Е.О. Помиткін. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. - К.: Наш час, 2005. - 280 с.)

Анкета для учнів середніх класів

1. Чи багато в тебе таємниць, про які ти не розповідаєш нікому?

2. Твої батьки ставляться до тебе як до “товариша” чи як до ... (інше)?

3. Твоя улюблена книга (журнал, газета)?

4. Яким чином твої батьки збагачують твій внутрішній світ?

5. Твій улюблений фільм? Комп'ютерна гра?

6. Чи вважаєш ти своїх батьків друзями?
 7. Твої улюблені аудіозаписи, відеозаписи?
 8. Як часто ви з батьками відвідуєте разом:
 а) театри; б) музеї; в) виставкові зали; г) церковні храми; д) буваєте на природі; е) назвіть інші місця, де ви буваєте.
 9. На кого ти хочеш бути схожим?
 10. Що тобі необхідно для щастя?
 Анкета для батьків
1. Чи є у Вашого сина (доньки) таємниці від Вас?
 2. Ви ставитесь до сина (дочки) як до "товариша", як до власності, чи... (інше)?
 3. Назвіть улюблену книгу (журнал, газету) Вашого сина (дочки)?
 4. Яким чином Ви збагачуєте внутрішній світ свого сина (дочки)?
 5. Назвіть улюблений фільм, комп'ютерні ігри Вашого сина (дочки)?
 6. Чи вважає Вас своїм другом Ваш син (дочка)?
 7. Назвіть улюблені аудіо- та відеозаписи свого сина (дочки)?
 8. Як часто Ви відвідуєте разом:
 а) театри; б) музеї; в) виставкові зали; г) церковні храми; д) буваєте на природі; е) назвіть інші місця.
 9. На кого хоче бути схожим Ваш син (дочка)?
 10. На Ваш погляд, що йому необхідно для щастя?

IV. Ділова гра

Із студентської групи виділяють представників на роль психологів. Всі інші - батьки підлітків. Батьки складають запитання до психологів. Організатор гри проводить зустріч батьків з психологами міста.

V. Робота з методикою

Діагностика акцентуацій рис характеру підлітка. Аналіз патохарактерологічного діагностичного опитувальника (О.Є. Лічко). (Див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 3).

Завдання додому: За допомогою методик дослідити особливості акцентуацій рис характеру підлітка. Проаналізувати відповіді. Зробити висновки.

VI. Заповнити таблицю

Підліток	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Головні новоутворення	Головні суперечності

VII. Програмований контроль знань

1. Центральним новоутворенням підліткового віку є:
 а) почуття дорослості;
 б) адекватна самооцінка;
 в) професійне самовизначення.

2. Головною суперечністю підліткового віку є:
 а) суперечність між тим, що дитина може зробити і тим, якою вона є;
 б) неспівпадіння статевого, загальноорганічного і соціального догрівання;
 в) суперечність між теперішнім підлітка і бажаним майбутнім.
 3. Термін "акселерація" означає:
 а) процес прискореного росту дітей;
 б) процес прискореного психічного розвитку дітей;
 в) процес прискореного соматичного розвитку і фізіологічного догрівання дітей.
 4. Провідним видом діяльності підліткового віку є:
 а) навчальна діяльність;
 б) інтимно-особистісне спілкування;
 в) навчально-виробнича діяльність.
- Основна література: 1, 2, 3,4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21.
Додаткова література: 28, 29, 30, 32, 33, 43, 49, 53, 60, 66,71, 83, 86, 96, 97.

Тема 10. Психологія ранньої юності

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Соціальна ситуація розвитку старшокласника. Загострена потреба юнацтва зайняти позицію певної соціальної групи. Поява дорослих ролей і обов'язків: старшокласники отримують паспорт, несуть відповідальність за правопорушення, з 17 років мають право вступити до шлюбу. Громадянська позиція, зумовлена появою нової соціальної ситуації "Я і суспільство".

Міжособистісні стосунки в ранній юності: дружба і кохання. Психосексуальний розвиток в юнацькому віці.

Особливості пізнавальних і емоційно-вольових процесів.

І навчально-професійна діяльність як провідний вид діяльності.

Розвиток особистості в період ранньої юності. Поява важливих особистісних якостей: усвідомленість, самостійність, незалежність. Рефлексні власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації. Поява нових

соціальних потреб. Основна спрямованість особистості. Формування життєвих цінностей, наукового і громадянського світогляду.

Центральні новоутворення: професійне і особистісне самовизначення - потреба юнаків зайняти внутрішню позицію дорослої людини, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості разом з усвідомленням себе як члена суспільства, свого місця і призначення в житті. Формування потреби в трудовій діяльності.

Основні поняття: юність, навчально-професійна діяльність, професійна орієнтація, самоосвіта, самовиховання, професійне самовизначення, особистісне самовизначення, світогляд, юнацький максималізм, моральний релятивізм, статево-рольова диференціація.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Проаналізувати статтю С.О. Ставицької "Теоретичний аналіз проблеми становлення і розвитку індивідуально-особистісних характеристик в юнацькому віці" з точки зору різних підходів до періодизації юнацького віку (антропология, фізіологія, психологія). (Днів. матеріали першоджерел, Розділ I., модуль 3).

2. Описати особливості проведення психологом профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

3. Самостійне опрацювання (конспектування): (Кон І.С. Психологія ранньої юності. - М., 1989. - С. 167-185).

Теми доповідей і рефератів:

1. Моральний розвиток у ранньому юнацькому віці.
2. Особистісне самовизначення в ранній юності.
3. Психологічні проблеми формування світогляду в сучасних старшокласників.
4. Психологічні особливості виховання старшокласників.
5. Формування професійних інтересів старшокласників.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

/• План семінарського заняття

1. Загальна характеристика ранньої юності.
2. Пізнавальні процеси і розумовий розвиток старшокласника.
3. Формування особистості старшокласника.
4. Спілкування та дружба в юнацькому віці.
5. Особливості юнацького кохання. Підготовка до сімейного життя.
6. Особливості профорієнтації старшокласників.

II. Проведення дискусії "Кохання в юнацькому віці"

III. Класифікація психологічних особливостей Проаналізуйте текст і поділіть психологічні особливості на дві групи: 1 - притаманні підліткам; 2 - старшокласникам. Результати подайте в таблиці:

старшокласники	підлітки

(У тексті подано по 10 вказівок на психічні особливості кожного з пікових періодів, що дає змогу визначити у відсотках (%) кількісні показники виконання завдання та зробити їхню якісну інтерпретацію.

Текст: 1. Завершується підготовка до самостійного життя. 2. Нерідко трапляються випадки пустування і бешкетування. 3. Вік інтенсивного формування світогляду. 4. Формуються мотиви обов'язку.

5. Різко зростає інтерес до теоретичних знань. 6. Посилюється бажання завоювати авторитет і визнання товаришів. 7. Спостерігається швидке зростання соціальної активності. 8. Пришвиджується процес статевого дозрівання. 9. Різко зростає громадська активність. 10. Характерною рисою є безпосередність і комунікабельність. 11. Інтенсивно розвивається самосвідомість. 12. Помітного розвитку досягає почуття дружби. 13. Визначаються ціннісні орієнтації. 14. Інтенсивно формуються окремі риси характеру. 15. Завершується вибір професії. 16. Посилюється ріст і збільшується маса тіла. 17. Утверджується громадська зрілість особистості. 18. Зміцнюється прагнення до самої і ховання. 19. Закінчується процес статевого дозрівання. 20. Розширюється коло активних інтересів.

IV. Робота студентів з методикою "Самооцінка"⁹⁹

Кожному студенту пропонується вибрати серед поданих нижче рис характеру ті (від 10 до 20), які відповідають ідеальній людині. Виписати ці слова в рядок А. Потім вибрати від 10 до 20 слів-якостей, які притаманні "антиідеалу". Записати їх у рядок Б.

Після цього студенту пропонується в рядках А і Б підкреслити і і якості, які властиві йому. Щоб проаналізувати результати дослідження, потрібно підрахувати кількість підкреслених слів у рядку А (а - маленьке), поділити на загальну кількість слів А-ідеал (А - велике).

Відношення а/А - позитивний коефіцієнт самооцінки.

Так само потрібно знайти відношення б/Б, поділивши кількість слів негативних якостей, які має студент, на кількість усіх слів у рядку Б.

Короткий перелік рис характеру

Активність, акуратність, нерозсудливість, безтурботність, брехливість, балакучість, безстрашність, безхарактерність, великодушність, вразливість, відвертість, витривалість, впертість, гордість, гуманність, грубість, діловитість, доброзичливість, дотепність, двоєдушність, дисциплінованість, допитливість, егоїстичність, жадібність, життєрадісність, жартівливість, заздрісність, запальність, злопам'ятність, зарозумілість, ініціативність, інтелігентність, критичність, лякливість, легковажність, мрійливість, мовчазність, наполегливість, незалежність, наївність, невибагливість, некритичність, неухажність, образливість, організованість, обережність, об'єктивність, песимізм, підприємливість, практичність, принциповість, пасивність, підозрілість, поступливість, працелюбність, пунктуальність, ретельність, самовпевненість, скромність, старанність, самостійність, сміливість, стриманість, тактовність, уважність, цікавість, цілеспрямованість, чесність.

Аналіз результатів

Самооцінка	Коефіцієнт а/А	коефіцієнт б/Б
Дуже завищена	0,8-0,9-1	
Завищена	0,6-0,7	0,4 - 0,3
Середня (адекватна)	0,5	0,5
Занижена	0,4-0,3	0,6-0,7
Занадто занижена	0,2-0,1-0	0,8-0,9- 1

Завдання додому: Підібрати методики та провести діагностику певних особливостей старшокласника (див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 3). Проаналізувати отримані результати та зробити висновки.

V. Аналіз роботи: І.С. Кон "Юність шукає себе". (Кон І.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984). (Див. матеріали першоджерел, Розділ I, модуль 3).

V. Заповнити таблицю

Юнацький вік	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Головні новоутворення	Головні суперечності

VI. Програмований контроль знань

Центральним новоутворенням ранньої юності є:

а) почуття дорослості;

б) професійне і особистісне самовизначення;

в) новий образ фізичного "Я".

Провідною діяльністю у старшому шкільному віці є:

а) спілкування;

б) навчально-виробнича діяльність;

в) трудова діяльність.

Стабілізація особистості у старшокласника пов'язана:

а) з формуванням світогляду;

б) з відкриттям власного внутрішнього світу;

в) з адекватною самооцінкою.

Який із перерахованих варіантів у юнацькому віці трапляється найчастіше:

а) "Я" особистості: минуле, теперішнє і майбутнє пов'язані одне з одним і відповідають ідеальному "Я". Це - суб'єктивно гармонійне уявлення людини про себе;

б) наявне "Я" більшою мірою спрямоване на майбутнє, ніж до минулого. Наявне "Я" є новим ступенем в особистісному самовизначенні;

в) наявне "Я" зовсім випадає із процесу розвитку. Воно відірване від минулого і не має зв'язку з майбутнім, не відповідає ідеальному "Я".

Спілкування старшокласників з ровесниками необхідне, передусім:

а) для вирішення проблемних ситуацій;

б) для планування майбутнього;

в) для сповіді, інтимно-особистісного контакту.

Основна література: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20,21.

Додаткова література: 29,43,48, 50, 56, 57, 58, 60, 61, 83, 93. **Тема**

11. Психологія важкої дитини

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Підходи до класифікації важких дітей (Хевітт і Дженкінс, П. Скотт, О.Є. Лічко, В.І. Абраменко, О.І. Селецький, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Основні причини появи важкої дитини: особливості сімейного виконання: низький педагогічний і культурний рівень батьків (порушення гідності вимог до дитини та їхньої послідовності; відсутність чіткої організації життя дитини; бездоглядність; відсутність належного статевого виховання; неправильне ставлення до дитини: придушення особистості,

загрози, фізичні покарання, надмірна опіка); неблагополуччя сім'ї (конфліктність; аморальність; асоціальна поведінка батьків); особливості взаємодії педагога з дитиною; особливості особистості дитини; негативні приклади поведінки дорослих та референтних груп; спілкування з правопорушниками та з людьми, які мають шкідливі звички; неблагополуччя психологічного клімату в учнівському колективі, конфлікти з ровесниками; вплив засобів масової інформації; негативний вплив алкоголю і наркотиків; відхилення в психічному і фізичному розвитку.

Ознаки соціальної та педагогічної запущеності дошкільнят: неуспішність у рольовій грі (труднощі в спілкуванні з ровесниками, діти віддають перевагу предметним іграм); невідповідність до навчання в школі (дисгармонія емоційно-вольової сфери, недостатньо розвинуті пізнавальні здібності та довільність поведінки, невміння спілкуватися з дорослими і дітьми); погана адаптація до перебування в дитячому садку; відхилення в поведінці (агресивність, гіперактивність); відставання в розвитку (пізніше починають ходити, говорити тощо).

Ознаки соціальної та педагогічної запущеності молодшого школяра: порушення образу "Я", нерозвиненість молодшого школяра як суб'єкта спілкування та суб'єкта навчальної діяльності. Специфіка його індивідуально - типологічних особливостей.

Організація індивідуальної роботи з педагогічно запущеними дітьми.

Основні причини складності підліткового віку. Суб'єкти реабілітації важких підлітків: педагогічно запущені, правопорушники, дезадаптовані підлітки з девіантною поведінкою, діти-сироти, підлітки з відхиленнями психосоматичного і нервово-психічного здоров'я та з функціональними відхиленнями.

Основні напрями роботи вчителя з важкими підлітками: 1. Профілактика педагогічної запущеності. 2. Діагностика: а) педагогічно запущених підлітків (виявлення характеру прояву порушення розвитку особистості, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, поведінки і спілкування; виявлення шкільних причин); б) сім'ї. 3. Корекційна робота.

Основні поняття: педагогічна запущеність, важковиховуваність, девіантна поведінка, важконаучуваність, превентивне виховання, агресивність, акцентуація характеру, реакція імітації, реакція компенсації, гіперопіка, гіпоопіка, інфантильність особистості, шкільна дезадаптація, корекція поведінки, фрустрація, психопатія.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Проаналізуйте та опишіть умови виникнення і зовнішні

ознаки підліткових об'єднань.

2. Самостійне опрацювання (конспектування): (Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. —С. 189-215).

Теми доповідей і рефератів:

1. Психопатії й акцентуація характеру у підлітків.
2. Особливості підлітків, що виховуються в закладах інтернатного типу.
3. Психічні відхилення у підлітків-правопорушників.
4. Діагностика та психокорекційна робота з важкими підлітками.
5. Індивідуальний підхід до слабких у навчанні і недисциплінованих підлітків.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Характеристика поняття "важка дитина". Класифікація "важких".
2. Причини появи важких дітей і підлітків.
3. Особливості педагогічної запущеності дошкільнят і молодших школярів.
4. Специфіка роботи психолога з різними категоріями важких підлітків.

II. Ознайомлення з методикою діагностики стану агресії у підлітків

Методику аналізують під час заняття. (Див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 3).

Завдання додому: дослідити за допомогою опитувальника особливості важкого підлітка, оформити отримані результати.

III. Скласти програму роботи практичного психолога (проблеми, основні напрями, методи роботи) з важкими дітьми:

I варіант - дошкільнятами; *II варіант* - молодшими школярами; *III варіант* - підлітками; *IV варіант* - старшокласниками.

IV. Ознайомлення з програмою "Профілактика та корекція кризи підліткового віку"⁹⁹ (див. Розділ III. Психокорекція, модуль 4).

Проведення одного із занять.

Тема заняття: *Агресивність в підлітковому віці.*

Теоретична частина

Агресивність. Становлення агресивної поведінки.

Взаємодія з агресивними підлітками.

Проаналізувати основні сучасні причини "появи важкої дитини".

Практична частина

Вправа “Намалюй свою агресію”.

Вправа “Двері для гніву”.

V Програмований контроль знань

1. Педагогічна занедбаність - це:

- а) відставання розвитку дитини від вимог віку, викликане органічними порушеннями діяльності головного мозку;
- б) неосвіченість, невихованість дитини;
- в) відставання розвитку дитини від вимог віку, що зумовлено пошкодженнями аналізаторів.

2. Діти з соціалізованими формами антисуспільної поведінки:

- а) легко пристосовуються до соціальних норм всередині антисуспільних груп, до яких належать;
- б) мають погані стосунки з усіма навколо.

3. Ознакою соціальної та педагогічної занедбаності дошкільнят є:

- а) неуспішність в рольовій грі;
- б) слабка научуваність;

в) дисгармонія соціального і біологічного розвитку.

4. Ознакою соціальної та педагогічної занедбаності молодших школярів є:

- а) неуспішність в рольовій грі;
- б) слабка научуваність;
- в) дезадаптованість у шкільному колективі.

5. Головними причинами складності підліткового віку є:

- а) прагнення набути статусу дорослого;
- б) слабка соціальна рефлексія;
- в) погана адаптація до перебування в школі.

Основна література: 2.4, 10, 13, 14, 18, 19, 21.

Додаткова література: 27, 28, 30, 34, 49, 64, 67, 71, 78, 87.

Форми контролю до модуля: аналіз рефератів, диспут на основі складених порівняльних характеристик особливостей психічного розвитку та навчання шестирічних і семирічних дітей, усне опитування, ділова гра: зустріч психологів з батьками підлітків, групове обговорення проблеми підліткових об'єднань, контрольна робота, самостійна творча робота: особливості проведення профорієнтаційної роботи з старшокласниками, групове обговорення питань, індивідуальна бесіда викладача з кожним студентом.

Модуль 4. Психологія дорослої людини

Тема 12. Загальна характеристика дорослого періоду життя

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття
Дорослість як предмет психологічного дослідження. Біологічні,

психічні, духовні аспекти життя людини. Чинники і закономірності розвитку дорослого. Психічна зрілість: зміст і структура.

Проблеми періодизації психічного розвитку дорослої людини. Періоди і фази дорослості. Анатомо-фізіологічні особливості дорослості. Психосоціальний та пізнавальний розвиток дорослості. Проблема психічного здоров'я.

Кризи дорослості: спустошеності, безперспективності, здоров'я, значущих стосунків, особистісної автономії, самореалізації, життєвих помилок.

Основні поняття: дорослість, психічна зрілість, криза середини життя, інволюція пам'яті, загальна система пам'яті, спеціалізована система пам'яті, когнітивна зрілість, стадія досягнень, ідентичність, близькість, генеративність, інтимність, біографічна криза, криза спустошеності, криза безперспективності, кризи здоров'я, кризи значущих стосунків, кризи особистісної автономії, кризи самореалізації, кризи життєвих помилок.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Проаналізувати результати власних спостережень за дорослими людьми в період кризи 30 років та середини життя.

Темати доповідей і рефератів:

1. Віковий розвиток дорослого: чинники й закономірності.
2. Головні теоретичні підходи до розуміння психічного розвитку людини впродовж дорослого життя.
3. Проблема періодизації психічного розвитку дорослої людини.
4. Характеристика, умови запобігання і розв'язання криз дорослості.
5. Етапи професійного шляху дорослого.
6. Збереження та зміни когнітивних можливостей в середньому дорослому віці.
7. Дорослість та проблема сенсу життя.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Дорослість як предмет психологічного дослідження.
2. Психосоціальний та пізнавальний розвиток дорослості.
3. Кризи дорослості.
4. Характеристика зрілої особистості.

II *Ознайомлення з методикою діагностики особистісної зрілості* (див. Розділ II. Діагностика, модуль 4).

На занятті студенти досліджують за допомогою методики власну особистість. Одержують завдання дослідити за допомогою цієї методики когось із представників покоління своїх батьків та здійснити порівняльну характеристику.

III. Творчі завдання

1. Дайте визначення зрілості і перерахуйте п'ять атрибутів зрілої особистості.
2. Поясніть власний погляд на особливості детермінації психічного розвитку дорослої людини.
3. Порівняйте новоутворення у психічній організації дорослих і дітей.
4. Опишіть зміни в ставленні до проблеми старіння, які відбулися за останній час.
5. Чим, на ваш погляд, зумовлене психічне здоров'я і довголіття людини?

IV. *Проаналізувати статтю К. Хорні "Проблеми шлюбу"* (Хорні К. Женская психология. - СПб: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. - С. 88-100). (Див. матеріали першоджерел. Розділ I, модуль 4).

V. Проведення дискусії

"Розвиток близьких стосунків та створення сім'ї в період ранньої дорослості" (Студентська сім'я - за і проти).

Основна література: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 18, 21, 22.

Додаткова література: 25, 77, 83, 85, 89, 102.

Тема 13. Психологія ранньої та середньої дорослості

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Анатомо-фізіологічні зміни та стан здоров'я людини середнього віку.

Особливості розвитку когнітивної сфери в період ранньої дорослості. Соціальна ситуація розвитку в період ранньої дорослості. Зосередженість на собі. Відкриття нових рис особистості. Кризові явища ранньої дорослості: криза 30-ти років, її характеристика, умови запобігання і розв'язання. Криза середини життя: втрата надій, скорочення часу на особистісну реалізацію, усвідомлення смерті,

страх старості і самотності.

Соціальні умови розвитку в період середньої дорослості. Розвиток особистості людини в середині життя. Особливості розвитку мотиваційної та афективної сфер в середньому віці.

Зміни внутрішніх вимірів особистості: внутрішнє відчуття себе відносно інших, почуття безпеки і небезпеки, сприйняття часу, відчуття фізичного часу.

Пенсійна криза: зміст та психологічні умови її подолання. Розвиток психічних пізнавальних процесів у період середньої дорослості.

Основні поняття: стадія адміністрування, стадія реінтегрування, застій, середина життя, рівність взаємин між дорослими дітьми і батьками, генеративність особистості, самоактуалізація, пенсійна криза.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Написати порівняльний аналіз причин, перебігу та симптоматики криз дорослості і дитинства.

Темі доповідей і рефератів:

1. Специфіка новоутворень психіки та особистості в період середньої дорослості.
2. Психосоціальний розвиток людини в період середньої дорослості з позиції Е. Еріксона.
3. Особливості змісту й динаміки змін дорослої людини в умовах кризового суспільства.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Загальна характеристика ранньої дорослості.
2. Розвиток психічних процесів та особистості у період середньої дорослості.
3. Продуктивні наслідки нормативних криз ранньої та середньої дорослості.

II. *Ознайомлення з методикою "Мотивація навчання студентської молоді"* (див. Розділ II. Психодіагностика, модуль 4).

Проводять методику. Узагальнюють результати. Формулюють висновки про ієрархію мотивів навчання студентів вузу. Дають завдання дослідити динаміку мотивів навчання студентів ВНЗ від першого до

останнього курсу. Кожна підгрупа одержує своє завдання, про виконання якого доповідатиме на наступному занятті.

III. Проведення дискусії

“Вплив батьків на розвиток особистості в період ранньої дорослості” (на прикладі студентської молоді).

IV. Творчі завдання

1. Оксані і Сергію по сорок років. Вони одружені 20 років і мають вісімнадцятирічну доньку. Сергій працює на будівництві. Оксана давно вже не працювала і зараз думає про те, щоб шукати для себе роботу. Уявіть, що вони попросили Вас допомогти їм скласти життєві плани на період зрілості. Розкажіть їм про те, чого треба очікувати і як ліпше пристосуватися до майбутніх змін.

а) Оксана _____

б) Сергій _____

2. Проаналізувати статтю “Особливості емоційної сфери жінки у перехідний період від ранньої до середньої дорослості” (В.П. Кутішенко).

З чим Ви погоджуєтесь? Що викликає сумнів? У чому специфіка вікової кризи середини життя у чоловіків?

Питання глибокого дослідження сутності проблем жінки в період середини життя, розуміння особливостей прояву її емоційної сфери ставлять й осмислюють по-різному. Результати теоретичних і практичних досліджень проблеми відображено в працях Г. Абрамової, Т. Говорун, О. Кікінежді, М. Полуді, К. Хорні та інших. У сучасній науці виявляються суперечливі погляди на висвітлення зазначеної проблеми. Це зумовлено тим, що світ емоцій і переживань жінки надзвичайно складний. Особливості її емоційної сфери мають свої джерела, специфіку вияву у різні вікові періоди. У перехідний період від ранньої до середньої дорослості саме вони можуть привести як до глибокої кризи, так і до нового бачення життя та отримання від нього найбільшої насолоди.

Емоційний світ жінки, порівняно з чоловіком, визначається підвищеною чутливістю, емпатійністю, тривожністю, наявністю протилежних за модальністю переживань.

Багато науковців вважає, що такі емоційні особливості адекватні ролям жінок, прийнятим в суспільстві. Внаслідок розподілу праці між чоловіками і жінками з'являються очікування, пов'язані із певною гендерною роллю: суспільство сподівається, що чоловікам і жінкам будуть притаманні якості, які відповідатимуть їхнім ролям. Зокрема, емпатійність формується унаслідок того, що у сім'ї суспільстві жінкам традиційно належать ролі опікунів, які передбачають передусім здатність до емпатії. Згідно з цими очікуваннями жінки

мають бути турботливішими, дружелюбнішими, експресивнішими та чутливішими. Емоційну чуйність, сенситивність жінок до психологічного стану іншої людини вважають класичними фемінними властивостями. Водночас від виконання жінками гендерної ролі, яка приписує їм боязкість, походить схильність жінок більше, ніж чоловіків, думати, що вони, як “слабка” стать, часто переживають тривожність, занепокоєність [1:4].

На думку К. Хорні, тривожність, таємна недовіра до чоловіків не обов'язково є результатом сумного досвіду дорослої жінки. Ця недовіра йде з раннього дитинства. Роль жінки найчастіше видається дівчинці небезпечною і небажаною. З одного боку, маленька дівчинка інстинктивно боїться очікуваної в майбутньому страшної події-материнства, а з іншого боку - боїться, що цього може з нею ніколи не трапитися. Ці складні неусвідомлені переживання управляють поведінкою дорослої жінки [8].

Усі перелічені особливості емоційної сфери загострюються в період вікової кризи середини життя, набувають особливих відтінків, зумовлених життєвими змінами.

Аналізуючи процес загострення переживань у перехідний період, І.С. Кон детально аналізує зовнішні і внутрішні чинники, які призводять до цього. Він вважає, що оволодіння секретами професійної майстерності приносить соціальне визнання і радісні почуття від уміння робити свою справу, але в той самий час спричиняє певну рутинність трудових навичок, яка нерідко супроводжується втомою, розчаруванням, тривожністю, пов'язаною з оціненням власних здібностей. Подібні процеси простежуємо і в особистому житті: подружня любов втрачає з часом пристрасть, розчиняється в дрібницях побуту; діти виростають і хочуть жити власним життям, а коло позасімейного спілкування з роками звужується, стає монотонним [3].

Отже, через соціально-психологічні обставини, що змінилися у перехідний період, навантаження на почуття жінки зростає у багато разів. Як було сказано, емоційну чуйність, емпатійність і пов'язані з нею схильності опікати, доглядати когось вважають органічними жіночими якостями. Орієнтація на поведінку опікання, емпатійні реакції є типовою щодо поведінки жінки у перехідний період. Переживання жінки приводить до співучасті в житті близь

ких людей, про яких вона постійно думає. В той самий час в перехідний період продовжується засвоєння нової ролі, яка базується на зміні психологічної дистанції з дітьми, що, своєю чергою, примушує жінку переоцінити значущість людей в її індивідуальній долі. Цей процес потребує оновлення усіх переживань. Жінка у перехідному віці може розчинитися в проблемах сім'ї почати жити почуттями до близьких людей. Разом з тим, у цьому віці виникає небезпека зануритися у світ свого "Я". Щоб зняти напругу, яка виникає у зв'язку із новими життєвими обставинами, жінка може поринути у власні почуття, відсторонитися від психічної реальності, в якій, окрім почуттів, є безліч інших виявів дійсності. Отже, в житті жінки в цей період зі всією гостротою постає проблема усвідомлення змісту своєї індивідуальності, яка пов'язана із переоціненням особливостей прийнятих на себе обов'язків та взаємин з близькими людьми [6].

Г.С. Абрамова вказує на те, що якісні внутрішні зміни людини в різні вікові періоди життя характеризуються як зміни в концепції "Іншої людини" і "Я-концепції". Ці концепції є необхідними елементами психічної реальності і забезпечують її існування. В різні періоди життя людини міра диференціації "Я-концепції" і концепції "Іншої людини" не однакою, що дає змогу виділити якісно своєрідні періоди в житті людини, об'єднані, однак, наявністю "Я" й "Інших людей", а також взаємозв'язком між концепціями. Цей взаємозв'язок здійснюється через наявність моральних переживань, що відображають екзистенціальність життя людини серед інших людей. Розвиток концепції "Іншої людини" передбачає встановлення психологічної дистанції за ознакою диференціації інших людей на своїх (близьких) і чужих (далеких). Ознака диференційованості наповнюється конкретним змістом через збагачення досвіду взаємодії з конкретними іншими людьми. Описання зміни змісту концепції іншої людини в історії індивідуального життя дає змогу аналізувати сприйнятливості людини до впливу, а також ступінь її автономності, незалежності від інших людей [1].

У перехідний період від ранньої до пізньої дорослості жінці потрібно знайти своє власне "Я", свою власну психічну реальність. Усвідомлення жінкою своєї індивідуальності — це складний процес не тільки через вікові особливості, а й через специфічні особливості формування "Я" жінки. За твердженням І. Кона, внаслідок більш раннього статевого дозрівання образ "Я" дівчинки швидше потрапляє під вплив само- і взаємооцінювання, що зумовлює вищу рефлексивність, мрійливість, більшу залежність від соціальних очікувань [3].

"Синдром залежності" є одним із проявів суперечностей в образі "Я" дорослої жінки. Він виявляється у слабкості меж "Я", дифузній самоідентифікації і, як наслідок, у маніпулятивному стилі спілку-

вання з нею близьких людей. Саме дифузна гендерна ідентичність, на думку вчених, зумовлює виникнення у багатьох жінок, які працюють, почуття провини, внутрішнього конфлікту між Я-мати, дружина та Я-спеціаліст. Водночас дослідження свідчать, що задоволеність життям, собою, сім'єю, чоловіком у жінок, які працюють, вища, ніж у домогосподарок, які оцінюють себе лише в ролі господині й матері, їх частіше вражає синдром "домогосподарки мають низьку самооцінку, переживають тривожні та депресивні стани, відчують самотність, залежність. Тривожні жінки надто сором'язливі, всього і всіх побоюються, невпевнені, хвилюються, що вони чогось не зможуть, з чимось не справляться, кудись не встигнуть. Це породжує хронічне невдоволення собою, потребу в психологічній підтримці [2, 191].

У перехідний період через певні особливості, пов'язані з почуттями жінки, загострюються всі названі суперечності її образу "Я", внаслідок чого самосвідомість може не впоратись з реорганізацією психічної реальності. Зокрема, "Я можу" як переживання власної сили може не відповідати "Я-концепції", де "Я" сприймається як слабке та безвільне. "Я хочу" може не відповідати реальним можливостям.

Емоції жінки інертніші, ніж у чоловіка. Саме це, а також її відповідальність та емпатійність призводять до того, що сімейне життя багато жінок трактують надмірно серйозно, як обов'язок, як певні правила. Жінка, яка в перехідному віці починає ставитися до життєвих проблем з гумором, усвідомлює їхню відносність та багатозначність. Почуття гумору - показник життєвої сили "Я", за сіб виконання сімейної ролі через реалізацію індивідуальності людини. Через гумор жінка може перейти від одного прояву життя до іншого, відділити їх один від одного, усвідомити і об'єднати в єдиному потоці. Джерелом здорового гумору може стати нова концепція, у якій належне місце відводиться умінню радіти життям та його проявам, усвідомленню своєї відповідальності й життєвої компетентності у вирішеннях проблем [1].

Одне із завдань жінки, на думку К. Хорні, щодо формування нової концепції життя в перехідному віці, полягає в тому, щоб навчитися усвідомлювати певну суперечливість власних очікувань і розуміти неможливість виконання їх усіх [8].

К. Роджерс вважає, що щасливе життя — це процес, а не стан буття, напрям, а не кінцевий пункт. Цей напрям має певні загальні характеристики і водночас дуже індивідуальний. Добре життя - це

процес руху по шляху; вибраному людським організмом, коли він, внутрішньо вільний, розвивається в будь-якому напрямі [7].

У перехідний період від ранньої до пізньої дорослості жінці важливо зрозуміти, м/о добрий стан і відчуття щастя виникають в житті лише як побічний продукт. Для цього потрібно усвідомити власні почуття. Саме вони є основою перебудови ставлення до життя в цілому Джон Пауелл вважає, що не відмова від почуттів, а їхній розвиток сприяє отриманню радості від життя, новому ставленню до нього. Одним з основних почуттів, яке потребує переосмислення, є любов. Для того, буяш по-справжньому щасливим в любові потрібно передусім хотіти і шукати єдності, спільності, співучасті. Піднятися над повсякденністю можна через діалог і відкриття один одного у спілкуванні. Людина повинна відкритися так, щоб інша так само захотіла розкритися, перейти до нового життєвого досвіду. Цей новий досвід включатиме не тільки нове знання про партнера, а й глибше знання про самого себе, про свої здібності, про всю повноту своєї особистості.

Якщо жінка поділиться з іншими своїми почуттями, це дасть щасливу можливість по-новому пізнати її, а їй по-новому пізнати себе і так чи інакше змінитися під впливом цих нових знань. Відносини з найближчими людьми трансформують нас. Без моментів прориву в нове і більш тісне спілкування, під час якого досягається прозорість почуттів, у відносини людей проникатимуть нудьга й одноманітність. Коли жінка розповідає близькій людині що-небудь про себе, про свої реакції на певні обставини, отримані психологічні травми, відкриває свою ніжність або побоювання і страх, те, про що близька людина до цього не знала, тоді ясніше усвідомлюється глибина "Я" жінки, таємниці її особистості. Чоловік перестає сприймати її як істину, що не вимагає доказу. Водночас жінка стає більш люблячою, вона не відмовляється від почуттів, а розвиває їх, виводить на якісно новий рівень [5].

І.С. Кон вважає, що скинути з плечей тягар прожитого життя можна, лише змінивши світосприймання. Для одних людей новий період дорослості означає розширення свого "Я", збагачення сфери діяльності, зміну світобачення. Інші, навпаки, підкреслюють вимушене пристосування до обставин, втрату минулої розкнутості, свободи у виявах почуттів. Нова позиція для них - не надбання, а втрата, не самоздійснення, а матеріалізація. У першому випадку наявне активне, творче "Я", у другому — пасивне, упредметнене "Я". Таке самосприймання — наслідок чинника не стільки вікового, скільки особистісного [3]. Отже, з усією впевненістю можна сказати, що жінка в будь-який момент життя може зробити вибір на користь його якісної зміни.

Висновки:

- Емоційна сфера жінки, порівняно з чоловіком, визначається низкою специфічних особливостей, наявністю протилежних за модальністю переживань, що значною мірою зумовлено її гендерною роллю у суспільстві.

- Через соціально-психологічні обставини, що змінюються у перехідний період від ранньої до середньої дорослості і вимагають переоцінки особливостей взаємин з близькими людьми, навантаження на почуття жінки зростає, загострюються всі суперечності її "Я-концепції".

- у цей період в житті жінки стають актуальними проблеми усвідомлення власних почуттів, змісту своєї індивідуальності та перебудови ставлення до життя в цілому.

- Жінці у перехідному віці загрожує небезпека почати приділяти надто багато уваги почуттям близьких людей, або ж зануритися у власні переживання.

- Не відмова від почуттів, а їхнє переосмислення та розвиток сприяє отриманню радості від життя, нового ставлення до нього. Одним з головних почуттів, яке потребує переосмислення, є любов.

- Почуття гумору, пошук єдності, співучасті з близькими, вміння відкритися у спілкуванні, поділитися з іншим своїми почуттями дає можливість жінці пізнати саму себе і змінитися під впливом цих нових знань.

Список використаної літератури.

- 1.Абрамова Г.С. Возрастная психология. — М., 1997- С. 580-691.
- 2.Говорун ТВ., Кікінежді О.М. Тендерна психологія. - К, 2004. - 308 с.
- 3.Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание. - М., 1984.
- 4.Палуди М. Секреты женщин в психологии. — СПб., 2003. — 384 с.
- 5.Пауэлл Д. Как устоять в любви / Пер. с англ. А. Борисова. - М., 1993.-С. 123-154. '
6. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. - М. : АСТ, 2001. - 560 с.
- 7.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. - С. 234-247.
- 8.Хорни К. Женская психология. — СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. - 380 с.

Основна література: 1, 3, 4, 7, 8, 10, 13, 18, 21, 22.

Додаткова література: 25, 74, 77, 85, 88, 89, 102.

Тема 14. Психологічні особливості пізньої дорослості

План-конспект необхідної інформації для підготовки до заняття

Історичний характер тривалості життя і строків старіння. Анатомо-фізіологічні процеси старіння. Соціальна ситуація розвитку людини в старості. Особливості когнітивної сфери людей похилого віку.

Новоутворення пізньої дорослості. Мудрість як соціально-психологічний феномен.

Розвиток особистості людини в літньому віці. Специфічні зміни емоційної і мотиваційної сфер. Психічне старіння і типи старості. Вмирання і смерть: етапи, переживання, ставлення.

Основні поняття: працездатність, гіподинамія, компенсація, інтенсифікація, сенсорно-моторна амнезія, здоровий спосіб життя, самотність, криза “Я-інтеграції”, відчай, повнота життя, мудрість, соціальна ізоляція.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Підготуйте інтерв'ю “Сімейний фотоальбом” з метою встановлення основних життєвих цінностей людей похилого віку.

Теми доповідей і рефератів:

1. Смерть як стадія розвитку.
2. Основні чинники, що впливають на ставлення людини до смерті та процесу вмирання.
3. Психологічна підготовка людини до закінчення життя.
4. Значення спілкування в похилому віці.
5. Особливості пізнавальних інтересів людей похилого віку.

Матеріали для проведення семінарських та практичних занять

I. План семінарського заняття

1. Анатомо-фізіологічні процеси старіння.
2. Характеристика кризи “Я-інтеграції”.
3. Особливості психічного старіння.
4. Ставлення до смерті.

II. Проведення дискусії

Студенти діляться на дві групи і разом заповнюють запропоновану схему. Кожна група пропонує свій варіант відповіді, після чого починається обговорення виконаного завдання.

Завдання. Планування свого життя допомагає людині підготуватися до старості і полегшує адаптацію. Для кожного із перелічених аспектів життя заплануйте декілька заходів, які допомогли б людині адаптуватися до старості.

- А. Здоров'я _____
Б. Фінанси _____
В. Інтереси _____

Г. Ставлення до життя _____

III. Контрольна робота

I варіант

1. Написати порівняльну характеристику ставлення до старості, поширеного у нашому суспільстві, зі стереотипами в інших культурах.
2. Які етичні проблеми пов'язані з умиранням і смертю?

II варіант

1. Виділіть основні напрями роботи психолога з людьми періоду пізньої дорослості.
2. Як Ви тлумачите слово “мудрість”? Це вікове чи особистісне утворення?

III варіант

1. Виділіть основні завдання розвитку в старості.
2. Вкажіть особливості емоційної сфери людей похилого віку.

IV варіант

1. Назвіть головні чинники незадоволення старістю.
2. Опишіть значення сім'ї для людини похилого віку.

IV. Написання твору “Значення дідуся й бабусі в долі окремої людини”

V. Програмований контроль знань і. За теорією Е. Еріксона творча активність або застій є характеристиками різних ліній розвитку у період:

а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

2. За теорією Е. Еріксона конфлікт між прагненням до інтимності і відчуттям ізоляції від усіх навколо характеризує період:

а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

3. За теорією Е. Еріксона мудрість формується у період:

а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

4. Криза “Я-інтеграція” полягає у:

а) зіставленні планів життя з реальністю і корегуванні особистісних рис;

б) аналізі, оціненні, прийнятті-неприйнятті життя, усвідомленні його сенсу;

в) усвідомленні того, що є безліч перешкод на шляху до мети.

5. Стадія соціальних обов'язків з позиції Шайі відповідає періоду:

а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

Основна література: 3, 7, 8, 10, 13, 18, 21, 22.

Додаткова література: 25, 77, 89.

Форми контролю: аналіз результатів спостережень студентів за дорослими людьми в період кризи 30 років та середини життя, групова дискусія: детермінації психічного розвитку дорослої людини, аналіз творчих робіт, рефератів та доповідей студентів, контрольна робота, тестування.

Орієнтовна тематика курсових робіт

Модуль 1. Теоретичні основи вікової психології

1. Основні напрями досліджень у сучасній зарубіжній віковій психології.

2. Розвиток вікової психології на Україні.

3. Народна психологія про закономірності дитячого розвитку.

4. Проблема вікової періодизації у працях українських та зарубіжних психологів.

5. Аналіз методологічних проблем дитячої психології.

6. Психоаналіз про закономірності дитячого розвитку.

7. Сучасні психологічні дослідження про закони, відкриті психоаналізом.

8. Порівняльний аналіз теорій інтелектуального розвитку дитини.

9. Умови і рушійні сили психічного розвитку дитини.

10. Методи дослідження психіки дитини на сучасному етапі.

11. Використання тестів при вивченні особливостей психічного розвитку дітей.

12. Генетична психологія про закономірності розвитку інтелекту.

13. Розвиток психіки з позиції біхевіоризму.

14. Гуманістична психологія про закономірності розвитку.

15. Основні тенденції в аналізі концепції Л.С. Виготського на сучасному етапі.

16. Актуальні проблеми дитячого розвитку на сучасному етапі.
Модуль 2. Психічний розвиток дитини від народження до вступу в школу.

1. Порівняльний аналіз різних теорій дитячого особистісного розвитку.

2. Взаємовідносини дітей і розвиток особистості.

3. Особливості темпераменту і його вплив на розвиток дитини.

4. Психолого-педагогічні засоби розвитку моторики у немовлят.

5. Проблема діагностики розумового розвитку дитини періоду немовляти.

6. Роль соціальних чинників у розвитку немовлят.

7. Розвиток особистості на етапі раннього дитинства.

8. Агресивність в дитячому віці.

9. Удосконалення пам'яті і мислення дитини в період раннього дитинства.

10. Взаємозв'язок розвитку окремих рис особистості в ранньому дитинстві.

11. Розвиток пізнавальної сфери дошкільника.

12. Особливості спілкування дошкільника з ровесниками та дорослими.

13. Особливості розвитку моторики та діяльності дошкільника.

14. Становлення особистості дитини дошкільного віку.

15. Моральний розвиток дитини в дошкільному віці.

Модуль 3. Психічний розвиток дитини в шкільний період

1. Специфіка навчальної діяльності шестирічних дітей.

2. Роль гри в психічному розвитку молодшого школяра.

3. Шляхи оптимального забезпечення психологічної готовності дитини до навчання у школі.

4. Розвиток мовлення в молодших школярів.

5. Психологічні механізми та шляхи розвитку пам'яті молодших школярів.

6. Психологічні особливості розвитку здібностей у молодших школярів.

7. Формування мотивів навчання молодших школярів.

8. Особливості взаємин молодших школярів в учнівській групі.

9. Психологічні основи морального розвитку дітей молодшого шкільного віку.

10. Особливості розвитку пам'яті у підлітковому віці.

11. Особливості становлення товариських стосунків у підлітковому віці.

12. Вплив сім'ї на соціально-психологічну адаптацію підлітків.
13. Спілкування як чинник формування особистості підлітка.
14. Причини появи шкідливих звичок у підлітків і шляхи їхнього подолання.
15. Особливості підлітків, що виховуються в закладах інтернатного типу.
16. Індивідуальний підхід до слабких у навчанні й недисциплінованих підлітків.
17. Психологічні проблеми формування світогляду у сучасних старшокласників.
18. Розвиток спонукальної сфери у період ранньої юності.
19. Розвиток самосвідомості в юнацькому віці.

Модуль 4. Психологія дорослої людини

1. Сутність Я-концепції людини раннього дорослого віку.
2. Своєрідність розвитку психофізіологічних функцій в період ранньої дорослості.
3. Мотивація шлюбу в ранньому дорослому віці.
4. Чинники розвитку інтелекту людини в період ранньої дорослості.
5. Особливості кризи 30-ти років.
6. Особливості батьківської та материнської любові.
7. Особливості перебігу кризи середини життя у жінок.
8. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці.
9. Особливості емоційної сфери в період середньої дорослості.
10. Мудрість як інтегральне особистісне утворення.
11. Особливості життєдіяльності людини у старості.
12. Особливості подружніх стосунків людей у старості.
13. Чинники інтелектуальної активності в похилому віці.
14. Характеристика чинників, що впливають на ставлення людини до смерті.

Матеріали першоджерел

Модуль 1

Л.С. Виготський

Структура і динаміка віку Завдання цього

параграфу - встановлення загальних положень, які характеризують внутрішню будову процесу розвитку, яку ми називаємо структурою віку, у кожному епоху дитинства.

Найбільш загальне положення, на яке варто вказати відразу:

процес розвитку в кожному віковому епоху, незважаючи на всі труднощі його організації і складу, на все різноманіття його часткових процесів, які шдкриваються за допомогою аналізу, є єдиним цілим, що має певну будову. Законами будови цього цілого, або структурними законами віку, визначається будова і протікання кожного часткового процесу роз- ни і ку, який входить до складу цілого. Структурою прийнято називати і іікі цілісні утворення, які не складаються сумарно з окремих частин, п самі визначають долю і значення кожної частини, що входить до їхнього складу.

Вік - це таке цілісне динамічне утворення, що має структуру, яка ми іііачає роль і питому вагу кожної часткової лінії розвитку. У кожному віковому епоху розвиток відбувається не шляхом зміни окремих сторін особистості дитини, у результаті чого відбувається перебудова особистості в цілому, — у розвитку наявна зворотна залежність: особис- і ість дитини змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і законами іміни цього цілого визначається рух кожної його частини.

Внаслідок цього на кожній віковій сходинці ми завжди маємо *центральне новоутворення*, яке є ніби провідним для всього процесу розвитку і яке характеризує перебудову всієї особистості дитини на ішіій основі. Навколо головного, або центрального, новоутворення псиного віку розміщуються і групуються всі інші часткові новоутворення, які належать до окремих сторін особистості дитини, і процеси рої нитку, пов'язані з новоутвореннями попередніх вікових етапів. Ті процеси розвитку, які так чи інакше безпосередньо пов'язані з головним новоутворенням, будемо називати *центральними лініями розвитку* в цьому віці, всі інші часткові процеси, зміни, які відбувають- гм на певному віковому етапі, назвемо *побічними лініями розвитку*. Іро »уміло, що процеси, які є центральними лініями розвитку в одному віці» стають побічними лініями розвитку в наступному, і навпаки побічні лінії розвитку одного віку виходять на перший план і стають

центральними лініями в іншому віці, тому що змінюється їхнє значення і питома вага в загальній структурі розвитку, змінюється їхнє відношення до центрального новоутворення. Так, при переході від однієї стадії до іншої перебудовується вся структура віку. Кожен вік володіє специфічною для нього, єдиною і неповторною структурою.

Пояснимо це на прикладах. Якщо свідомість дитини розуміти як її “ставлення до середовища” (К. Маркс) і прийняти свідомість, породжену фізичними і соціальними змінами індивіда, за інтегральне вираження вищих і найсуттєвіших особливостей у структурі особистості, то побачимо, що при переході від одного віку до іншого ростуть і розвиваються не тільки часткові сторони свідомості, окремі її функції або способи діяльності, а й змінюється загальна структура свідомості, яка у кожному конкретному віці характеризується, насамперед, визначеною системою відношень і залежностей, які є між окремими її сторонами, видами її діяльності.

Цілком зрозуміло, що при переході від одного віку до іншого разом із загальною перебудовою системи свідомості міняються місцями центральні й побічні лінії розвитку. Розвиток мовлення в ранньому дитинстві настільки тісно і безпосередньо пов'язаний з центральними новоутвореннями віку, коли тільки виникає в найбільш первісних обрисах соціальна і предметна свідомість дитини, що мовний розвиток неможливо не віднести до центральних ліній розвитку цього періоду. В шкільному віці мовний розвиток дитини триває, але вже не є центральним новоутворенням і, отже, ми його розглядаємо як одну з побічних ліній розвитку. У дитячому віці, коли у формі лепету відбувається підготовка мовного розвитку, ці процеси пов'язані з центральним новоутворенням періоду так, що повинні бути віднесені також до побічних ліній розвитку.

Ми бачимо, що один і той самий процес мовного розвитку може бути побічною лінією в немовлячому віці, ставати центральною лінією розвитку в ранньому дитинстві і знову перетворюватись на побічну лінію в наступні вікові періоди. Цілком природно і зрозуміло, що залежно від цього мовний розвиток буде протікати по-різному в кожному з цих трьох варіантів.

Зміна центральних і побічних ліній розвитку при переході від одного віку до іншого безпосередньо приводить нас до другого

питання цього параграфа - до питання про динаміку виникнення новоутворень. Ми знову, як і в питанні про структуру віку, повинні обмежитися найбільш загальним роз'ясненням цього поняття, залишаючи конкретне розкриття динаміки вікових змін до наступних розділів, присвячених огляду окремих періодів.

Проблема динаміки віку безпосередньо впливає зі щойно наміченої проблеми структури віку. Як ми бачили, структура віку не є ста- і чною, незмінною, нерухомою картиною. На кожному віковому етапі коли сформована структура переходить у нову. Нова структура шшикає і складається в ході вікового розвитку. Відношення між цілим і частинами суттєве для поняття структури і динамічне. Під динамікою розвитку розуміємо сукупність усіх тих законів, якими визначаються період виникнення, зміни і сукупність структурних новоутворень кожного віку.

Початковим і найсуттєвішим моментом при загальному визначенні динаміки віку є розуміння змінності відношень між особистістю дитини і навколишнім її соціальним середовищем на кожній віковій стадії.

Одна з найбільших перешкод для теоретичного і практичного ви- ичення дитячого розвитку — неправильне розв'язання проблеми середовища і його ролі в динаміці віку, коли середовище трактують як щось зовнішнє щодо дитини, як сукупність умов, що існують неза- лежно від дитини і впливають на неї.

Зазначимо, що до початку кожного вікового періоду між дитиною і наїколишньою дійсністю, насамперед соціальною, встановлюється цілком своєрідне, специфічне для заданого віку, виняткове, єдине і не- і ют орне співвідношення. Це відношення ми і назвемо *соціальною і у ту а цією розвитку* в заданому віці. Соціальна ситуація є вихідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку динні н протягом певного періоду. Вона визначає ті форми і той шлях, (ідучи яким дитина здобуває все нові і нові властивості особистості, шлях, на якому соціальне стає індивідуальним. Тож перше питання, нії яке ми повинні дати відповідь, вивчаючи динаміку будь-якого віку, полягає у з'ясуванні соціальної ситуації розвитку.

(оціальна ситуація розвитку, специфічна для кожного віку, визна- 4111' с і рога закономірно весь спосіб життя дитини, або її соціальне Пуми. Звідси виникає друге питання про походження, або генезис, цей гральних новоутворень певного віку. З'ясувавши соціальну си- і унцію розвитку, яка склалася до початку певного

віку й зумовлена підношеннями між дитиною і середовищем, ми простежуємо виникнення і розвиток новоутворень, властивих цьому віку. Ці новоутворення характеризують передусім перебудову свідомості особистості ми піни і є не передумовою, а результатом або продуктом вікового Ін шин ку. Зміна у свідомості дитини виникає на основі визначеної, млістивої заданому віку форми її соціального буття. Ось чому до

зрівняння новоутворень відноситься завжди не до початку, а до кінця певного віку.

Новоутворення, які виникають у свідомості дитини, змінюють її особистість, що не може не мати суттєвих наслідків для подальшого розвитку. Якщо попереднє завдання у вивченні динаміки віку визначало шлях прямого руху від соціального буття дитини до нової структури її свідомості, то зараз виникає таке завдання: визначити шлях зворотного руху від зміненої структури свідомості дитини до перебудови її буття. Тому що дитина, яка змінила будову особистості, є вже іншою дитиною, соціальне буття якої не може не відрізнятись від буття дитини більш раннього віку.

Отже, наступне питання, яке постає перед нами при вивченні динаміки віку, - питання про ті наслідки, які випливають з факту виникнення вікових новоутворень. При конкретному аналізі ми можемо побачити: ці наслідки настільки різносторонні та суттєві, що охоплюють усе життя дитини. Нова структура свідомості, яка здобувається в певному віці, неминує означає і новий характер сприймання зовнішньої дійсності й діяльності в ній, новий характер сприймання внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої активності її психічних функцій.

Однак сказати це — значить одночасно сказати і ще дещо, що приводить нас безпосередньо до останнього моменту, який характеризує динаміку віку. Ми бачимо, що внаслідок вікового розвитку новоутворення, які виникають до кінця певного віку, приводять до перебудови всієї структури свідомості дитини і тим самим змінюють усю систему її ставлень до зовнішньої дійсності й до самої себе. Дитина до кінця цього віку стає зовсім іншою істотою, ніж на початку. Але це не може не означати і того, що обов'язково повинна змінитися й соціальна ситуація розвитку, яка склалася до початку цього віку. Тому що соціальна ситуація розвитку не є чимось іншим, окрім як системою відношень між дитиною певного віку і соціальною дійсністю. І якщо дитина змінилася докорінно, неминує повинні перебудуватися й ці відношення. Колишня ситуація розвитку розпадається залежно від розвитку дитини, і, відповідно, встановлюється нова ситуація розвитку, яка повинна стати вихідним моментом для наступного віку. Дослідження засвідчує, що така перебудова соціальної ситуації розвитку і становить головний зміст критичних вікових періодів.

Отже, ми приходимо до з'ясування головного закону динаміки віку. Відповідно до закону, рушійні сили розвитку дитини в тому

або іншому віці неминує призведуть до заперечення і руйнування самої основи розвитку усього віку, із внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання соціальної ситуації розвитку, закінчення заданої епохи розвитку і перехід до наступної, або вищої, вікової сходинки.

ПРОБЛЕМА ВІКУ І ДИНАМІКА РОЗВИТКУ

Проблема віку не тільки центральна для всієї дитячої психології, але і ключ до всіх питань практики. Ця проблема безпосередньо і тісно пов'язана з діагностикою вікового розвитку дитини. *Діагностикою розвитку* називають, зазвичай, систему методів дослідження, які мають за мету визначення реального рівня розвитку, досягнутого дитиною. Реальний рівень розвитку визначається тим віком, тією стадією або фазою всередині заданого віку, яку зараз переживає дитина. Ми маємо вже, що паспортний (календарний) вік дитини не може бути надійним критерієм для встановлення реального рівня її розвитку. Тому визначення реального рівня розвитку завжди вимагає спеціального дослідження, в результаті якого можна встановити діагноз розвитку.

Визначення реального рівня розвитку - найбільш болюче і необхідне завдання при розв'язанні будь-якого практичного питання виховання і навчання дитини, контролю за нормальним ходом її фізичного та розумового розвитку або встановлення тих чи інших розладів у розвитку, які порушують нормальний плин і додають всьому процесу мішаного, аномального, а в деяких випадках — патологічного характеру. Так, визначення реального рівня розвитку - перше й головне завдання діагностування розвитку.

Вивчення симптоматології дитячого віку дає змогу виділити низку Оімпк, за допомогою яких ми можемо довідатися, у якій фазі і стадії віку протікає зараз процес розвитку дитини, подібно до того, як лікар, на підставі тих чи інших симптомів встановлює діагноз хвороби, тобто визначає той внутрішній патологічний процес, який виявляється у симптомах.

(Амс собою дослідження будь-якого вікового симптому або групи симптомів і навіть їхній точний кількісний вимір ще не можуть становити і діагнозу. Між виміром і діагнозом, говорив Гезелл, велика різниця. Вона полягає в тому, що діагноз можна встановити тільки у випадку, якщо вдається розкрити зміст і значення знайдених симптомів.

(видання, які стоять перед діагностикою розвитку, можна виріши-

шати тільки через глибоке вивчення всієї послідовності ходу дитячого розвитку, всіх особливостей кожного віку, стадій і фаз, всіх основних піків нормального й аномального розвитку, усієї структури і динаміки дитячого розвитку в їхньому різноманітті. Таким чином, саме собою

визначення реального рівня розвитку і кількісне вираження різниці між паспортним і діагностованим віком дитини або відношення між ними, яке виражається в коефіцієнті розвитку - це тільки початковий крок на шляху діагностування розвитку. Констатуючи наявність певних симптомів при визначенні реального рівня розвитку, ми фактично визначаємо лише ту частину загальної картини розвитку, яка охоплює вже дозрілі на сьогодні процеси, функції і властивості. Наприклад, ми визначаємо ріст, вагу та інші показники фізичного розвитку, які характеризують уже завершені цикли розвитку. Це підсумок, результат, кінцеве досягнення розвитку за минулий період. Ці симптоми засвідчують те, як йшов розвиток у минулому, а не те, як він відбувається сьогодні і який напрямок обере в майбутньому.

Зрозуміло, що знання підсумків вчорашнього розвитку - необхідний момент для судження про розвиток у теперішньому і майбутньому. Але цього не достатньо. Образно кажучи, при знаходженні реального рівня розвитку ми визначаємо тільки плоди розвитку, тобто те, що вже дозріло і завершило свій цикл. Але ми знаємо, що головним законом розвитку є різночасність у визріванні окремих сторін особистості і різних її властивостей. У той час, як одні процеси розвитку вже принесли плоди і завершили свій цикл, інші процеси перебувають лише на стадії дозрівання. Справжній діагноз розвитку повинен вміти охопити не тільки завершені цикли розвитку, не тільки плоди, а й процеси, які перебувають у періоді дозрівання. Садівник, прогножуючи врожай, вчинить неправильно, підрахувавши тільки кількість дозрілих фруктів у саду, не зумівши оцінити стан дерев, які не принесли ще зрілого плоду. Так само психолог, який обмежується визначенням дозрілого, залишаючи осторонь те, що дозріває, ніколи не зможе отримати правильного і повного уявлення про внутрішній стан усього розвитку і, отже, не зможе перейти від симптоматичного до клінічного діагнозу.

Визначення процесів, які не дозріли на сьогодні, перебувають у процесі дозрівання, становить друге завдання діагностики розвитку. Це завдання вирішують знаходженням *зони найближчого розвитку*. Ми пояснимо це найвищою мірою важливе і в теоретичному, і в практичному відношенні поняття на частковому прикладі.

При визначенні реального рівня інтелектуального розвитку дитини в психології користуються здебільшого методом, за якого дитині пропонують для розв'язку низку завдань, стандартизованих за роками дитячого життя. Дослідження щоразу

визначає межу складності завдань, доступних для дитини, відповідний їй стандартний вік. Так встановлюють *розумовий вік дитини*. Прийнято вважати, що показовим для розуму є єдино і винятково самостійне вирішення. Якщо під час розв'язання дитині поставили допоміжне запитання, дали керівну вказівку, як треба вирішувати завдання, таке розв'язання не береться до уваги при визначенні розумового віку.

Таке уявлення ґрунтується на переконанні, що несамостійне розв'язання завдання позбавлене всякого значення для висновку про розум дитини. Насправді, це суперечить усім даним сучасної психології. Колись хибно вважали, що наслідування якоїсь інтелектуальної операції може бути суто механічним, автоматичним актом. Спочатку цей погляд спростували в зоопсихології. Так, В. Келлер у відомих дослідках над людиноподібними мавпами встановив факт, що тварини можуть наслідувати тільки такі інтелектуальні дії, які лежать у зоні їхніх можливостей. Так, шимпанзе може відтворити показані їй дії тільки за умови, що за типом і мірою складності вони належать до тієї ж самої категорії, що і розумні, доцільні дії, самостійно виконувані тваринами. Наслідування тварини суворо обмежене вузькими межами її можливостей. Тварина може наслідувати тільки те, на що сама здатна.

Набагато складніше з дитиною. З одного боку, дитина на різних рівнях розвитку може наслідувати далеко не все, її здатність до наслідування в інтелектуальній сфері суворо обмежена рівнем її розумового розвитку і вікових можливостей. Однак загальним законом є те, що дитина, на відміну від тварини, може виходити в наслідуванні інтелектуальних дій далеко за межі того, на що вона здатна у самостійних інтелектуальних операціях. Ці відмінності між дитиною і твариною засвідчують, що тварина не здатна до навчання так, як дитина. Тварина піддається тільки дресируванню і може здобувати тільки нові навички. Вона може шляхом вправ і комбінування удосконалити свій інтелект, але не здатна до розумового розвитку шляхом навчання. (Ось чому всі спроби експериментально викликати шляхом навчання у вищих тварин нові не властиві їм, специфічні для людини інтелектуальні функції неминуче закінчувалися невдачею, як спроба Р. Йеркса навчити мавп'ячих дитинчат людської мови або спроба Е. Толмена спільно з людськими дітьми виховувати і навчати дітей шимпанзе.

Отже, ми бачимо, що за допомогою наслідування дитина завжди може зробити в інтелектуальній сфері більше, ніж те, на що вона здатна, діючи тільки самостійно. Проте можливості її

інтелектуального наслідування не безмежні, а змінюються відповідно до її розумового розвитку, так що на кожній віковій сходинці для дитини є певна зона

на інтелектуального наслідування, пов'язана з реальним рівнем розвитку.

Говорячи про наслідування, ми маємо на увазі не механічне, автоматичне, безглузде, а засноване на розумінні, наслідувальне виконання якої-небудь інтелектуальної операції. У цьому відношенні ми, з одного боку, звужуємо значення терміна, відносячи його тільки до обсягу операцій, які так чи інакше пов'язані з розумною діяльністю дитини. З іншого боку, ми розширюємо значення терміна, застосовуючи слово "наслідування" до всякого роду діяльності, виконуваної дитиною не самотійно, а разом з дорослими або іншою дитиною. Усе те, що дитина не може виконати самотійно, а чому може навчитися або що може виконати під керівництвом чи у співпраці з дорослим за допомогою допоміжних запитань, належить до сфери наслідування. При такому визначенні цього поняття ми можемо встановити симптоматичне значення інтелектуального наслідування в діагностиці розумового розвитку. Цілком зрозуміло: те, що дитина може зробити сама, без усякої допомоги, є показовим для вже дозрілих її здібностей та функцій. Їх і встановлюють за допомогою тестів, застосовуваних звичайно для визначення реального рівня розумового розвитку, оскільки досліди засновані винятково на самотійному розв'язанні завдань.

При цьому важливим є визначення не тільки вже дозрілих процесів, але і тих, що дозрівають. Дослідження засвідчує генетичну закономірність між тим, що здатна дитина наслідувати, і її розумовим розвитком. Те, що сьогодні дитина вміє робити у співпраці і під керівництвом дорослого, завтра вона починає виконувати самотійно. Це і означає, що, з'ясовуючи можливості дитини у співробітництві, ми визначаємо сферу тих інтелектуальних функцій, які у найближчій стадії розвитку повинні принести плоди і, отже, переміститися на рівень реального розумового розвитку дитини. Отже, досліджуючи те, що дитина здатна виконати самотійно, ми досліджуємо розвиток вчорашнього дня. Досліджуючи те, що дитина здатна виконати у співпраці, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня.

Область процесів, що дозрівають, і становить зону найближчого розвитку дитини. Пояснимо на прикладі, як визначається зона найближчого розвитку. Припустимо, у результаті дослідження ми встановили стосовно двох дітей, що вони однолітки за розумовим розвитком і віком. Скажімо, обоє восьмирічки. Це означає, що вони самотійно вирішують завдання за рівнем складності, який відповідає стандартному вікові 8 років. Тим самим ми визначили реальний рівень їхнього розумового

розвитку. Але ми продовжуємо дослідження. За допомогою особливих прийомів ми визначаємо, наскільки обидві дитини здатні до розв'язання завдань, які виходять за межі стандартів для 8 років. Ми показуємо дитині, як потрібно розв'язати завдання, і дивимося, чи може вона, наслідуючи зразок, його виконати. Або ми починаємо розв'язувати завдання і пропонуємо дитині його закінчити. Або ми пропонуємо дитині розв'язувати завдання, які виходять за межі її розумового віку, у співпраці з іншою, більш розвиненою дитиною, чи пояснюємо дитині принципи розв'язання, ставимо додаткові запитання, розчленовуємо для неї завдання на частини тощо. Коротше кажучи, ми пропонуємо дитині розв'язувати в тому або іншому виді співпраці завдання, які виходять за межі її розумового віку, і визначаємо, наскільки далеко заходить така можливість інтелектуального співробітництва для конкретної дитини і наскільки далеко вона виходить за межі її розумового віку.

Виявляється, що одна дитина розв'язує у співпраці завдання, які ідповідують стандартам, скажімо, до 12-річного віку. Зона найближчого розвитку випереджає її розумовий вік на 4 роки, інша дитина може просунути в співробітництві лише до 9-річного стандартного піку, її зона найближчого розвитку охоплює тільки один рік.

Чи однакові обидві дитини-однолітки за досягнутим ними реальним рівнем розвитку? Очевидно, їхня подібність обмежується сферою вже дозрілих функцій.

Ми пояснили принцип діагностування недозрілих процесів і властивостей на прикладі розумового розвитку дитини. Абсолютно зрозуміло, що при визначенні фізичного розвитку дитини цілком припустимий той метод дослідження, який нами тільки що описаний щодо інтелектуального розвитку.

Теоретичне значення цього діагностичного принципу полягає в тому, що він дає нам змогу проникнути у внутрішні каузально-динамічні і генетичні зв'язки, які визначають сам процес розумового розвитку. Тож, соціальне середовище є джерелом виникнення усіх специфічних людських властивостей особистості, яких поступово набуває дитина, Або джерелом соціального розвитку дитини, який відбувається в процесі реальної взаємодії "ідеальних" і наявних форм.

Найближчим джерелом розвитку внутрішніх індивідуальних власних постей особистості дитини є її співпраця (розуміючи це слово в найбільш широкому сенсі) з іншими людьми. Отже, коли ми застосуємо принцип співпраці для виявлення зони найближчого розвитку, ми тим самим отримуємо можливість

безпосередньо досліджувати те,

що і визначає найточніше розумове дозрівання, яке має завершитися в найближчий і подальший періоди вікового розвитку дитини.

Практичне значення цього діагностичного принципу пов'язане з проблемою навчання (докладніше про це йтиметься в одному з останніх розділів). Зараз ми зупинимось тільки на найважливішому і початковому її моменті. Відомо, що в розвитку дитини є оптимальні періоди для кожного виду навчання. Це означає, що тільки у певні вікові періоди навчання певному предмету, певним знанням, навичкам і вмінням виявляється найлегшим і плідним. Цю обставину довгий час не брали до уваги. Спочатку була встановлена нижня межа оптимальних термінів навчання. Відомо, що чотиримісячну дитину не можна навчати мови, а дворічну — грамоті, тому що в цей період дитина не дозріла ще для цього навчання, це означає, що в неї ще не розвинулися властивості і функції, необхідні як передумова для такого виду навчання. Якби була тільки нижня межа для можливості навчання у певному віці, то чим пізніше починалося б відповідне навчання, тим легше воно мало б даватися дитині і тим більш плідним бути.

Насправді це неправильно. Дитина, яка починає вчитися говорити в 3 роки і грамоті в 12, тобто занадто пізно, також опиняється в несприятливих умовах. Занадто пізні навчання так само важке і мало продуктивне для дитини, як і занадто ранні. Очевидно, є і верхній поріг оптимальних термінів навчання з погляду розвитку дитини,

Як пояснити те, що трирічна дитина з більшим ступенем зрілості уваги, кмітливості, моторики засвоює мову суужніше і з меншою для себе користю, ніж півторарічна дитина, у якої, безсумнівно, менший ступінь зрілості цих самих передумов? Мабуть, причина в тому, що навчання залежить не стільки від вже дозрілих функцій і властивостей дитини, скільки від тих, що дозрівають. Період дозрівання відповідних функцій є найбільш сприятливим, або оптимальним періодом для відповідного виду навчання. Це стає зрозумілим, якщо взяти до уваги ту обставину, що дитина розвивається в самому процесі навчання, а не завершує відомий цикл розвитку. Попередньо вчитель навчає учня не тому, що він уже вміє робити самостійно, а тому, чого ще не вміє, але може виконати за допомогою навчання і під керівництвом інших. Сам процес навчання завжди відбувається у формі співпраці дитини з дорослими і є окремим випадком тієї взаємодії ідеальних і наявних форм, про які ми говорили вище як про один з найбільш загальних законів соціального розвитку дитини.

Оскільки навчання спирається на процеси, які дозрівають, а

весь обсяг цих процесів охоплюється зоною найближчого розвитку дитини, оптимальні терміни як масового, так й індивідуального навчання кожної окремої дитини встановлюються в кожному віці зоною її найближчого розвитку. Ось чому визначення зони найближчого розвитку має таке велике практичне значення.

Визначення актуального рівня розвитку і зони найближчого розвитку становить разом те, що прийнято називати нормативною віковою діагностикою. Її завдання - з'ясувати наявний рівень розвитку, який характеризується як з боку дозрілого, так і незрілого процесу.

ІІ а відміну від *симптоматичної діагностики*, яка спирається тільки на встановлення зовнішніх ознак, діагностику, що визначає внутрішній стан розвитку, за аналогією до медичних наук прийнято *називати клінічною діагностикою*.

Загальним принципом будь-якого наукового діагностування розвитку є перехід від симптоматичного діагностування, що базується на вивченні симптомокомплексів дитячого розвитку, тобто його ознак, до клінічної діагностики - визначення внутрішнього ходу самого процесу розвитку. Гезелл вважає, що нормативні дані не повинні застосовуватися механічно або суто психометрично, що ми повинні не тільки "вимірювати" дитину, ми повинні витлумачувати її. "Вимірю- іання", визначення і прирівнювання до стандартів симптомів розвитку повинні стати тільки засобом для встановлення діагнозу розвитку. Гезелл пише, що діагноз розвитку не повинен полягати тільки в отриманні певних даних шляхом тестів і "вимірювань". Діагностика розвитку — форма порівняльного вивчення за допомогою об'єктивних норм як вихідних точок. Вона не тільки синтетична, а й аналітична.

ІІІ дослідження становлять об'єктивну основу порівняльного оці- нення. Схеми розвитку дають мірила розвитку. Але діагноз повинен ґрунтуватися на критичному й обережному тлумаченні даних, отриманих з різних джерел, на всіх проявах і фактах дозрівання. Синте- і ічна, динамічна картина тих проявів, сукупність яких ми називаємо особистістю, входить повністю у межі дослідження. Ми не можемо, інакше, точно визначити риси особистості. Нам складно навіть витичити, що ми називаємо особистістю, але з погляду діагностики розвитку ми повинні стежити за тим, як дозріває особистість, вважає І'тсл.

Якщо ми обмежимося тільки визначенням і вимірюванням симп- юмів розвитку, ми ніколи не зуміємо вийти за межі виключно емпіричного констатування того, що і так відомо особам, які спостерігані м. за дитиною. У ліпшому випадку ми зуміємо тільки уточнити ці симптоми і перевірити їх

вимірюванням, але ми ніколи не зуміємо ні

пояснити явищ, які простежуються в розвитку дитини, ні передбачити подальший хід розвитку, ні вказати, які заходи практичного характеру треба застосовувати до дитини. Це безплідний діагноз розвитку, який нічого не може пояснити в явищах, які простежуються, нічого не може передбачити щодо їхньої долі і не може дати практичних порад.

Такий самий стан речей і з симптоматичним діагнозом у психології. Якщо на консультацію приводять дитину зі скаргами на те, що розумово вона погано розвивається, погано міркує, запам'ятовує, а психолог після дослідження ставить діагноз: низький коефіцієнт розумового розвитку - розумова відсталість, то він також нічого не пояснює, нічого не передбачає і нічим практично не може допомогти. Справжній же діагноз має дати пояснення, передбачення і науково обґрунтоване практичне призначення.

Можна сказати без усякого перебільшення, що абсолютно всі практичні заходи щодо охорони розвитку дитини, щодо її виховання і навчання, оскільки вони пов'язані з особливостями певного віку, обов'язково потребують діагностики розвитку. Застосування діагностики розвитку до вирішення незліченних і нескінченно різноманітних практичних завдань визначають у кожному конкретному випадку ступенем наукової розробки самої діагностики розвитку і тих запитів, які виникають при розв'язанні кожного конкретного практичного завдання.

Заброцький М.М., Савченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості: Навч. посібник. — Житомир, 2005. — С. 150-155.

Е. Еріксон

Життєвий цикл: епігенез ідентичності

Однією з основних координат ідентичності є життєвий цикл, оскільки ми виходимо з припущення про те, що не тільки до підліткового віку індивід розвиває передумови свого психологічного росту, розумового дозрівання і соціальної відповідальності для того, щоб пережити “кризу ідентичності”, пройти через неї. Фактично ми можемо говорити про “кризу ідентичності” як про психологічний аспект отрочтва. Ця стадія не може бути пройдена без сформованої особливої форми ідентичності, яка буде вирішальним чином визначати подальше життя.

Давайте ще раз зупинимося на відкритті Фрейда, яке полягає у тому, що за змістом невротичний конфлікт не надто відрізняється від “нормативних” конфліктів, через які повинна пройти кожна дитина і наслідки яких кожен дорослий несе потім у своїй

особистості. Щоб »берегти психічне здоров'я, людина знову і знову вирішує ці конфлікти подібно до того, як її тіло постійно бореться зі шкідливими фізичними впливами. Оскільки я не можу прийняти положення, що бути живим чи не бути хворим - це і означає бути здоровим, або, як би я хотів сказати стосовно особистості, вітальним, я повинен звернутися до кількох понять, які не входять в офіційну термінологію моєї дослідницької сфери. Я подам картину розвитку людини з позиції конфліктів, внутрішніх і зовнішніх, які переживає вітальна особистість, виходячи з кожної кризи з відчуттям внутрішньої єдності, з розвиненими здібностями до здорових суджень, до “хороших дій” відповідно до своїх власних стандартів і стандартів авторитетних для неї людей. При використанні слів “хороші дії” звичайно піднімає питання про культурну відносність. Значущі для особистості люди можуть думати, що вона робить добре, коли вона “робить щось хороше” або коли вона “робить добре”, тобто оволодіває чимось; коли вона “добре робить”, »добуваючи нові знання і вміння, чи просто має успіх, і коли вона ичиться конформно відповідати оточенню або, навпаки, бунтувати, повставати; коли вона вільна від невротичних симптомів або може утримувати в своїй вітальності всілякі глибинні конфлікти.

Є багато формулювань для опису “здорової” особистості дорослої людини. Але якщо ми візьмемо тільки одне з них, відповідно до якого »дорова особистість активно будує своє оточення, характеризується психічною єдністю особистості і може адекватно сприймати світ і саму себе, то стане ясно, що всі ці критерії належать до когнітивного та соціального розвитку дитини.

Намагаючись зрозуміти, що таке розвиток, корисно згадати епігенетичний принцип, який впливає з розуміння розвитку організму дитини в утробі матері. У генералізованому вигляді цей принцип полягає в такому: усе, що розвивається, має вихідний план розвитку, і відповідно до якого з'являються окремі частини (кожна має свій час домінування) і становлять здатне до функціонування ціле. Це спра- недливо для ембріонального розвитку, коли кожна частина організму має свій критичний час домінування і небезпеку зазнати ушкодження. Тпиляючись на світ, дитина змінює хімічний обмін в утробі матері на систему соціального обміну в суспільстві, де її здібності, які поступово розвиваються, зіштовхуються з культурними можливостями, які сприяють цьому розвитку або лімітують його. Як розгортається подальший розвиток організму, який йде не шляхом появи нових органів, а через запропоновану послідовність формування рухових, сенсорних і соціальних здібностей, описано в літературі,

присвяче-

ній розвитку дитини. Вище було показано, що психоаналітики дали нам розуміння ідеосинкразичного досвіду, особливо внутрішніх конфліктів, які фіксують спосіб, за допомогою якого індивід стає певною особистістю. Тут важливо чітко розуміти, що в послідовності набуття найбільш значущого особистісного досвіду здорова дитина, яка одержала певне виховання, буде підкорятися внутрішнім законам розвитку, які задають порядок розгортання потенцій для взаємодії з тими людьми, які піклуються про неї, несуть за неї відповідальність, і тими соціальними інститутами, які на неї очікують. Оскільки ця взаємодія варіюється в різних культурах, вона обов'язково повинна залишатися в рамках “відповідного темпу і відповідної послідовності”, які визначають весь епігенез. Особистість розвивається відповідно до етапів, предетермінованих в готовності людського організму спонукатися постійно зростаючим колом значущих індивідів і соціальних інститутів, усвідомлювати їх і взаємодіяти з ними....

Кожний з елементів вітальної особистості системно пов'язаний з усіма іншими і усі вони залежать від розвитку і послідовності появи кожного елемента; кожен елемент існує в певній формі до настання “його” критичного, визначального часу.

Людина розвивається, переживає кризи і знаходить їхнє вирішення, послідовно проходячи від початку до кінця певні стадії. Наприклад, дитина може із самого початку демонструвати щось типу “автономії”, коли намагається визволити свої туго перепеленані ручки. Однак у звичайних умовах лише на другому році життя дитина вперше може відчувати необхідність вибору між тим, чи бути їй істотою автономною, чи залежною, і не раніше, ніж у цей час, вона виявляється готовою до специфічно нових стосунків зі своїм оточенням. Це оточення, своєю чергою відчуває себе зобов'язаним постачати дитині ідеї і концепції щодо автономії в тих формах, які виразно можуть вплинути на її характер, уміння і силу вітальності.

Таку ситуацію разом з кризою, яка її завершує, треба досліджувати відносно кожної стадії. Будь-яка стадія стає кризою, оскільки ріст, який починається, і усвідомлення в якійсь новій частині функціонування відбуваються разом зі змінами енергії інстинктів і, таким чином, також зумовлюють специфічну вразливість. Тож найскладніше питання, яке необхідно вирішити, - чи слабка ця дитина на такій стадії розвитку. Можливо, було б краще сказати, що вона завжди вразлива стосовно якихось одних аспектів і абсолютно байдужа і не-сенситивна стосовно інших, але що в той самий час вона неймовірно стійка в тих же аспектах, де і вразлива. Причому слабкість дитини дає їй владу; виходячи з цієї залежності

і слабкості вона подає сигнали, до яких її оточення вкрай сенситивне, незалежно від того, керується воно “інстинктивними” чи традиційними моделями виховання. Присутність дитини створює постійну і стійку домінанту в зовнішньому і внутрішньому житті кожного члена домашнього оточення, тому що всі вони повинні переорієнтуватися для того, щоб пристосуватися до неї, вирости і як окремі індивіди, і як група. Справедливо буде сказати, що дитина точно так само контролює і виховує свою родину, як і родина її. Родина може виховати дитину тільки у тому випадку, якщо сама буде вихована дитиною. Розвиток дитини складається із серії викликів, які вона кидає своєму оточенню для того, щоб воно забезпечило розвиток її нових потенцій, пов'язаних із соціальною взаємодією.

Кожна наступна стадія, таким чином, є потенційною кризою внаслідок радикальної зміни перспективи. Слово “криза” тут вживаємо в контексті уявлень про розвиток для того, щоб виділити не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості й потенцій, що зросли і, внаслідок цього, онтогенетичне джерело можливого формування хорошої чи поганої пристосованості. Найбільш радикальні зміни, починаючи від глибин внутрішнього життя і іакінчуючи зовнішніми її проявами, відбуваються на самому початку життя. Але і в постнатальному існуванні такі в перспективі важливі здібності, як вміння спокійно лежати, твердо сидіти чи швидко бігати, мають сформуватися кожне у свій, найкращий для цього час. Разом і ними радикально змінюється й інтерперсональна перспектива, яка виявляється, скажімо, у швидкій зміні таких протилежних бажань, як “не випускати маму з поля зору” і “хотіти бути незалежним”. Отож, різні здібності використовують різні можливості для того, щоб перетворитися в повноцінні компоненти завжди нової конфігурації — особистості, яка розвивається.

Заброцький М.М., Савченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості: Навч. посібник. — Житомир, 2005. — С. 68-70.

Модуль 2

Індиго в деталях

Історія про Дітей Індиго почалася близько 20 років тому. Вперше про них згадала в 1982 році Ненсі Енн Тепп в своїй книзі “Як розібратися в житті за допомогою кольору”. Це була перша публікація з описом схеми поведінки дітей нового типу. Ненсі - відома американська ясновидиця і психолог, яка володіє дивовижним даром бачити ауру

людини. Термін “Діти Індиго” пов’язаний з кольором індиго (синьо- фіолетовим), адже саме такий колір має аура нових дітей. На думку Ненсі, ці нові душі з’явилися на світ, щоб сприяти нашому переходу до чергової стадії еволюції людської свідомості. Вона зазначила, що всі Індиго є високочутливими істотами, наділеними численними талантами і сильною інтуїцією.

Після сміливих припущень Ненсі відомості про нових дітей по-сипалися звідусіль. Проблемою зацікавилася багато психологів, педагогів, філософів, лікарів й учених зі всього світу. Після проведених досліджень усі вони в один голос заявили, що діти дійсно змінилися. Сучасні “кіндери” відрізняються від дорослих більше, ніж коли- небудь за всю історію людства.

Водночас нові діти породили новий тип батьківських проблем: мами і тати стали помічати, що колишні прийоми виховання вже не ефективні. Всюди можна почути батьківські скарги: “Моя дитина абсолютно некерована, ніякі виховні заходи на неї не діють”. Виникає цілком логічне запитання — може сучасним дітям потрібно щось більше? Правильна відповідь — Так! І це “щось” має бути засноване на безумовній любові, здоровому глузді і дружбі. Батькам необхідно навчитися слухати своїх дітей і бути уважними до них. Індиго - мудрі діти, вони знають відповіді на найглибші питання буття і готові поділитися знаннями зі всіма, хто готовий їх вислухати. Звідки вони можуть це знати? Відповідь одна: інформація вже закладена в їхній душі. Якось в бесіді з своєю трирічною донькою я запитала, хто, на її думку, головний в сім’ї, сподіваючись почути традиційне “мама” або “тато”. На що моя мудра Індиго твердо відповіла: “Дитина!”, і просвітила мене з приводу того, що, виявляється, діти самі вибирають собі батьків. А ще, що діти народжуються для того, щоб їх любили, обіймали і цілували.

Порада батькам: якщо ви не можете самостійно впоратись з якимсь дорослим завданням, запитайте поради у своєї дитини. Навіть дуже юні Індиго продемонструють роботу розуму і колосальну інтуїцію. І не бійтеся говорити правду про свої проблеми, оскільки чесність - найліпша політика щодо Індиго!

Крім того, всім Індиго властива висока самооцінка. Вони приходять в цей світ з відчуттям власної величі і часто поведуться відповідним чином. Індиго відчувають, що “знаходяться тут по праву”, і щиро дивуються, якщо інші люди не поділяють цієї думки. Причому вони самі не сумніваються у власній місії. Нерідко пояснюють здивованим родичам “хто вони є”. Наприклад, типова відповідь Малюка-Індиго на питання: “Чи потрібно любити себе?” — “Звичайно, ось я люблю себе тому, що це робить мене сильним!” Справді, мудрість Індиго гідна захоплення.

Ангели Індиго

Абсолютно всі діти нового типу дуже чутливі до енергетики і відчувають абсолютно незвичайні речі. Дуже рано мають власну думку про те, хто такий Бог і хто вони самі. Із задоволенням відгукуються на духовні бесіди, деякі бачать ангелів, фей та інших надприродних друзів, міркують про релігію. Недавно я сама була свідком того, як дівчинка двох з половиною років розповідала історію свого минулого життя, називаючи імена колишніх родичів, назви міст, описувала в деталях будинок, у якому раніше жила, і т.д. Можливо, комусь ця історія здасться неправдоподібною вигадкою дитини або викличе припущення про те, що це батьки навчили розповідати небилиці. У такому разі раджу ще раз поглянути на пункт 1 “Як до цього ставитися” на початку цієї статті.

Духовні схильності Індиго пов’язані з глобальними завданнями, які стоять перед ними. Очевидно, що нові діти здатні змінити світ. Автори книги про Дітей Індиго говорять про те, що вони приходять до нас, щоб сповістити початок Нової Ери. Ці мудрі й духовні діти - ключ до поліпшення світу. Характерні риси Дитини Індиго (складені американським доктором психології Дорін Верче).

- 1.Рішуча і наполеглива.
- 2.Народжена пізніше за 1978 рік (саме цього року стали народжуватися перші діти не із золотистою, а з синьо-фіолетовою аурую). З 1982 року цей процес став масовим.
- 3.Є творчою натурою, має схильності до музики, поезії.
- 4.Схильна до шкідливих звичок.
- 5.“Стародавня душа”, відчуває себе так, як ніби їй не 13, а вже 43.
- 6.Інтуїтивна, здатна ухвалювати правильні рішення, покладаючись лише на свою інтуїцію.
- 7.Незалежна і горда, навіть у принизливих для себе ситуаціях.
- 8.Здатна на лють і жорстокість у випадку, якщо натикається на непереборну стіну байдужості і брехні.
- 9.Схильна до безсоння, неспокійного сну, нічних кошмарів, часто насилу засинає або боїться заснути.
- 10.Горить бажанням допомогти світові в якійсь великій справі.
- 11.Відрізняється високою самооцінкою.
- 12.У підлітковому віці часті періоди депресії, трапляються думки про самогубство.

13. Шукає справжньої, міцної і щирої дружби, гостро потребує безумовної любові близьких людей, вимагає до себе багато уваги.

14. Часто відчуває прихильність до рослин або тварин. Деякі Індиго настільки закохані в природу, що розуміють мову рослин і птахів, вони радіють, страждають і переживають разом з ними.

15. Деякі речі дитина категорично відмовляється робити, наприклад, стояти в черзі. Всі Індиго терпіти не можуть, коли їх примушують робити щось просто тому, що “так треба” або “всі так роблять”.

16. Колишні прийоми виховання на неї не діють. Вона абсолютно не реагує на суворі “виховні заходи”, наприклад, покарання, погрози або приниження.

17. Дитина здається нетовариською, якщо не знаходиться в компанії подібних на себе. Якщо поряд немає нікого, хто володів би подібним менталітетом, вони часто замикаються в собі, відчуваючи, що ніхто в світі їх не розуміє.

Якщо ваша дитина відповідає хоча б 14 з вищезгаданих пунктів, то вона — Індиго. Але є і виключення: психологи вважають, що типів Індиго може бути дуже багато, так само, як і відтінків синього кольору.

Виховання в стилі Індиго

Виховання дитини Індиго - завдання неймовірно важке і відповідальне. Цей процес зажадає від батьків самодисципліни, послідовності, мудрості й уваги. І вже, звичайно, не обійтися без батьківської любові. Тому що історія про Дітей Індиго — це історія про любов. Почніть прямо зараз, адже доводити дітям свою любов ніколи не пізно.

Успіх у вихованні залежить від декількох умов. Але, мабуть, головною з них є сміливість батьків. Далеко не кожен погодиться на відверту розмову з дитиною про свої недоліки і слабкості. Ще важче щось змінити в собі, перш ніж почати виховувати інших.

Тому Індиго мало довіряють батькам і “застарілим” педагогам. Вони бачать, що дорослі навчають зовсім не тому, що роблять самі. Батькам слід не забувати про те, що Індиго інтуїтивно знають наші дорослі прийоми і бачать, коли ми думаємо одне, говоримо інше, а чинимо ще інакше.

Одним з секретів виховання дитини Індиго є дисципліна. Діти потребують помірної суворості і мають виховуватися у певних рамках поведінки. При цьому межі дозволеного мають бути чітко позначені. Оскільки вседозволеність шкодить Індиго, діти не повинні “сидіти на голові” у батьків.

Є і ще декілька важливих правил, про які потрібно пам’ятати, якщо ви маєте справу з дитиною Індиго. Їх можна позначити як кодекс батьківської честі.

1. Дітям не можна брехати. Ні за яких обставин. “Напівправа”, до якої частенько вдаються батьки, прагнучи захистити дітей від суворой дійсності, також шкідлива.

2. Розмовляйте з дітьми, як з дорослими. Це їм подобається. Відверта розмова з батьками дуже важлива для Індиго. Під час такої бесіди вкладайте любов у кожне сказане слово.

Якщо відносини не ладнаються з підлітком, то відверта бесіда — єдиний вихід з ситуації, що склалася. Можливо, розмова буде не найприємнішою, але вислухайте все, що скаже дитина. Не драгуйтеся, не виправдовуйтеся і не читайте нотацій. Коли говорить дитина — ви чуєте саме життя, згодні ви з цим чи ні. Якщо щось не подобається, дихайте глибше і продовжуйте слухати і вчитися. Адже це якраз той випадок, коли “вустами немовляти глаголить істина”.

3. Індиго потрібно поважати. Відомо, що всі діти, які стріляли в своїх товаришів по навчанню в американських і японських школах, були з Індиго. Також відомо, що серед них не було дітей, які мали б батьків за друзів і рівне право голосу вдома.

Усі ми повинні зрозуміти, що нові діти прийшли сюди, щоб багато чому нас навчити, і якщо ми зможемо навчитися бачити світ їхніми очима, все в нашому житті зміниться на краще.

Наталія Самойленко. — Доступно на сайті www.zs.com.ua

А. Прихожан. “Хочу, щоб мене розуміли”⁹⁹

Кола спілкування: як ми проходимо їх у дитинстві

Ми хочемо жити в атмосфері тепла й поваги, хочемо відчувати доброзичливість тих, хто нас оточує. Тільки це може дати нам те відчуття “соціальної захищеності”, яке, як стверджує багато психологів, необхідне для нормального життя в суспільстві. Якщо ж чомусь ми не сподіваємося на допомогу інших людей, їхню підтримку, доброзичливість, ми відчуваємо важкі й хворобливі переживання.

Певною мірою ці переживання знайомі всім людям. Кому з нас не доводилося, наприклад, переживати неспокій, коли результат якоїсь иажливої для нас справи залежав від того, чи допоможуть нам ті, хто нас оточує? Хто з нас не хвилювався, вступаючи в новий колектив: чи «розуміють? Чи знайду спільну мову? А гостре почуття самотності — хто з нас хоч би раз не пережив його в юності?

Ці переживання бувають у більшості людей. Проте у деяких підозрілість, недовірливість, настороженість стосовно інших стають постійними, характерними рисами - це вже не швидкоплинне почуття, породжене ситуацією, це властивість особистості. І нарешті, в своїх крайніх формах такі переживання можуть вийти за межі психічної норми і стати причиною важких неврозів і психозів.

В основі багатьох кризових станів лежить комплекс переживань, який психологи називають міжособистісною тривожністю.

Розглянемо приклад. Вихованцям старшої групи дитсадка показували картинку, на якій була зображена дитина їхнього віку то з вихователькою дитячого садка, то з батьками, то з іншими дітьми. Обличчя дитини - головного героя картинки - намальовано не було, голова просто обводилася контуром, обличчя ж інших персонажів були розпливчатими, і при бажанні на них можна було прочитати будь-який вираз - від ніжності до гніву. Дитині, з якою проводився експеримент, давали дві намальовані голови: одну з веселим, іншу зі сумним виразом обличчя. Дітей просили розповісти, що відбувається на картинці, і, якщо героєві весело, поставити йому веселе обличчя, а якщо він скривджений, засмучений - сумне.

Говорячи про те, що відбувається на картинці, діти завжди розповідають про себе. Головний герой (дитина, обличчя якій треба було "підставити" на картинці) — це "Я"; вихователька - конкретна Марія Іванівна; батьки - не тато і мама взагалі, а саме цієї дитини тато і мама. І за тим, яку історію придумує кожного разу шестирічний хлопчик, яке - веселе або сумне - обличчя вибирає він для себе на картинці, можна судити про його взаємини з іншими людьми, про те, чого він від них очікує.

З'ясувалося, що діти-дошкільники дуже відрізняються за "рівнем тривоги": деякі (таких, на щастя, було мало) чекали неприємностей від усіх навколо, інші - від батьків або однолітків, треті здебільшого були налаштовані оптимістично і доброзичливо.

Проте найбільшу тривогу викликають у дітей цього віку вихователі дитячого садка. Діти підставляли дитині, зображеній з вихователькою, сумне обличчя і розповідали: "Марія Василівна мене сварить: "Завжди ти всіх затримуєш. Копуна нещасний" (на картинці вихователька і дитина, яка одягається); "Я прошу Лідію Миколаївну, щоб я була лисичкою, а вона каже, що я буду зайчиком. А лисичкою набагато цікавіше, там можна вертїти хвостом. І я плачу" (на картинці - вихователька, що нахилилася до дівчинки).

Там, де дитина зображена з батьками та однолітками, їй найчастіше ставили веселе обличчя: "Ми з мамою і татом ідемо дивитися крокодила. Мені весело" (на картинці - дитина з батьками); "Ми граємо в Штірліца. Я думаю, як їх перехитрити, а вони - як мене" (на картинці головний герой стоїть окремо від інших дітей).

Що це означає? Несприятливі взаємини дітей і вихователів? Так ми

припускали спочатку, але після перевірки цієї гіпотези іншими незалежними методами вона не підтвердилася.

Взаємини з вихователями викликали у дітей тривогу навіть тоді, коли об'єктивно ці взаємини були хорошими, доброзичливими і коли самі діти оцінювали їх саме так.

Однак, якщо взаємини з вихователем справді склалися несприятливо для дитини, її тривожність взагалі різко зростала, вона очікувала неприємностей від усіх навколо. І в цьому випадку можна було говорити про стійку тривожність і недовірливість як риси особистості. Такий самий характер складався і в дітей, які отримували и сім'ї дуже мало емоційного тепла. Або надто багато: емоційний зв'язок дитини з матір'ю міг бути настільки міцний, що вона відчувала себе добре і спокійно тільки поряд з нею. Лише взаємини з однолітками в цьому віці ніяк не впливали на спілкування дитини з іншими людьми.

Аналогічні експерименти було проведено з дітьми інших вікових категорій. Схожі дані отримано в різних місцях нашої країни і за кордоном.

Дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, юнацький період... Кожен із них - у якомусь сенсі ступінь, етап у розвитку особистості. Очевидно, люди, що викликають тривогу, на якомусь етапі відіграють у формуванні особистості дітей особливу роль. Що ж це за роль?

Одна з найбільш напружених соціальних потреб людини, що росте, - потреба в самоствердженні. По суті, шлях розвитку людини багато в чому і є шляхом ствердження себе як незалежної соціальної одиниці - особистості. Однак самоствердження - це дуже широкий і дещо суперечливий процес. Тут і вимога певної самостійності, автономії від інших людей, і завоювання "гідної*" позиції серед них, погребя "добре про себе думати", і вимога, щоб так само думали про тебе ті, хто тебе оточує.

Дошкільник самостверджується через похвалу дорослих. Відомо, що маленькі діти часто оцінюють себе, буквально повторюючи їхні слова. Так, одна чотирилітня дитина на питання "Ти хороший хлопчик?" відповіла: "Я мамине сонечко і не плачу, коди надягають шарф". У своїх очах дитина така, якою вона є в оцінках близьких і важливих для неї дорослих.

Поки дитина ще маленька, поки, навіть відвідуючи дитячий садок, вона грається з дітьми, як прийнято говорити, “поряд, але не разом”, її позитивне ставлення до себе визначається тим, що вона “найкраща” і “найулюбленіша” вдома. Близько п’яти-шести років вона починає грати не “поряд”, а “разом” з однолітками, і для неї все важливішим стає те місце, яке вона займає у своїй першій соціальній групі - групі дитячого садка. А це становище багато в чому визначається тим, як до дитини ставиться, як її оцінює вихователька.

У дітей цього віку ще немає стійких критеріїв оцінки себе й інших, і вони запозичують їх у дорослих, вихователів. Тому часто в дитячому садку можна почути: “Миколка - хороший хлопчик. Він завжди спить у тиху годину” або: “Ігор - поганий, він погано їсть”. Та оцінка, яку дає вихователька дитині, ніби подвоюється в оцінках інших дітей. Саме від оцінок виховательки залежить те місце, яке дитина займе серед інших дітей. А тому схвалення і засудження виховательки стають для дитини надзвичайно важливими: це і оцінка дорослого, і позиція серед однолітків.

Для третьокласника сторонні дорослі — те нове коло спілкування, яке він освоює та обживає. Третьюкласник один, без дорослих ходить у школу, в кіно, сам робить покупки в магазині. Він уперше стає “людиною з вулиці”, вступає у взаємини, такі звичні для нас, дорослих, які для нього ще вчора були недоступними. Вони відкривають новий етап у розвитку його самостійності, і чи буде задоволена потреба дитини в самоствердженні - багато в чому залежить від того, як до неї будуть ставитися, чи визнають її в цій новій для неї якості.

Дівчинка приходить з магазину, ледве стримуючи сльози: туди вона більше не піде ніколи в житті. Продавець запитала у неї, навіщо вона бере так багато хліба і, почувши у відповідь: “У мене в сім’ї п’ять чоловік”, засміялася: “Говорити спочатку навчися. Теж мені - у мене в сім’ї*!”. Коли дівчинці спробували пояснити, що це дрібниця, не варто звертати на це уваги, вона скривджено відповіла: “Мамо, ну як ти не розумієш: адже тобі вона нічого такого не сказала б”. Дівчинку образила не сама насмішка продавця - просто з нею розмовляли так, як ніколи не говорили б із дорослим покупцем.

Загальновідомо, яке значення мають однолітки в житті підлітка. Для нього надзвичайно характерне прагнення зрозуміти себе, визначити, хто він є як особистість. Але зробити це він може, тільки порівнюючи себе з іншими, рівними собі, тобто тільки в групі однолітків. Та позиція, яку він займає серед однолітків, для підлітка багато в чому визначає, чого він вартий, на що може претендувати. Він усвідомлює, що його становище в групі залежить тільки від нього самого, від його можливостей, етичних якостей, тому це становище стає для нього своєрідним дзеркалом, що допомагає краще пізнати себе.

Для старшого підлітка головне - самостверджуватися в ролі дорослої, самостійної людини. І йому передусім потрібно, щоб змінилося

ставлення до нього батьків і вчителів, які вчора ще бачили в ньому дитину.

На кожному етапі розвитку людина освоює нове коло спілкування і разом з тим ніби завойовує незалежність від нього: коли коло спілкування освоєне, його представники більше не викликають тривоги однією тільки своєю належністю до цього кола, людина відчуває себе рівною серед рівних.

Але чому найважливіші на якомусь етапі для нас люди викликають у нас саме тривогу? Можна вважати, що підвищена увага, висока чутливість у певній сфері спілкування, бажання досягти в ній високого статусу примушують людину гостро переживати щонайменші невдачі. І потреба в успіху така велика, що будь-які, навіть незначні відхилення переживаються як невдача. Створюється ніби несприятливий досвід спілкування, який примушує чекати і боятися нових неприємностей. Усе це схоже на почуття страху, коли щось загрожує нашому життю, здоров’ю. Це, по суті, теж страх, але, на відміну від біологічного, він приходить до нас тоді, коли щось загрожує нам як особистості та соціальній істоті.

Почуття страху, як відомо, необхідне для нормального пристосування організму до навколишнього середовища: воно сигналізує про небезпеку, потребу змінити поведінку, щоб уникнути її. Мабуть, схожу функцію виконують і страх, тривога в спілкуванні. Вони ніби інформують людину про значущість ситуації, мобілізують, примушують бути особливо уважною, спрямовують її поведінку, тобто певною мірою дають змогу добитися бажаного результату.

Можна припустити, що підвищена тривожність старшокласників, таке характерне “мене ніхто не розуміє” в юності певним чином пов’язані з прагненням учорашніх школярів знайти своє місце в новому, дорослому житті, утвердитися в ньому. “Абітурієнт” по-латині означає “той, хто йде”. Цей вихід зі школи пов’язаний із прагненням переосмислити своє ставлення до усіх навколо. Зміна соціальної позиції вимагає особливої уваги до всього, що оточує школяра, він мусить ніби заново завойовувати собі місце в світі. Мабуть, це переживання, незважаючи на гостроту і хворобливість, якоюсь мірою необхідне для

юнацького віку, тому що примушує людину задуматися над тим, які її взаємини з іншими людьми, яка вона сама.

У всіх вікових групах ми виявили дітей, у яких тривожність була стійкою властивістю особистості. Що вони ставали старшими, то менше, здається, ця напруженість і тривога в спілкуванні з людьми залежала від реальних невдач дитини в спілкуванні. Якщо в ранньому дитинстві тривога ставала загальною і стійкою тільки при справді несприятливих стосунках із батьками або вихователями дитячого садка, то пізніше ця риса вдачі була у тих дітей, становище яких серед інших людей, за даними об'єктивних досліджень і навіть у їхній власній свідомості, було сприятливим.

Очевидно, реальні невдачі в ранньому дитинстві пізніше зумовлюють невпевненість у собі, глибоку, часто не усвідомлену, але таку, що створює постійний тривожний фон у спілкуванні. Саме ця невпевненість у собі не дає змоги людині самоутверджуватися, заважає правильно оцінити стосунки з іншими людьми, примушує її сумніватися в реальному успіху.

Такі люди потрапляють ніби в замкнуте коло: невпевненість примушує їх досягати успіху і водночас постійно сумніватися в ньому, провокує виникнення і закріплення тривоги. Сфера спілкування відрізняється від інших сторін нашого життя саме тим, що в ній для людини немає точних визначень успіху і неуспіху та об'єктивних критеріїв, які дали б їй змогу точно зрозуміти, що в спілкуванні вносить вона, а що - її партнер, і хто винен у невдачах.

Зрозуміло: що важче людині визнати свою неспроможність, то більше вона схильна вважати причиною своїх уявних невдач усіх навколо. І саме через відсутність об'єктивних критеріїв їй це вдається.

Коли у людини, яка дорослішає, раптом з'являється відчуття тривоги, коли стосунки її з тими або іншими людьми стають на якийсь час напруженими, це природно й нормально. Це означає, що людина освоює суспільство. Але коли тривога, напруженість у спілкуванні, недовіра до людей стають рисами характеру, вони починають відігравати протилежну роль, спотворюючи образ світу, людей і взаємини між ними. Ці стійкі риси заважають людині увійти до спільності, знайти своє місце серед інших. Урешті-решт вони можуть стати причиною важких неврозів.

Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособ. для студ. пединститутов / Сост. В. В. Мироненко. - М.: Просвещение, 1990. - С. 131-136.

Модуль 3

С.О. Ставицька

Теоретичний аналіз проблеми становлення і розвитку індивідуально-особистісних характеристик в юнацькому віці.

Вік - категорія конкретно-історична. Підлітковий і юнацький вік з'явилися на арені соціального розвитку тоді, коли період підготовки до дорослого життя в суспільстві став складним і тривалим. У психологічному плані юність вирішує завдання завершального самовизначення й інтеграції у спільність дорослих людей (набуття Его-ідентичності за Е. Еріксоном, самовизначення за Д.Б. Ельконіним, життєвого плану за І.С. Коном, інтелектуального дозрівання за Ж. Піаже, Г.С. Костюком, пошук сенсу життя за В. Франклом, К. Обуховським, самореалізації та індивідуального розвитку за А. Маслоу, прагнення до успіху в діяльності за А.В. Мудриком, зростання сили "Я" та здатності проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби за Г. С. Абрамовою, становлення якісно нової самосвідомості або "Я-концепції" за Р. Бернсом, М.Й. Боришевським, П.Р. Чаматою, ІЛ. Чесноковою, становлення моральної самосвідомості за Л. Кольбергом тощо).

Юність - перший період дорослого самостійного життя. Відповідальність за власну долю та майбутнє життя визначає специфіку віку. Юність, як вважає А.В. Толстих, стає другим перехідним періодом у розвитку особистості: підліток тісно пов'язаний зі своїм дитинством, яке минає, а юнак тягнеться до молодості та зрілості, що наближаються.

В антропологів, фізіологів і психологів немає єдиної думки щодо визначення нижньої і верхньої вікової межі та її вікових підгруп. Різноманітність у визначенні вікових меж, верхніх і нижніх, пояснюють різними принципами побудови класифікації вікових періодів: антропологічними, фізіологічними, демографічними, психологічними. Зробимо короткий екскурс у спроби вирішення цієї проблеми. Важливий внесок у розробку періодів життєвого циклу на основі даних антропологічних досліджень вніс В.В. Бунак, який період юнацького віку виділяє з 17 до 25 років, причому, за результатами його досліджень, для дівчат цей період визначається з 17 до 20 років, а для хлопців має подвійний показник: з 17 до 20 і з 20 до 25 років.

У схемі вікової періодизації, прийнятій на симпозіумі АПН ССРС «вікової фізіології» в 1965 році, дано групування вікових періодів, що охоплюють весь цикл людського життя, зокрема юнацький вік виді

ляють з 16 до 21 року. І знову ж таки для дівчат це 16-20 років, а для хлопців 17-21 рік.

На міжнародному симпозіумі в Москві на початку 70-х років, у якому взяли участь фізіологи, морфологи, біохіміки, педіатри, педагоги, психологи, антропологи, гігієністи та геронтологи з восьми країн, було запропоновано такий етап розвитку юнацького віку: дівчата 16-20 років, хлопці 19-20 років. Засновник культурно-історичної теорії й основоположник радянської наукової психології Л.С. Виготський (1896-1934) зазначив, що в період підліткового віку відбуваються дві значущі зміни в житті дитини: органічна - статеве дозрівання, і культурна — відкриття свого Я, оформлення особистості та світогляду. Виникнення життєвого плану як системи пристосування та активності, усвідомленої підлітком, завершує процес культурного розвитку. Працюючи над проблемою вікової періодизації психічного розвитку людини він, зокрема, виділив пубертатний (власне ранній юнацький) вік з 14 до 18 років, з кризою 17 років [9, 256]. Як бачимо, у цих класифікаціях відсутня єдина думка стосовно нижніх і верхніх меж юності у системі вікових періодів: одні науковці вважають початком юності 16—17 років, кінцем цього періоду, відповідно, 17-25 років. Із початком ХХІ століття період пубертації розпочинається значно раніше (так звана акселерація). Тому верхню межу юнацького віку необхідно “шукати” в рамках молодості, а інколи навіть зрілого віку. Тому, з точки зору І.Ю. Кулагіної та В.М. Колоцького, межа юності і молодості перебуває близько 20-23 років, при цьому юність розглядається як початок дорослого життя [12]. Дитинство залишається в минулому, а відчуття того, що все життя попереду, дає можливість експериментувати, легко переживати помилки і бути в активному пошуку власного життєвого шляху, без страху зробити непоправну помилку.

Видатний швейцарський психолог Ж. Піаже (1896-1980) здійснив суттєвий вплив на становлення і розвиток вікової психології, зокрема, у вирішенні питань розвитку мислення та інтелекту в ранньому юнацькому віці. Аналіз цього напряму розвитку старших школярів показує, що всі їхні психічні функції переважно сформовані, йде період стабілізації особистості. У цей період триває розвиток розумових здібностей і як наслідок — розширення свідомості буття, меж уяви, діапазону суджень і проникливості. Ці зрілі можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню знань, що відкривають перед юнаками низку питань і проблем, які можуть як ускладнити так і збагатити їхнє життя. Варто зазначити, що в старших класах школи розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, що старшокласники стають здатними виконувати всі види розумових робіт дорослої людини. Активно розвивається теоретичне мислення, що дає змогу старшокласникам на основі загальних засновків будувати гіпотези, перевіряти їх, що свідчить про пріоритетний розвиток логічного мислення. Пізнавальні процеси учнів набувають таких якостей, які роблять їх

більш досконалыми і гнучкими, причому розвиток засобів пізнання дуже часто випереджає особистісний розвиток старшокласників.

Якщо говорити конкретніше, то когнітивний розвиток у цьому віковому періоді характеризується розвитком абстрактного мислення й використанням метакогнітивних навичок - ці два чинники впливають і на глибину думок юнаків, і на їхню здатність до моральних міркувань.

Для юнацького віку характерне посилення індивідуальних відмінностей в інтелектуальній та особистісній сфері. Значна частина старшокласників не має пізнавального інтересу до пізнавальної діяльності, тобто у них не сформовано таке новоутворення юнацького віку, як широка пізнавальна потреба. Інша частина учнів виявляє справжній пізнавальний інтерес до навчання, розглядаючи його як творчий процес. Становлення інтелекту на цьому етапі власне й передбачає не просте засвоєння інформації, а розвиток творчих здібностей шляхом вияву інтелектуальної ініціативи і спрямованістю на створення чогось нового. Це потребує активного розвитку дивергентного мислення [21].

Однак творчий потенціал особистості це не лише якості її інтелекту. Експериментальні дослідження українських психологів Д.Б. Богоявленської, В.О. Моляко, О.Л. Музики, Т.М. Лисянської, В.А. Петровського та ін. свідчать, що на відміну від простої доцільної діяльності, творчість має характер цілепокладання. Причому інтелектуальна творчість, швидше за все, є часткою більш загальної властивості активності суб'єкта, яка включає його готовність і здатність до само-зміни. Ця властивість виявляється в будь-якій діяльності - соціальній, художній, моральній тощо. Загалом розвиток пізнавальних процесів

і, зокрема, інтелекту в юнацькому віці має кількісну і якісну сторону, що забезпечує інтенсивний когнітивний та особистісний розвиток, формування і розвиток індивідуальності.

Юнак усе більше входить у загальне життя суспільства. Водночас відбувається завершення ідентифікації з певною статтю та орієнтація на “чоловічу” й “жіночу” діяльність, залежно від статевої належності. Прагнучи до самореалізації (за А. Маслоу), юнак починає демонструвати успіхи в конкретному виді діяльності, висловлювати думки про майбутню професію. Інтереси юнаків стають більш диференці

йованими і стійкими, з яскраво вираженою орієнтацією на доросле життя.

Як було сказано вище, в цьому періоді виділяється криза 17 років як рубіж звичного шкільного і нового дорослого життя, з приводу чого Д.Б. Ельконін зазначає, що це найтяжчий кризовий період, поряд з кризами 3 і 11 років [9; 14].

За умов, що юнак залишає школу після 9-го класу і продовжує навчання в спеціалізованому середньому навчальному закладі чи розпочинає трудову діяльність, зміщення кризи відбувається до 15 років, особливо це характерно для тих, хто має досить виражену гедоністичну настанову. Юнацький період для таких підлітків - це час спроб і помилок, що часто супроводжується цинічним ставленням до життя, оскільки значна їх частина ще не має сформованих світоглядних настанов і перебуває (за Л. Кольбергом) на рівні конвенційної моралі, а в окремих випадках, пов'язаних з асоціальною поведінкою, на доморального рівні.

Американський психолог Е. Еріксон (1902—1994) охарактеризував вісім стадій розвитку особистості. П'ята стадія (12-18 років - особистісне самовизначення, ідентичність на противагу змішанню ролей та конформізму) і шоста стадія (19-20 років - інтимність, психологічна близькість на противагу психічній ізольованості) безпосередньо пов'язані з юнацьким віком (рання юність та рання дорослість) [23; 24].

Юнацький вік (за Е. Еріксоном), зокрема, шоста стадія психосексуального розвитку, пов'язаний із таким показником, як взаємостосунки між юнаками і дівчатами. У своїх інтеракціях молоді люди намагаються з'ясувати, хто вони такі, ведучи розмови про свої істинні почуття, погляди, плани, надії, очікування. Юнацька любов включає в себе і дружбу, водночас передбачає більшу міру інтимності, ніж дружба. Юнацькі мрії про кохання відображають передусім потребу в емоційному теплі, розумінні, душевній близькості. Реальна близькість можлива лише тоді, коли досягнуто обґрунтоване почуття ідентичності. Ідентичність, за Е. Еріксоном, - ядро особистості. Вона формується в юнацькому віці і є характеристикою достатньо зрілої особистості. Проте часто не збігаються потреба в саморозкритті, людській близькості і підвищена чуттєвість, пов'язана з фізичним дозріванням. Тому взаємостосунки між юнаками і дівчатами супроводжуються низкою моральних проблем. Зануритися в справжню взаємність з іншою людиною здатен лише той, хто впевнений у власній ідентичності [1; 10]. Саме в юнацькому віці кожному доводиться сформувати своє ставлення до сексуальної чуттєвості і кохання (егоїстичний чи альтруїстичний тип) - це є важливим компонентом юнацької самосвідомості [8; 17; 25]. Здатність до інтимної юнацької дружби і романтичного кохання, сформована в юнацькому віці, повністю виявиться в дорослому житті. Ці найбільш інтимні стосунки

визначають важливі сторони розвитку особистості: моральне самовизначення і те, як буде любити доросла людина. Отже, підлітковий і юнацький вік становлять той критичний перехідний період, протягом якого дитина перетворюється на дорослого. Вирішення багатьох проблем, з якими стикаються юнаки і дівчата, зокрема і проблем, що стосуються сексуальності, кохання, дружби, моралі, вибору професії тощо, визначить характер всього їхнього подальшого життя. Вони перебувають в унікальній ситуації, яка дає їм можливість аналізувати свою поведінку в минулому, інтегрувати її в реальність сьогодення й прогнозувати, планувати та подумки переноситися у власне майбутнє¹ [4; 19].

Інший американський психолог Е. Коуен виділяє юнацький вік як період з 18 до 22 років, пов'язуючи кризу розвитку з чіткою чи невпевненою ідентифікацією при вирішенні основних завдань розвитку та наявних ресурсів розвитку. Російський психолог Г.С. Абрамова виділяє юнацький період, аналогічно до Е. Коуена - від 18 до 22 років.

Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці - ситуація вибору життєвого шляху. Починається реалізація планів - вдала, яка приносить задоволення, чи невдала, що супроводжується розчаруваннями, розгубленістю чи зміною життєвих цілей [7; 18].

Можна виділити дві категорії випускників школи: перші надіються на допомогу батьків і не втрачають душевної рівноваги; інші розраховують лише на власні сили і тому перебувають у стресогенній ситуації. Тим, хто тяжко переживає кризу 17 років, притаманні різні страхи. Одна лише відповідальність за власний вибір подальшого життєвого шляху (робота, навчання, армія, міжособистісні стосунки), передусім професійного, є тяжким психологічним переживанням. Його тривожність і виражений страх можуть призвести до виникнення невротичних реакцій та психофізіологічних порушень (хронічних захворювань). Нова життєва ситуація - зміна звичного способу життя, включення в нові види діяльності, активне спілкування з новими людьми - викликає значну напругу і вимагає адаптації. Допомагають входженню в нову соціальну ситуацію почуття компетентності, підтримка сім'ї, тощо. Як було зазначено вище, вік - категорія конкретно-історична, тому 18-20-річні юнаки основні труднощі свого

життя пов'язують з відповідальністю, якої вони не відчували раніше, хоча бачать переваги свого віку, який разом з проблемами приніс і ширші можливості [16].

За даними вітчизняних психологів, на початку 90-х років минулого століття в країні різко знизилась цінність і престижність освіти як можливості матеріально забезпечити себе в майбутньому. З кінця 90-х років освіта знову ввійшла в систему цінностей молоді [6]. Навчання юнаків у ВНЗ поєднується з тими чи іншими видами трудової діяльності у позанавчальний час, окрім того, у студентів старших курсів ця діяльність зазвичай має професійну спрямованість і забезпечує набуття практичних навичок для більш успішного оволодіння майбутньою спеціальністю.

Випускники школи, які не вступили до ВНЗ чи свідомо вирішили піти працювати, також стикаються із труднощами. Часто вони не мають ясної мети в пошуках роботи або, коли й бачать її, то не так легко можуть знайти відповідне місце роботи. Навіть коли роботу знайдено, то потрібно адаптуватися до трудового колективу, набуття необхідних трудових навичок, що є досить не простим завданням для юнаків і дівчат із різним інтелектом та властивостями характеру. Проблема самопрезентації та самореалізації загострюється через відсутність досвіду, впевненості в собі чи надмірного юнацького натиску.

Окрім того, юнаки, які не вчаться у ВНЗ, підлягають призову на військову службу, що є ще однією різкою зміною способу життя, а для багатьох - випробуванням, оскільки передбачає досить жорсткий режим, значне фізичне навантаження, безумовне підкорення старшим за званням. Проте, з іншого боку, певній частині таких юнаків простіше: жорстка регламентація способу армійського життя ніби знімає відповідальність за власні дії та їхні наслідки.

Певна частина юнаків і дівчат може вибрати ще один напрям життєвого шляху — це “втеча” від проблем дорослого життя в алкоголь, наркотики, кримінальні угруповання, релігійні секти або у нарцисичну зануреність в себе, що може призвести до межових психічних станів. Такий вибір може бути наслідком деяких життєвих невдач, дезадаптованості у новій соціальній ситуації розвитку, соціально-психологічного вакууму, що утворився навколо молодої людини, а також певних вікових та особистісних особливостей юнаків — максималізму, відсутності твердих переконань і морально-нормативних принципів, бездіяльності, апатії, схильності до ризику, жаги нових вражень тощо [15].

Отже, життєвий вибір зроблений у юнацькому віці, буде залежати від спрямованості особистості, базових ціннісних орієнтацій, головної мотивації тощо і, в свою чергу, визначатиме подальший життєвий успіх і спрямованість дорослої особистості.

Література

1. Баклушинский С.А. Белинская Е.П. Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. - М., 1998.-С. 64-85.
2. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. - Киев; Донецк, 1993. — 32 с.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты “Я-концепции” и идентичности // Мир психологии. - 1999. - № 3. - С. 140-147.
4. Белкин А.И. Биологические и социальные факторы, формирующие половую идентификацию // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму. - М., 1975. - (777-790.
5. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986.-422 с.
6. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. - К., 1997. - С. 8-11.
7. Бондар Н.Є. Формування репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — К., 1997. - 25 с.
8. Боришевский М.Й. Теоретические основы самосознания // Психологические особенности самосознания подростка. - К., 1980. - (!. 5-34.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - Т.4. - Детская психология.-М., 1984.-С. 256.
10. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 - вікова та педагогічна психологія / НПУ ім. М. П. Драгоманова. - К., 2002. - 277 с.
11. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
12. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: Уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Узд-во “Институт психологии”, 1996.
13. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. - М.: Академический проект, 2001. - 304 с.
14. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. **К.В. Сельченко**. — МН.: Харвест. - М.: АСТ, 2002. - 500 с.

15. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 319 с.
16. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. - К.: Україна-Віта, 1996. - 130 с.
17. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 248 с.
18. Тисячник І.В. Психологічні особливості громадянського самовизначення старшокласників: Автор, дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 - вікова та педагогічна психологія / УДПУ ім. М.П. Драгоманова. - К., 1996. - 24 с.
19. Титаренко Т.М. Я - знакомый и незнаваемый. - К.: Рад. школа, 1991. - 240 с.
20. Толстых А.В. Возрасты жизни. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 221 с.
21. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1989. - 168 с.
22. Франкл В. Воля к смыслу: Пер. с англ. - М.: Апрель-Пресс; изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. - 368 с.
23. Эриксон Э.Г. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с.
24. Эриксон Э.Г. Детство и общество: Пер. с англ. - 2-е изд. - СПб.: Ленато; АСТ; Университет - книга, 1996. - 592 с.
25. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. - К.: Гелікон, 1965. - 48 с.
26. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. - К.: Главник, 2005. - Вип. 26: В 4 т. - С. 88-95.

І. С. Кон

Юність шукає себе

Головне психологічне надбання ранньої юності - відкриття свого внутрішнього світу. Для дитини єдина усвідомлювана реальність - це зовнішній світ, куди вона проектує і свою фантазію. Цілком усвідомлюючи свої вчинки, вона ще не усвідомлює власних психічних станів. Для юнака зовнішній, фізичний світ - тільки одна з можливостей суб'єктивного досвіду, осередком якого є він сам. Це почуття добре висловила 15-річна дівчинка, яка на питання психолога: "Яка річ здається тобі найбільш реальною?" - відповіла: "Я сама".

Психологи неодноразово в різних країнах і в різному середовищі пропонували дітям різних вікових категорій дописати за своїм розумінням незакінчену розповідь або скласти розповідь за картинкою. Результат однаковий: діти і молодші підлітки, як правило, описують дії, вчинки, події, старші підлітки і юнаки - переважно думки і

почуття - і м дійових осіб. Психологічний зміст розповіді хвилює їх більше, ніж Пою дієвий контекст.

Знаходячи можливість занурюватися в себе, у свої переживання, юна істота відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики. Відкриття ці нерідко здійснюються раптово, як натхнення: "І Іроходячи біля Літнього саду, я раптом зауважив, які прекрасні його і рити"; "Учора я задумався і раптом почув спів птахів, якого раніше не помічав". 14-15 річна людина починає сприймати та осмислювати свої емоції вже не як похідні від якихось зовнішніх подій, а як похідні від стану власного "Я".

Відкриття свого внутрішнього світу - радісна подія, що хвилює, вис воно викликає і багато тривожних, драматичних переживань. "Інутрішнє Я" може не збігатися із "зовнішньою" поведінкою, актуалізуючи проблему самоконтролю. Не випадково скарги на слабку волю найпоширеніша форма підліткової і юнацької самокритики. "Я в своєму уявленні - це дві істоти: "зовнішня" і "внутрішня", - пише десятикласниця. - "Зовнішня" (її можна назвати, мабуть, "оболонкою") зазвичай є виявом внутрішньої - "внутрішня" диктує свої рішення, роздуми, доводи. Але іноді "оболонка" вступає в жорстоку боротьбу з "внутрішньою" істотою. Наприклад, захочеться "оболонці" пококетувати або вчинити не як по-рівно, а як хочеться, а зсередини їй кричать: "Ні! Ні! Не можна!" І як м рада, якщо "внутрішня" чаша терезів переважає (на щастя, це відбувай ься набагато частіше), "внутрішній" істоті більше довіряю!" Разом з усвідомленням своєї неповторності, несхожості на інших, приходить почуття самотності. Власне "Я" нерідко переживається як смутний неспокій або почуття внутрішньої порожнечі, яку чимось необхідно заповнити. Звідси зростання потреби в спілкуванні і одночасне підвищення його вибірковості, потреба в самотності, тиші, Мовчанні, в тому, щоб почути свій внутрішній голос не заглушеним метушливою буденною повсякденністю.

І Іоробільшення своєї унікальності, несхожості на інших часто породжує сором'язливість, страх здаватися смішним, "втратити себе" в і Шикунанні, напружене прагнення "вилити душу" і одночасно гостру незадоволеність наявними формами спілкування.

І Іо менш складні завдання ставить перед юнаком нове відчуття часу. Дай дитини зі всіх вимірювань часу найважливішим, а то і єдиним,

є сьогодні, “тут і зараз”. Дитяча перспектива в минуле невелика, оскільки всі значущі переживання дитини пов’язані тільки з її обмеженим особистим досвідом. Майбутнє також уявляється їй в найзагальнішому вигляді.

На початку юності становище змінюється. Усвідомлення своєї безперервності і спадкоємності в часі - необхідний елемент образу “Я”. Тема часу набуває напруженого, особистісного характеру; час переживається як щось живе, конкретне, пов’язане з якимись значущими подіями і мотивами, причому головним виміром його стає майбутнє. Підлітки та юнаки частіше замислюються про свої потенції і перспективи, сприймаючи своє сьогоднішнє “Я” лише як заставу майбутнього, момент становлення: “Я - людина, але ще не Людина”.

Тимчасова перспектива надзвичайно істотна для розуміння вікової динаміки рефлексії “Я”. Англійські психологи, що вивчали методом незакінчених речень проблему “кризи ідентичності” у 13-, 15-і 16-річних юнаків, зіставили їхні позитивні (“Коли я думаю про себе, я відчуваю гордість”), негативні (“Коли я думаю про себе, я деколи жахаюся”) і нейтральні (“Коли я думаю про себе, я намагаюся уявити, який я матиму вигляд, коли стану старшим”) самохарактеристики з віком досліджуваних, з тим, чи описують вони своє “наявне Я” (який я зараз?) або “майбутнє Я” (яким я стану?). Виявилось, що баланс позитивних і негативних оцінок “наявного Я” мало змінюється з віком, зате заклопотаність “майбутнім Я” різко посилюється.

Питання “Хто я?” передбачає в юності оцінку не тільки і не стільки наявних рис, скільки перспектив і можливостей: ким я стану, що трапиться зі мною в майбутньому, як і навіщо мені жити?

Загострене почуття безповоротності часу часто співіснує в юнацькій свідомості з небажанням помічати його плинність, з почуттям того, ніби час зупинився. Почуття “зупинки часу”, вважає Е. Еріксон, психологічно означає ніби повернення до дитячого стану, коли час ще не існував у переживанні і не сприймався усвідомлено. Підліток може почергово почувати себе то дуже юним, навіть зовсім маленьким, то, навпаки, надзвичайно старим.

Розпливчатість уявлень про час позначається і на самосвідомості. Пристрасне жадання нового досвіду може перемижуватися зі страхом перед життям. Одні просто рвуться з дитинства, у інших же вихід з нього відбувається дуже болісно, викликаючи навіть бажання померти.

Індивідуально-психологічні проблеми тісно переплітаються тут з Морально-філософськими. Одна з таких проблем, з якою зіштовхує підлітка ідея безповоротності часу і яку старанно обходить багато дорослих, зокрема найвно-марновірні психологи, - це тема смерті.

Смерть так само не зникає з індивідуальної свідомості, як і з

історії Культури, і така ж багатогранна за змістом. Дитина рано починає цікавитися природою смерті (досить пригадати “Від двох до п’яти” К. Чу- мжського), але її первинний інтерес до неї переважно пізнавальний, поєднаний з питанням: “Звідки з’являються і куди зникають люди?”

І Іртим отримана інформація не поширюється на себе: всі помруть, а м залишуся! Поки дитина ще не цілком виразно розрізняє живі і неживі предмети, смерть здається їй в принципі зворотною (“Бабусю, і м помреш, а потім знову оживеш?”) або схожою на сон. Іноді смерть ісоціюється з втратою або поломкою улюбленої іграшки. Малюнки і коментарі до них 3-5 річних дітей показують, що смерть, яка ото- іоужнюється з мертвяком, сприймається як фізичний стан нерухомос-

п і бездиханності. Між п’ятьма-шістьма і вісьма-дев’ятьма роками смерть починають персоніфікувати, уявляючи її у вигляді окремої істоти, наділеної таємничими і жахливими властивостями, зокрема ідіп ністю викрадати і забирати зі собою. Смерть часто асоціюється з ісміютою, породжує особливий вид тривожності, страх смерті, який і піком поступово минає, а також із старістю і хворобами, що викликають у дітей не стільки співчуття, скільки огиду і знову-таки страх. У 9 12-річних дітей уявлення про смерть знову змінюються: її починають розуміти не як зовнішню силу, а як природне, універсальне і неминуче явище. Проте більшість дітей і в цьому віці психологічно мс поширює це нове знання на самих себе.

У підлітковій самосвідомості тема смерті звучить по-різному. В одних це просте відродження ірраціональних, несвідомих дитячих і фахів. У інших - нова інтелектуальна проблема, пов’язана з ідеєю часу, який здається одночасно циклічним і незворотним. “Я не хочу •наш, коли я помру. Я хочу знати, чи народжуся я знову після смерті”, говорить Льовка з повісті В. Тендрякова “Весняні перевертні”. 11' П о цікавить не стільки смерть, скільки безсмертя. У третіх - пи- ...і ні тучить екзистенціально-трагічно. Ось випадок, описаний В.О. і 'у хомлинським: “Ніколи не забуду тихого вересневого ранку, коли до ночитку уроків до мене в сад прийшов Костя (вихованці мої вчилися міді у восьмому класі). У глибоких, тривожних очах хлопця я відчув чкесь горе. “Що трапилось, Костику?” - запитав я. Він сів на лаву, зі- і ннуи і запитав: “Як же це так? Через сто років не буде нікого - ні вас, ні мене, ні товаришів... Ні Люби, ні Ліди... всі помремо. Як же це так? Чому?..” І Іотім, після довгих наших бесід про життя і працю, про ра

дість творчості і слід, який залишає людина на землі, Костя сказав мені: “Напевно, щасливіші ті, які вірять в бога. Вони вірять в безсмертя. А нам без кінця говорять: людина складається з таких-то хімічних речовин, немає ніякого безсмертя, людина смертна точно так, як і кінь... Хіба так можна говорити?”

Така драматична постановка питання лякає дорослих. Утім, саме відмова від віри в особисте безсмертя і визнання неминучості смерті спонукає підлітка серйозно замислюватися про сенс життя, про те, як краще його прожити. Безсмертному нікуди поспішати, немає чого думати про самореалізацію, нескінченне життя не має конкретної ціни.

Розлучатися з ідеєю особистого безсмертя важко і болісно. “Одна з особливостей молодості - це, звичайно, переконаність в тому, що ти безсмертний, і не в якому-небудь нереальному, відстороненому сенсі, а буквально: ніколи не помреш!” Справедливість цієї думки, висловленої письменником Ю. Олешею, підтверджують багато щоденників і спогади. “Ні! Це неправда: я не вірю, що помру молодим, я не вірю, що взагалі повинен померти, - я відчуваю себе неймовірно вічним”, - говорить 18-річний герой Франсуа Моріака.

Рецидив, здавалося б, давно вже зжитого дитячого нарцисизму спонукає майже кожного підлітка бачити себе в мріях великим і геніальним, так що неможливість особистого безсмертя “замінюється” ідеєю безсмертної слави, вічного життя в героїчних діяннях. Та й віра у фізичне безсмертя не зникає відразу. Відчайдушні, смертельно небезпечні вчинки підлітка - не просто хизування і перевірка своєї сили й сміливості, а в буквальному розумінні слова гра зі смертю, перевірка долі при абсолютній упевненості, що все обійдеться, зійде з рук.

“Відкриття Я” майже завжди пов’язане не тільки з позитивними, але і з негативними емоціями. У дитячому фольклорі існують так звані “страшилки”, розповідаючи які, діти спеціально викликають у себе почуття страху і одночасно вчаться боротися з ним. Чи не відбувається чогось подібного й зі смертю? Чи не є прагнення до смерті ілюзорною спробою подолати життєві труднощі шляхом відходу від життя? У психологічних експериментах не раз було виявлено, що у деяких людей невдачі викликають мимовільні думки про смерть як про вихід. У юнацькому віці це буває часто.

Більше третини з 200 авторів юнацьких автобіографій і щоденників, які проаналізував американський дослідник Н. Кил, більш-менш серйозно обговорювали можливість самогубства, а деякі намагалися його здійснити. Серед них були такі різні люди, як Гете і Ромен Роллан, Наполеон і Джон Стюарт Мілль, Томас Манн і Ганді, І.С. Тургенєв і Максим Горький...

Спосіб життя і його усвідомлення не існують без образу смерті й

існування всіх рахунків з нею, яке починається саме в юності.

Слова “самовизначення”, “пошук себе”, “відкриття Я” звучать ітроспективно-індивідуалістично. Здається, нібито цей пошук обернений всередину себе і має суб’єктивний напрям. Однак при всій інтимності цього процесу його зміст *виразний соціально* і має *світоглядний сенс*, який з віком стає все більш явним.

Розвиток самосвідомості в підлітковому і юнацькому віці починається із з’ясування якостей свого “наявного Я”, оцінки свого тіла, іоннішності, поведінки, здібностей за якимись усередненими, часто неясними і нереалістичними критеріями. Це примушує підлітка хворобливо переживати свої дійсні й уявні відхилення від придуманої “норми”. З часом на перший план виступають соціальні якості, в яких Індивід бачить потенційні можливості свого майбутнього.

“Пошук себе” - синонім соціального та етичного самовизначення, ідром якого є вибір сфери трудової діяльності, професії. При будь-якій системі соціальних заходів вибір професії залишається глибоко Індивідуальним і складним.

І Іасамперед, усяке самовизначення - водночас і самообмеження. Школяр щодо професії ще ніхто, лише потенція. Він може стати і слюсарем, і лікарем, і космонавтом. Вибір спеціальності робить людину чимось визначеним, дає їй конкретну сферу діяльності, в якій наочно реалізуються її здібності. Але це означає, разом з тим, відмову від багатьох інших видів діяльності.

Професійне самовизначення певною мірою починається вже в дитячій грі, в якій дитина “приміряє” на себе різні професійні ролі і “програє” окремі елементи пов’язаної з ними поведінки. Гру змінює підліткова фантазія, коли підліток бачить себе в мріях представником тієї або іншої професії. Потім настає період попереднього вибору професії, коли різні види діяльності сортуються та оцінюються то з погляду власних інтересів (“Люблю історичні романи, буду істориком”), то з погляду здібностей (“У мене добре йде математика, може *іймнятися* нею?”), то з погляду загальнішої системи цінностей (“Я хочу допомагати хворим людям, стану лікарем” або “Хочу багато заросиш і *и*, яка професія відповідає цій вимозі?”).

Іро’іуміло, інтереси, здібності й цінності наявні, хоча й приховано, ми Пудь-якій стадії вибору. Але загальні ціннісні орієнтації, суспільні І у» іідомлення соціальної цінності тієї чи іншої професії) або особис

ті (усвідомлення, що індивід хоче особисто для себе), усвідомлюються пізніше, ніж приватні інтереси і здібності, які диференціюються паралельно і взаємопов'язано.

Найбільш загальною, філософською формою роздумів особистості є питання про *сенса життя*. Потреба усвідомлювати своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілісний процес, що має певний напрям, спадкоємність і зміст, — одна з найважливіших, як підкреслює К. Обуховський, орієнтаційних потреб.

Виникнення питання про сенс життя — завжди симптом певної незадоволеності. Людина, цілком поглинена якоюсь справою, не ставить собі запитання, чи має життя сенс. Рефлексія, критична переоцінка цінностей, як правило, пов'язана з якоюсь паузою, “вакуумом” в діяльності або у стосунках з іншими людьми. І саме тому, що проблема ця за суттю своєю - практична, задовільну відповідь на неї може дати тільки діяльність. Проте самоаналіз — не просто функція конфліктної ситуації, від якої потрібно якнайскоріше позбавитися, розчинившись в якій завгодно діяльності.

Соціальне самовизначення - це визначення свого місця в світі, воно спрямоване не стільки всередину особистості, скільки зовні. Але на питання “ким бути і що робити” не можна відповісти без попередньої оцінки себе і своїх можливостей.

Головна проблема юнацької рефлексії полягає в тому, щоб правильно сумістити те, що А.С. Макаренко називав близькою і далекою перспективою. Близька перспектива - це безпосередня сьогоднішня і завтрашня діяльність і її цілі. Далека перспектива — довгострокові життєві плани, особисті й суспільні. Їхнє поєднання дається молодій людині не без зусиль. Молодь любить помріяти про віддалене майбутнє, але, разом з тим, хоче швидкого отримання відчутних результатів, негайного задоволення своїх бажань. Здатність відтермінувати безпосереднє задоволення, трудитися заради майбутнього - один з головних показників морально-психологічної зрілості.

Тимчасова перспектива особистості з віком не лише поглиблюється, а й розширюється: коли дітей просять описати майбутнє, вони зазвичай розповідають про свої особисті перспективи, тоді як старші, відповідаючи на те саме питання, активно обговорюють соціальні, світові проблеми.

Росте з віком і здатність розмежовувати можливе й бажане. І все-таки в 15-16 років “реалізму” не вистачає, і це позначається на характері життєвих планів.

З одного боку, життєвий план - результат узагальнення та укрупнення приватних цілей, які ставить перед собою особистість, наслідок інтеграції та ієрархізації її мотивів навколо стійкого ядра

ціннісних орієнтацій, що підпорядковують собі приватні, скороминущі прагнення. З іншого боку, це підсумок конкретизації й диференціації цілей і мотивів. З мрії, де все можливо, та ідеалу як абстрактного, іноді свідомо недосяжного зразка поступово формується більш-менш реалістичний, спрямований на дійсність план діяльності.

Життєвий план - явище одночасно соціального та етичного характеру. Питання, *ким* бути (професійне самовизначення) і *яким* бути (моральне самовизначення), спочатку, на підлітковому етапі розцінку, не розрізняються. Підлітки часто називають життєвими планами вельми розпливчаті орієнтири і мрії, які ніяк не співвідносяться з їхньою практичною діяльністю. Вони намагаються передбачити своє майбутнє, не замислюючись про засоби його досягнення. Такі образи майбутнього орієнтовані на результат, а не на способи його досягнення. І неконкретність, дифузність життєвих орієнтацій відбивається і в уявленнях про себе. “Я в своєму уявленні першопрохідник у далекій і айзі: ми прокладаємо дорогу і поряд зі мною мої друзі, - пише 15-річний Віктор з Новосибірська. - Або раптом - випробувач нових парашутів, коли від твого уміння залежить життя дуже й дуже багатьох людей. Іноді я - хірург, який робить пересадку серця людині, яка вми- рна, або просто лікар “швидкої”. Я затримую небезпечного злочинця, м рятую поле, що горить, я...”

Такі уявлення є характерними для цього віку. Хлопчик прагне зрозуміти щось хороше, важливе, соціально значуще, причому у всіх ситуаціях він бачить себе в ролі героя. Але мрії його ще абсолютно дитячі: головне - бути героєм, а в чому і як - далі видно буде. “Я тільки твердо переконаний, що, коли мені буде не п'ятнадцять, як зараз, а набагато більше, я обов'язково зроблю що-небудь таке...” “Коли-небудь”, “що-небудь таке”. Адже зараз Віктор повинен серйозно вирішувати, чи продовжувати йому навчання в школі, чи йти в ПТУ, технікум або на виробництво. Чи готовий він до цього рішення? І як зміниться його і самооцінка, якщо дійсність виявиться багатшою, але і складнішою «а мрію? Адже вибір професії - тільки невелика частина соціального і самоізначення.

Коп І.С. В пошуках себя. Личность и ее самосознание. - М.: Починдат, 1984.

Модуль 4

К. Хорні

Проблеми шлюбу Чому так рідко трапляються хороші шлюби - шлюби, які не душать розвиток партнерів, в яких поганий настрій одного не відбивається на всіх домашніх, а зустрічає доброзичливе розуміння? Можливо, сам інститут шлюбу несумісний з певними проявами людської природи? А можливо, шлюб - Це лише ілюзія, яка ось-ось зникне, або ж це просто сучасні чоловіки не здатні наповнити його реальним змістом? Чи повинні ми в кожному конкретному випадку говорити про нашу власну невдачу, чи виною всьому є шлюб як такий? Чому шлюб так часто - це смерть любові? Чи повинні ми змиритися з цим як з об'єктивною неминучістю, чи ж причина всередині кожного з нас, де йде непримиренна боротьба сил, різних за змістом і впливом? Чи можемо ми розпізнати ці сили й у такий спосіб уникнути їхнього згубного впливу?

На перший погляд, проблема здається дуже простою - і зовсім безнадійною. Одноманітність тривалого життя з однією і тією самою людиною породжує нудьгу і робить стосунки все більш нудними, особливо в сексі. Поступово партнери перенасичуються й охолоджуються, і, кажуть, це неминуче. Ван дер Вельде написав цілу книжку з добрими порадами про те, як позбутися сексуальної незадоволеності в шлюбі. Однак він не помітив головного — що має справу тільки з окремим симптомом, а не з хворобою. Адже побачити, що шлюб втратив свою душу і сяйво тільки через багаторічну одноманітність — значить подивитися на ситуацію дуже поверхово.

Не так вже й важко розпізнати причини, що лежать на поверхні, але як незатишно стає при одному погляді всередину. Не треба вчитися у Фрейда, щоб зрозуміти, що спустошеність шлюбу викликається не стільки втомою, скільки є результатом дії прихованих деструктивних сил, що спочатку таємно підточують його основи, а потім - зерно падає вже на родючий ґрунт розчарувань, недовіри, ворожості і ненависті. Найчастіше ми не хочемо помічати ці сили, особливо у своїй хаті, тому що відчуваємо в них щось загрозливе. Адже одне тільки визнання їхнього існування змусить нас поставити до себе неприємні вимоги. І все ж нам доведеться зрозуміти їх і заглибитися в проблему, якщо ми справді хочемо розв'язати її з психологічної точки зору. При цьому головне питання, яке ми повинні поставити: з чого починається відразу подружжя одне до одного?

Насамперед існують деякі загальні причини, занадто звичайні, щоб на них докладно зупинятися. Вони йдуть від нашої людської обмеженості, добре відомої і мало залежної від того, чи дотримуємося ми Біблії, визнаючи себе грішниками, чи, наприклад, за Марком Твенном, вважаємо себе трохи дивними або науковою мовою — невротиками.

Але, як би ми не оцінювали інших, із загального правила, яке кожному відоме, виняток - він сам. Чи доводилося Вам коли-небудь чути, щоб хтось, обдумуючи рішення одружитися, говорив: “У мене згодом розвинуться такі-то і такі-то неприємні риси”? А та чи інша недосконалість людини, будьте певні, неминуче виявиться за час довгого і тісного спільного життя. Спочатку це викликає лише холодну грудочку незадоволення, пле потім, котячись по схилу гори часу, воно виростає в снігову лавину. Якщо чоловік, що буває дуже часто, тримається за ілюзію незалежності, він з таємною гіркотою буде реагувати на те, що його почуттів вимагають, що дружина зв'язує його. Вона, своєю чергою, відчуваючи придушений бунт, буде реагувати на нього прихованою тривогою і страхом т ратити чоловіка, і ця тривога змусить її інстинктивно підсилювати **свої** вимоги до нього. Чоловік відповість підвищенням дратівливості і стане в оборонну позицію. І так буде тривати, поки нарешті казан не вибухне, причому ніхто так і не зрозуміє причини. Вибух же може статися із зовсім не значного приводу. Порівняно зі шлюбом усі нетривалі стосунки, чи то проституція, флірт, приятелювання чи зв'язок - набагато простіші за своєю природою, тому що в них партнерам порівняно легше уникати гострих кутів один одного.

Підемо далі. Наше небажання напружувати себе як зовні, так і вну- і рішньо більше, ніж це абсолютно необхідно, належить до звичайних людських недосконалостей. Державний службовець, найнятий довічно, найчастіше не буде виявляти у справі особливого старання. Робота нікуди від нього не дінеться, йому не треба ні з ким змагатися і боротися за кар'єру, як професіоналам або навіть простим робітникам. Розгляньмо прерогативи шлюбного контракту з врахуванням то- иі, як вони закріплені законом чи головними суспільними стандартами. Якщо глянути на проблему з психологічної точки зору, ми відразу побачимо, що довічне право на підтримку, дружбу, вірність і навіть ічжсуальну взаємодію накладає на шлюб тяжкий тягар, і легко поміти- ги, що величезна небезпека криється тут саме у фатальній подібності і неможливістю звільнити державного службовця. Наша освіченість і ак мало стосується шлюбу, що більшість з нас навіть не знає, що закоханість ми одержуємо в подарунок, а гарний шлюб потрібно будувати крок за кроком. Із давніх часів відомий чи не єдиний міст через

прірву між законом і щастям. Цей міст - зміна нашого особистого ставлення в бік усвідомленої відмови від вимог до партнера. Я хочу пояснити, що під вимогами я розумію саме вимоги, а не бажання. На додаток до цих загальних складних обставин є безліч індивідуально зумовлених, різних за силою, характером та ймовірністю вияву, а також нескінченна кількість пасток, потрапляючи в які, любов перетворюється в ненависть. Ми не багато чого досягнемо, перелічуючи їх усі, тому краще зосередитися на деяких основних.

Прогноз несприятливий із самого початку, якщо для шлюбу обра-но “неправильного” партнера. Чим пояснити, що вибираючи, з ким ми будемо ділити своє життя, ми так часто вибираємо невідповідну людину? Що відбувається в цьому випадку? Може, ми не розуміємо, що нам насправді потрібно? Чи не вміємо розуміти інших людей? Чи закоханість настільки засліплює нас? Усе це, звичайно, може зіграти свою роль. Однак варто подумати і ще про одну суттєву обставину: не може бути вільний вибір завжди “неправильним”. Певні якості партнера і справді відповідають нашим очікуванням, щось у ньому й справді обіцяє виконання наших бажань і, можливо, партнер виконує їх у шлюбі. Але якщо інші риси особистості при цьому не враховуються як непотрібні чи другорядні, ця “відчуженість” від партнера потім неминуче позначиться на стосунках. Отже, істотна помилка такого вибору полягає в тому, що його зробили лише для того, щоб виконати якусь окрему умову. Один-єдиний імпульс, одна-єдина пристрасть вирвалася на авансцену й усіх затьмарила собою. У чоловіка, наприклад, це може бути палке бажання назвати своєю дівчину, якої домагається безліч інших прихильників.

Це особливо невдала для любові умова, тому що зовнішня привабливість дружини для чоловіка швидко зникає за відсутності суперників і виникне знову тільки з появою на сцені нових прихильників, яких він несвідомо чекає. Партнер може здатися бажаним тому, що він (чи вона) обіцяє вгамувати нашу тугу за визнанням у матеріальному, соціальному чи духовному плані. В іншому разі наш вибір можуть визначити усе ще сильні інфантильні бажання. Я згадую про одного молодого чоловіка, надзвичайно обдарованого і заможного, який, втративши матір в чотирирічному віці, сам того не підозрюючи, у глибині душі мав бажання знову знайти її. Він одружився на пишній вдові з двома дітьми, яка має вигляд його матері, старшій за себе, причому її особисті якості та інтелект дуже поступалися його власним. Можна навести й інший випадок - з жінкою, яка у сімнадцять років вийшла заміж за чоловіка, на тридцять років старшого, тому що він і фізично, і психологічно був схожий на її батька, якого вона гаряче любила. Вона була досить щаслива з ним кілька років, незважаючи на відсутність статевих стосунків, і це тривало доти, доки вона сама не переросла своє дитяче бажання. І лише тоді вона зрозуміла, що, зв'язана з

чоловіком, який, незважаючи на свої приємні якості, небагато для неї інакше, вона насправді самотня. В усіх цих випадках, а їх величезна кількість, занадто багато в душі людини залишається порожнім, нешиовненим. І спершу виконане бажання змінюється наступним розчаруванням. Розчарування ще не рівнозначне нелюбові, але стане її джерелом, якщо тільки ми не наділені винятково рідкісним даром терпимості і не відчуваємо, що стосунки на такій обмеженій основі стоять на шляху до можливості відшукати своє щастя. При цьому зовсім не НІЖЛИВО, наскільки ми цивілізовані і маємо успіх в контролі над своїми інстинктами. Всередині нас, згідно з нашою природою, буде поступово наростати глуха лють проти людини чи сили, яка може завадити ідійсненню наших життєво важливих бажань. Ця лють, навіть всупереч нашої волі, все одно вирветься назовні і буде помітно впливати на нашу поведінку, як би ми не намагалися забути про неї і не думати про можливі наслідки, і наш партнер неминуче відчує, що ставлення до нього стало більш критичним, недбалим і нетерпимим.

Я хочу додати сюди також ті випадки, в яких небезпека виникає не стільки від того, що ми пред'являємо все нові вимоги до любові, скільки КМ під того, що самі ці вимоги суперечливі. Ми завжди вважаємо себе більш цілісними, ніж є насправді, тому що інстинктивно боїмося, і не по »підставно, що наша суперечливість загрожує нашій же особистості

І паніть самому життю. Суперечливість зазвичай яскравіше помітна в міодях, емоційно неврівноважених, але цього разу про них говорити недоцільно. Тому що природа речей така, що внутрішня суперечли-исть наших вимог особливо легко і сильно виявляється у всіх людей у сексі. В інших сферах життя, наприклад, у роботі та міжособистісних і госунках, об'єктивні сили реальності формують у нас більш цілісну і п гой же час більш адаптивну позицію. Але навіть ті люди, які звикли и житті взагалі в усьому йти за суворими правилами, легко піддаються спокусі зробити секс місцем гри своїх суперечливих фантазій, і цілій їм природно, що ці сексуально забарвлені та суперечливі за своєю Суп ію очікування і фантазії так само будуть перенесені в шлюб.

Мені це нагадує один типовий випадок. Чоловік, дуже м'який, мложний і в чомусь жіночний, одружився на жінці, яка перевершує Ного привітністю і “масштабами”, втілюючи в собі материнський пні Цс був щирий шлюб по любові. Однак бажання чоловіка були

суперечливі. Він захопився жінкою легкою, кокетливою і вимогливою, словом, втіленням усього того, що перша дати йому не могла. Подвійність його бажань і зруйнувала шлюб.

Варто також згадати чоловіків, тісно пов'язаних зі своєю батьківською родиною, які, проте, вибрали дружин за контрастом зі своїм найближчим оточенням, зокрема, за національністю, зовнішністю, інтересами та суспільним становищем. Цей контраст, який спочатку притягує їх, потім відлякує, і вони несвідомо починають шукати чогось більш звичного.

Можна згадати і про жінок, які бажають досягти високого становища і водночас не насмілюються здійснити свої амбіційні мрії. Вони шукають чоловіків, які б зробили це замість них. Чоловік мусить бути у всьому досконалим - знаменитим, освіченим, гідним захоплення. Багато жінок на цьому й заспокоюються. Однак часто буває, що дружину незабаром перестає задовольняти ситуація, коли її бажання здійснила не вона сама, а чоловік, її власне прагнення до влади не може змиритися з тим, що чоловік її затьмарює.

І, нарешті, є жінки, які вибирають жіночного, делікатного і слабкого чоловіка. Ними керує їхня маскулінна позиція, хоча вони можуть і не усвідомлювати цього. Вони нерідко приховують у собі також неусвідомлене прагнення до сильного грубого самця, що візьме їх силою. Таким чином, від чоловіка їх буде відвертати його нездатність виконати обох бажань одночасно, і вони будуть таємно зневажати його за слабкість.

Такі суперечності можуть породити нелюбов між подружжям різними шляхами. Ми можемо не любити нашого партнера за його нездатність дати нам те, що для нас дуже важливо, вважаючи при цьому його достоїнства чимось звичайним і зовсім їх не цінуючи. Згодом відсутнє стає привабливою метою, яскраво підзолоченою нашим "знанням", що це саме те, чого ми "насправді" хотіли зі самого початку. З іншого боку, ми можемо не любити його саме за те, що він справді виконав наші бажання, тому що результат цього виконання виявився несумісним з нашими внутрішньосуперечливими прагненнями.

У наших міркуваннях один факт дотепер залишався на другому плані, а саме, що шлюб — це сексуальні стосунки двох людей протилежної статі. Цей факт може бути джерелом найсильнішої ненависті, якщо ставлення до протилежної статі вже перекручене до моменту вибору дружини. Безліч подружніх розладів зумовлені конфліктом саме з цим, нами ж обраним партнером. Найлегше думати, що якби ми вибрали іншого, нічого подібного не сталося б. Ми зазвичай схильні не зважати на те, що вирішальну роль може відігравати наше загальне ставлення до протилежної статі, яке так само виявиться і у взаєминах із будь-яким іншим партнером. Іншими словами, часто, а може, й завжди, левова частка бід - результат особливостей власного розвитку. Боротьба статей - це не тільки грандіозне тло для історичних подій протягом (пігатьох тисячоліть, але й кожен шлюб

перетворює в бойовище. Таємна недовіра між чоловіком і жінкою, яку ми часто бачимо в тій чи іншій формі, зовсім не обов'язково є результатом сумного любовного досвіду дорослої людини. Ми схильні так думати, але насправді ця недовіра йде з раннього дитинства. Подальший досвід, якого набувають у ранньому чи пізньому підлітковому віці, вже головно зумовлений паніть у самій своїй появі раніше виробленою психологічною настановою, хоча ми можемо й не до кінця усвідомлювати цей зв'язок.

Додамо декілька зауважень, щоб попереднє твердження було більш ірозумілим. Те, що любов і пристрасть приходять до людини не під час статевого дозрівання, - це, мабуть, одне з найбільш фундаментальних відкриттів, якими ми зобов'язані Фройдю. Навіть дуже маленька дитина вже здатна жагуче почувати, бажати і вимагати. А оскільки дух її першорідно чистий і ще не виснажений розчаруваннями, то, можливо, сила почуттів її настільки велика, що навіть розуміння їх просто недоступне дорослому. Якщо ми приймемо це як факт і визнаємо ще один очевидніший, зокрема те, що ми, як і всі інші тварини, перебуваємо під владою несликого закону гетеросексуального напруження, тоді суперечливий постулат Фрейда про Едипів комплекс, через який проходить у своєму розвитку кожна дитина, уже не буде здаватися нам таким дивним.

Саме на стадії Едипового комплексу дитина переживає фрустрацію, розчарування, знедоленість і безпомічні ревнощі. Ці почуття час-ю доповнюються переживаннями, пов'язаними з неправдою дорослих, покараннями і підозрами.

Шрами від цього раннього "любовного досвіду" залишаються на не о життя і, безумовно, будуть виявлятися в подальших стосунках із протилежною статтю. Сліди Едипового комплексу дуже різні, однак у і іорюють легко пізнаваний візерунок у поведінці обох статей.

У багатьох випадках ми бачимо в чоловіків характерний слід від /ні і ичих стосунків з матір'ю. По-перше, це страх перед жіночою заборонаю, тому що зазвичай саме мати піклується про дитину і саме від нї ми одержуємо уявлення не тільки про тепло, турботу і ніжність, але м про заборону. Згодом від цих заборон дуже важко звільнитися Ніжністю. Створюється враження, що їхні сліди живі майже в кожному чоловікові, особливо коли ми бачимо, як полегшено розслаблю-

ються чоловіки в чоловічому середовищі, нехай то спорт, клуб, наука чи навіть війна. Вони стають схожими на школярів, які втекли з-під нагляду! І природно, що ситуація "мати - син" найлегше відтворюється у стосунках з дружиною, яка найбільше відповідає ролі матері.

Друга особливість, яка відображає вічну залежність від матері, - це ідея святості жінки, яка набуває найбільш екзальтованого вираження в культі Діви. Таке уявлення про жінку зазвичай приємне і може навіть прикрасити повсякденне життя, але його зворотний бік досить небезпечний. У крайніх виявах це стосується переконання, що порядна чи гідна жінка - асексуальна, і бажати її означає її принизити. Ця концепція припускає, що не варто очікувати повноцінного сексуального життя з такою жінкою, навіть якщо дуже любиш її, і тому сексуального задоволення варто шукати у другосортних жінок, повій. Деколи це приводить до того, що чоловік любить і цінує дружину, але не може її бажати, тому що вона для нього - певною мірою заборонений об'єкт. Деякі дружини знають про такі уявлення чоловіка і не заперечують, особливо якщо фригідні самі, проти сформованих стосунків, але іноді це неминуче веде до відкритого або прихованого незадоволення обох сторін.

У цьому зв'язку хотілося б згадати третю рису, яка здається найбільш характерною для ставлення чоловіків до жінок. Чоловік боїться не задовольнити жінку. Його лякають її вимоги взагалі і сексуальні, зокрема. Цей страх має корені певною мірою в біології статі, оскільки чоловік змушений щоразу доводити жінці свою потенцію, у той час як жінка може брати участь у статевому акті, зачати і народити, навіть якщо вона фригідна. З онтологічної точки зору цей вид страху також сягає коренями в дитинство, коли маленький хлопчик відчував, що повинен бути чоловіком, але боявся, що над його претензіями на маскулінність посміються і цим ранять його самоповагу, коли над його дитячими залицяннями сміялися і жартували. Сліди дитячого почуття незахищеності зберігаються в зрілому віці частіше, ніж ми схильні визнати, і зазвичай криються за умисним підкресленням власної маскулінності як певної речі, яка має цінність сама по собі. Підвищена вразливість таких чоловіків видає себе у виявах непевності і нестійкості їхніх стосунків з жінками. У таких випадках шлюб може проявити збережену надчутливість у вигляді хворобливої реакції на будь-яку фрустрацію, яка йде від дружини. Якщо кохана доступна не тільки винятково для нього, якщо вона недостатньо добра до нього, якщо він не відчуває, що задовольняє її сексуально, усе це може виявитися для базально непевного чоловіка важкою травмою і вплинути на його чоловічу впевненість у собі. Ця реакція, у свою чергу, збудить його інстинктивне бажання принизити дружину, щоб підірвати і її почуття впевненості в собі.

Ці приклади демонструють деякі типово чоловічі тенденції. Вони досить добре показують, що певна настанова стосовно протилежної

статі може бути набута в дитинстві і згодом вона обов'язково проявиться в сексуальних стосунках, зокрема в шлюбі, притім відносно незалежно від того, яким буде партнер. Що менше така настанова була переборена в ході розвитку, то незатишніше буде чоловікові з дружиною. Наявність таких почуттів часто можуть не усвідомлювати, її їхнє джерело самотійно не усвідомлюють ніколи. Реакція на них може бути дуже різною. Вона може призвести до напруги і подружніх конфліктів, починаючи від прихованого невдоволення до відвертої ненависті, чи може змусити чоловіка шукати полегшення і знаходити його в напруженій роботі, у чоловічій компанії чи в компанії іншої жінки, вимоги якої його не лякають і в присутності якої він відчуває себе вільним від тягара зобов'язань. Але знову і знову ми переконуємося, що - на краще чи на гірше - подружні зобов'язання залишаються міцнішими. Однак стосунки з іншою жінкою часто дають більше полегшення, задоволення і блаженства, ніж стосунки з дружиною.

Із сумнівних цінностей приданого, яке приносить в шлюб дружина, згадаю лише фригідність. Можна сперечатися, чи є вона незмінною властивістю чи ні, але вона завжди вказує на розлад у стосунках \ чоловіком. Незалежно від варіацій глибоко індивідуального змісту фригідності вона завжди виражає нехтування чоловіком - чи одним конкретним, чи всім чоловічим родом взагалі. Статистика фригідності дає великий обсяг результатів і видається дуже ненадійною, частково тому, що почуття не можна виразити в цифрах, а також тому, що важко оцінити, як багато жінок так чи інакше обманюють себе щодо своєї здатності насолоджуватися сексом. Мій досвід дає змогу мені припускати, що легкий ступінь фригідності поширений набагато більше, ніж це визнають самі жінки.

Коли я кажу, що фригідність - це завжди вираження нехтування чоловіком, я не маю на увазі підозрілість чи ворожість. Жінки з таким ставленням до чоловіка можуть мати дуже жіночну фігуру, стиль одягу і манеру поведінки. Вони можуть справляти враження, що все їм життя "налаштоване тільки на мелодію любові". Я говорю не про це, а маю на увазі щось глибше - нездатність до справжньої любові, нездатність віддаватися щиро. Такі жінки або відверто прагнуть йти вмисним шляхом, або неусвідомлено проганяють від себе чоловіка і*моїми ревностями, вимогами і занудством.

Як виникає таке ставлення? Ми передусім схильні звинувачувати у всіх гріхах наші традиційні і сучасні методи виховання дівчаток, що включають сексуальні заборони і статеву сегрегацію, яка не дає змоги їм побачити чоловіків у їхньому справжньому світлі. Вони здаються дівчаткам або героями, або чудовиськами. Однак реальні свідчення і міркування викривають поверховість такої концепції. Суть полягає в тому, і це встановлений факт, що посилення суворості у вихованні дівчаток зовсім не приводить до паралельного зростання фригідності. Як свідчить досвід, у всіх випадках, коли базові характеристики досить визначені, людську природу не можна істотно змінити ні заборонами, ні насильством.

Існує, ймовірно, лише один чинник, як дає змогу стверджувати аналіз, настільки сильний, що виявляється здатним конкурувати з потребою задоволення наших життєво важливих потреб, - це тривога. Якщо ми хочемо зрозуміти, чому вона з'являється, як розвивається і (наскільки це можливо) вловити її генезис, ми мусимо пильно поглянути на типову частку інстинктивних спонукань дівчинки. Зробивши це, побачимо, що через різні обставини роль жінки найчастіше видається дівчинці небезпечною і небажаною. Типові страхи раннього дитинства з його простим символізмом без особливих зусиль набувають прихованого значення. Що ще може означати страх перед громилами, зміями, дикими звірами чи, наприклад, грозою, якщо не звичайний жіночий страх перед гнітючою силою, здатною перемогти, прорватися усередину, зруйнувати? Існує і безліч інших страхів, що могли б бути інтерпретовані як пов'язані з раннім інстинктивним передчуттям материнства. З одного боку, маленька дівчинка інстинктивно боїться очікуваної в майбутньому таємничої і страшної події, а з іншого - вона боїться, що цього може ніколи з нею не статися.

Намагаючись уникнути цих далеко не простих переживань, дівчинка найчастіше йде найбільш типовим шляхом - відходом у бажану чи уявлювану чоловічу роль. Більш-менш чітко це виявляється в дівчаток від чотирьох до десяти років. У препубертатний і пубертатний період шумна хлоп'яча поведінка зникає, поступаючись місцем дівчачій. Однак сильні і нерідко досить помітні зовні залишкові явища можуть впливати й у майбутньому, спотворюючи поведінку дівчини. Найчастіше це виявляється в амбіційності, прагненні до влади, образі на чоловіків, які завжди опиняються в порівняно більш привілейованому становищі. Звідси ж впливає войовничість відносно чоловіків, з найбільш ймовірним виявом у різних формах сексуального маніпулювання, і нарешті, це гальмування або повна заборона переживання сексуального задоволення з чоловіком.

Дещо може з'ясуватися, якщо ми спробуємо зрозуміти ці поверхнево окреслені джерела розвитку фригідності. Але якщо ми подивимося на шлюб як на ціле, то побачимо, що ґрунт, на якому виростає фригідність, і спосіб, яким вона виражається стосовно чоловіка, за своєю суттю набагато серйозніші, ніж сам симптом, який як втрачене задоволення комусь може здатися не таким вже й важливим.

Істотним є те, що таким несприятливим розвитком може бути порушена важлива функція жіночого організму - материнство. Я б не хотіла обговорювати ті складні шляхи, якими можуть розвиватися подібні фізичні й емоційні порушення, а обмежитися лише питанням. Невже гарний у своїй основі шлюб може постраждати від появи дитини? У цьому питанні частково вже закладено відповідь: дитина не може підірвати шлюб, вона зміцнює його. Хоча, я б додала, що відповідь не така вже й однозначна і залежить від внутрішньої структури конкретного шлюб. А тепер поставимо питання інакше, специфічно. Чи можуть з появою дитини зіпсуватися хороші стосунки між подружжям?

Хоча такий наслідок здається біологічно парадоксальним, він справді може настати за певних умов. Наприклад, чоловік, підсвідомо сильно прив'язаний до матері, почне ідентифікувати з нею дружину, і ому що вона теж стала матір'ю, і в результаті - йому стане складніше бачити в ній сексуальний об'єкт. Така зміна стосунків може прикрива- і нея різними раціоналізаціями, зумовленими нібито тим, що дружина »тратила свою красу через вагітність, пологи чи годування. Саме і акими раціоналізаціями нерідко ми намагаємося пояснити ті емоції шборони, що виникають з таємничих глибин нашої свідомості.

У жінки може виникнути інша ситуація, визначена особливостями її розвитку. Усі її жіночі прагнення фактично зосереджені на дитині, а ... же, і в своєму дорослому чоловікові вона любить лише дитину - ту, яка реально живе в ньому, і ту, яку вона припускає від нього завести. Якщо така жінка народить дитину, чоловік стає їй вже не потрібним і мінить надокучає своїми вимогами.

Таким чином, при певних психологічних умовах дитина також може стати джерелом відчуження або втрати любові.

І Іа став час підводити підсумки, хоча я навіть не торкнулася багатьох інших можливих джерел конфлікту, наприклад, прихованої гомосексуальності, оскільки розширення переліку тем для обговорення, в принципі, нічого не додасть до вищевикладеного психологічного під-ПІЛУ й обґрунтованої ним точки зору.

(!уть мого підходу полягає в такому: незалежно від того, чи гасне ПІ крп любові сама по собі, чи втручається хтось третій, у будь-якому

разі - те, що ми зазвичай вважаємо причиною руйнування шлюбу, насправді найчастіше лише наслідок чи результат прихованого від нас процесу поступового наростання нелюбові до партнера. Джерела цієї нелюбові мають мало спільного з тим, що, як ми вважаємо, дратує нас у партнері; набагато більшою мірою вони - результат недозволених конфліктів, що ми приносимо в шлюб з нашого дитинства.

Отже, проблеми шлюбу не можна вирішити ні вмовляннями, що стосуються обов'язку і самозречення, ні рекомендаціями дати необмежену волю інстинктам. Перше вже безглузде в наші дні, а останнє хтось чи буде сприяти нашому щастю, тому що наражає на небезпеку наші головні цінності. Фактично питання варто поставити по-іншому: впливу яких чинників, що ведуть до виникнення нелюбові до партнера, можна уникнути, які можна пом'якшити? Очевидно, можна уникнути найбільш руйнівних дисонансів розвитку чи принаймні знизити їхню інтенсивність. Як було кимось справедливо помічено, удача в шлюбі багато в чому залежить від ступеня емоційної стабільності, набутої обома партнерами до шлюбу. Багато труднощів, звичайно, залишаються неминучими. Напевно, у самій природі людини - очікувати виконання бажань як подарунка, замість того, щоб докладати зусиль до цього. Можливо, назавжди недосяжним ідеалом залишаться доброзичливі, тобто вільні від тривоги стосунки між статями. Але ми все ж повинні навчитися усвідомлювати певну суперечливість наших власних очікувань, як властивості, частково взагалі притаманній нашій природі, і розуміти неможливість виконання в шлюбі їх усіх. Ставлення людей до проблеми самообмеження буде змінюватися в ході історії ще не раз. Наші предки занадто обмежували вияви інстинктів. Ми, навпаки, боїмося цього надзвичайно. Бажана мета шлюбу, втім, як і інших стосунків, - знайти оптимум між цими позиціями, між обмеженнями і волею бажань. Однак, найістотніше самообмеження, яке справді загрожує шлюбу, - не те, яке полягає в реальних недосконалостях партнера. Ми можемо, зрештою, пробачити йому те, що він не здатний дати нам більше, ніж дозволяють межі його природних можливостей. Але в суворо моногамному шлюбі ми йдемо далі: ми зобов'язані рішуче відмовитися від пошуку і знаходження шляхів задоволення не тільки сексуальних, а й усіх наших бажань, яких партнер не вимагає, які не виконує. Нам доводиться залишити ці вимоги, глибоко приховані чи явні, які в іншому разі повністю отруїли б атмосферу абсолютно моногамного шлюбу. Отже, стандарт моногамії потребує перегляду, і ми маємо знову спробувати неупереджено дослідити його походження, цінність і наслідки.

Заброцький М.М., Савченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості: Навч. посібник. - Житомир, 2005. — С. 56-60.

Тестовий контроль до курсу

1 варіант

1 модуль

1. Предметом вікової психології є:

а) психологічні закономірності навчання і виховання дітей різного віку;

б) вікова динаміка психіки людини, онтогенез психічних процесів і психічних властивостей особистості людини, яка розвивається;

в) особливості етапів психічного розвитку людини.

2. Геронтологія є відгалуженням:

а) вікової психології;

б) педагогічної психології.

3. Вивчення психіки в онтогенезі — це:

а) вивчення психіки в розвитку;

б) вивчення психіки на різних етапах еволюції тваринного світу від найпростіших до людини;

в) вивчення психіки на різних етапах психічного розвитку людини під народження до старості.

4. Вікова психологія вивчає психіку людини в:

а) філогенезі;

б) онтогенезі.

5. Знайдіть твердження української психологічної школи:

а) умови життя впливають на психічний розвиток дитини безпосередньо;

б) умови життя не відіграють істотної ролі у психічному розвитку дитини;

в) умови життя впливають на психічний розвиток дитини через її діяльність.

6. Яке твердження характеризує підхід Л.С. Виготського до вирішення проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку?

а) навчання йде за розвитком;

б) змінюючи методи і зміст навчання, не можна істотно змінити розумовий розвиток дитини;

в) навчання веде за собою розвиток.

7. Спроможність дитини самотійно розв'язувати завдання віначає термін:

а) зона найближчого розвитку;

б) актуальний рівень розвитку.

8. Розв'язування дитиною завдань з допомогою дорослих визначає термін:

- а) зона найближчого розвитку;
- б) актуальний рівень розвитку.

9. Провідною діяльністю називають:

- а) найулюбленішу, найцікавішу для дитини діяльність;
- б) діяльність, яка зумовлює найголовніші зміни у психіці дитини та підготовку до нового етапу її розвитку;
- в) діяльність, яка посідає найбільше місце в житті дитини.

10. У якому з наведених нижче описів правильно охарактеризовано метод психологічного експерименту:

- а) експериментатор не втручається в поведінку досліджуваного, але бажані відомості про його психічне життя одержує завдяки апаратурі;
- б) дослідник активно втручається в поведінку досліджуваного, викликаючи бажані прояви його психічної діяльності;
- в) експериментатор не втручається в поведінку досліджуваного, дослідження проводить у звичайних умовах навчання і виховання.

2 модуль

11. У новонародженої дитини краще розвинений і більш підготовлений до функціонування:

- а) моторний апарат;
- б) сенсорний апарат.

12. Комплексом пошкваллення називають:

- а) реакцію, коли дитина фіксує предмет очима;
- б) реакцію, коли дитина тягнеться до джерела їжі;
- в) позитивну емоційну і рухову реакцію дитини на дорослого.

13. Провідним видом діяльності в період немовляти є:

- а) емоційне спілкування з дорослими;
- б) ігрова діяльність;
- в) предметна діяльність;

14. Мислення дітей раннього віку переважно є:

- а) образним;
- б) словесним;
- в) наочно-дійовим;
- г) наочно-дійовим і образним.

15. Сенситивний період оволодіння мовленням припадає на:

- а) період немовляти;
- б) раннє дитинство;
- в) дошкільний період.

16. Новоутворенням раннього віку є:

- а) засвоєння моральних норм і правил;

- б) система “Я”;
- в) маніпуляція з предметами.

17. Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є:

- а) навчальна діяльність;
- б) рольова гра;
- в) предметна гра;
- г) спілкування з ровесниками.

18. Мислення дошкільника є:

- а) наочно-дійовим;
- б) образним.

19. Дошкільники діють переважно під впливом:

- а) розуму;
- б) волі;
- в) емоцій;
- г) почуттів.

20. Новоутворенням дошкільного періоду є:

- а) мовне спілкування;
- б) акт орієнтації в предметах;
- в) підпорядкування мотивів.

3 модуль

21. У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності є:

- а) ігрова діяльність;
- б) спілкування; и) навчальна діяльність.

22. Новоутворенням молодшого шкільного віку є:

- а) наочно-образне мислення;
- б) рефлексія;
- и) мимовільна увага.

23. Особливістю психічного розвитку дитини шести років, яка істотно почала навчання у школі, є:

- а) поступове формування довільності психічних процесів;
- б) сформована внутрішня позиція школяра; и) домінування пізнавальної мотивації учіння.

24. Криза семи років пов'язана з:

- а) усвідомленням самого себе як активного суб'єкта у світі предметів;
- б) зародженням соціального "Я";
- в) формуванням нового образу фізичного "Я".

25. Інтереси молодших школярів:

- а) стійкі;
- б) нестійкі, ситуативні.

26. Центральним новоутворенням підліткового віку є:

- а) почуття дорослості;
- б) адекватна самооцінка;
- в) професійне самовизначення.

27. Основною суперечністю підліткового віку є:

- а) суперечність між тим, що дитина може зробити і тим, якою вона є;
- б) дисгармонія статевого, загальноорганічного і соціального дозрівання;
- в) суперечність між теперішнім і бажаним майбутнім підлітка.

28. Термін "акселерація" означає:

- а) процес прискореного росту дітей;
- б) процес прискореного психічного розвитку дітей;
- в) процес прискореного соматичного розвитку і фізіологічного дозрівання дітей.

29. Провідним видом діяльності підліткового віку є:

- а) навчальна діяльність;
- б) інтимно-особистісне спілкування;
- в) навчально-виробнича діяльність.

30. Статеве дозрівання настає й закінчується раніше на рік-півтора:

- а) у хлопчиків;
- б) у дівчаток.

31. Центральним новоутворенням ранньої юності є:

- а) почуття дорослості;
- б) професійне та особистісне самовизначення;
- в) новий образ фізичного "Я".

32. Провідною діяльністю у старшому шкільному віці є:

- а) спілкування;
- б) навчально-виробнича діяльність;
- в) трудова діяльність.

33. Стабілізація особистості у старшокласника пов'язана:

- а) із формуванням світогляду;
- б) з відкриттям власного внутрішнього світу;
- в) з адекватною самооцінкою.

34. Який із перерахованих варіантів у юнацькому віці трапляється найчастіше:

- а) наявне "Я" особистості поєднує в собі минуле, теперішнє і майбутнє та відповідає ідеальному "Я". Це - суб'єктивно гармонійне уяв-

лення людини про себе;

б) наявне "Я" більшою мірою спрямоване у майбутнє, ніж до минулого, є новим кроком в особистісному самовизначенні;

в) наявне "Я" зовсім випадає із процесу розвитку; воно відірване від минулого і не має зв'язку з майбутнім, не відповідає й ідеальному "Я".

35. Спілкування старшокласників з ровесниками насамперед необхідне:

- а) для вирішення проблемних ситуацій;
- б) для планування майбутнього;
- в) для "сповіді", інтимно-особистісного контакту.

4 модуль

36. За теорією Еріксона творча активність або застій є характеристиками різних ліній розвитку у період:

- а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

37. За теорією Еріксона конфлікт між прагненням до інтимності

І почуттям ізоляваності від усіх навколо характеризує період:

- а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

38. За теорією Еріксона мудрість формується в період:

- а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

39. Криза "Я-інтеграції" полягає в:

а) зіставленні планів життя з реальністю і коригуванні особистісних рис;

б) аналізі, оцінці, прийнятті-неприйнятті життя, усвідомленні його сенсу;

в) усвідомленні того, що існує безліч перешкод у досягненні мети, /міти не можна прожити по максимуму.

40. Стадія соціальних обов'язків з позиції Шайї відповідає періоду:

- а) ранньої дорослості; б) середньої дорослості; в) пізньої дорослості.

2 варіант

Загальні запитання

1. У якому віці вчитель має найбільший авторитет:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

2. У якому віці помітно розвивається почуття дружби:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

3. У якому віці учні починають керувати своєю поведінкою та увагою:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

4. В якому віці загострюється почуття дорослості:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

5. Вкажіть віковий період, для якого характерне усвідомлення життєвих перспектив:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

6. Вкажіть віковий період, в якому на формування самооцінки найбільше впливає навчальна успішність:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

7. Вкажіть віковий період, для якого характерна недостатня диференційованість сприймання:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

8. Вкажіть віковий період, для якого характерне прагнення до емансипації від близьких дорослих:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

9. Вкажіть віковий період, в якому з'являється почуття обов'язку і відповідальності:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

10. Вкажіть віковий період, для якого центральним новоутворен-

ням є особистісне самовизначення:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

11. Вкажіть віковий період, в якому навчальна діяльність оцінюється з позицій майбутнього:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

12. Вкажіть віковий період, для якого характерне інтенсивне за- і чин чия норм життя в групі ровесників:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

13. Вкажіть віковий період, для якого характерний розвиток наочно-дійового мислення:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період;
в) дошкільний вік; д) рання юність.

14. Вкажіть віковий період, для якого характерна поява рефлексії як усвідомлення дітьми своїх дій, результатів і способів аналізу:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період; и) дошкільний вік;
д) рання юність.

15. Вкажіть віковий період, у якому діти починають писати вірші та серйозно займаються різними видами конструювання:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період; и) дошкільний вік;
д) рання юність.

16. Вкажіть віковий період розвитку самосвідомості, для якого мі/шктерна поява усвідомлення себе в часі:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
б) ранній вік; г) підлітковий період; и) дошкільний вік;
д) рання юність.

17. Вкажіть віковий період, новоутворенням якого є внутрішній план дій:

- а) період немовляти; г) молодший шкільний вік;
- б) ранній вік; г) підлітковий період;
- в) дошкільний вік; д) рання юність.

Орієнтовні запитання до іспиту

1. Предмет і завдання вікової психології.
2. Актуальні проблеми вікової психології в сучасному світі.
3. Історія виникнення і розвитку вікової психології.
4. Методи вікової психології.
5. Характеристика методів вікової психології за організацією дослідження.
6. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки.
7. Проблема розвитку психіки в працях російських та українських психологів (Божович Л.І., Виготський Л.С., Максименко С.Д., Костюк Г.С. та ін.)
8. Основні напрями зарубіжної вікової та педагогічної психології.
9. Взаємозв'язок навчання, виховання у процесі розвитку психіки людини.
10. Роль діяльності й спілкування у психічному розвитку дитини.
11. Основні умови та чинники психічного розвитку.
12. Рушійні сили розвитку психіки.
13. Вікові кризи. Характеристика кризових періодів.
14. Проблема вікової періодизації.
15. Значення перших років життя дитини для подальшого розвитку особистості.
16. Загальна характеристика перших шести років життя дитини.
17. Особливості психічного розвитку новонародженого та немовляти.
18. Психологія раннього дитинства.
19. Психологічна характеристика дошкільника.
20. Характеристика гри як провідної діяльності дошкільника.
21. Розвиток моторики у дітей перших шести років життя.
22. Спілкування з дорослими у дітей перших шести років життя.
23. Розвиток моторики у дітей перших шести років життя.
24. Формування самооцінки у дітей перших шести років життя.
25. Специфіка психічного розвитку та особливості навчання в школі шестирічної дитини.
26. Психологічна характеристика готовності та адаптації дитини до навчання у школі.
27. Психологічні особливості початкового періоду шкільного життя дитини.
28. Навчальна діяльність молодших школярів та розвиток інших видів діяльності.
29. Особливості спілкування молодших школярів.

30. Розвиток пізнавальних процесів у молодших школярів.

31. Емоційно-вольове життя молодших школярів.

32. Розвиток особистості у молодшому шкільному віці.

33. Місце підліткового періоду в загальному процесі індивідуального розвитку.

34. Анатомо-фізіологічна перебудова організму підлітка і її вплив на його психологічні особливості й поведінку.

35. Спілкування як провідний вид діяльності підлітка.

36. Психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці.

37. Перебудова навчальної діяльності, розвиток пізнавальних процесів підлітків.

38. Загальна характеристика ранньої юності.

39. Пізнавальні процеси і розумовий розвиток старшокласника.

40. Становлення особистості старшокласника.

41. Спілкування та дружба в юнацькому віці.

42. Особливості юнацького кохання. Підготовка до сімейного життя.

43. Формування професійних інтересів та особливості профорієнтації старшокласників.

44. Особливості самовиховання в підлітковому та юнацькому віці.

45. Виховання підлітків і юнаків у шкільних справах.

46. Особливості спілкування підлітків і юнаків з ровесниками та дорослими.

47. Характеристика поняття “важка дитина”. Класифікація “важких дітей”.

48. Причини появи важких дітей і підлітків.

49. Особливості педагогічної запущеності дошкільнят і молодших школярів.

50. Специфіка роботи вчителя з різними категоріями важких підлітків.

51. Проблема періодизації психічного розвитку дорослої людини.

52. Психосоціальний розвиток дорослих.

53. Кризи віку дорослості.

54. Характеристика ранньої дорослості.
55. Розвиток психічних процесів у період середньої дорослості.
56. Характеристика середньої дорослості з позиції Е. Еріксона.
57. Анатомо-фізіологічні процеси старіння.
58. Характеристика кризи “Я-інтеграції”.
59. Особливості психічного старіння.
60. Ставлення до смерті.

Список рекомендованої літератури

Основна література

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учеб. пособ. для студ. вузов. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 624 с.
2. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. - СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. - 379 с.
3. *Васильев С.В.* Основы возрастной и конституциональной антропологии. - М.: Изд-во РОУ, 1996. - 216 с.
4. *Вікова та педагогічна психологія:* Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська та ін. - К.: Каравела, 2007. - 344 с.
5. *Возрастная психология:* Детство, отрочество, юность: Хрестоматия. Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - М.: Академия, 1999. - 624 с.
6. *Волков Б.С.* Психология юности и молодости: Учеб. пособие. — М.: Академический проект: Трикста, 2006. - 256 с.
7. *Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горлова Г.Г., Орлова Л.М.* Возрастная психология: личность от молодости к старости: Учеб. пособие. - М., 1999.
8. *Гурова Е.В.* Психология развития и возрастная психология: Тесты: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Аспект Пресс, 2005. -174 с.
9. *Заброцький М.М.* Основы вікової психології: Навч. посібник. - Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. - 112 с.
10. *Крайг Г.* Психологий развития. - СПб.: Питер, 2001. - 992 с.
11. *Кричковська ІД.* Психологія дошкільного віку: Навч.-метод. посібник. - Ніжин: Ред.-видав, відділ НДПУ, 2001. - 61 с.
12. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. 3-е изд.-М.: Изд-во У РАО, 1997.- 176 с.
13. *Кулагина И.Ю., Колющий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие. - М., 2001.
14. *Кутіщенко В.П.* Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навч. посібник. - К., 2005. - 128 с.
15. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. - Кн. 2. Психология образования. - М.: Просвещение, 1994.-496 с.
16. *Практикум по возрастной и педагогической психологии* / Под ред. А.И. Щербакова. - М., 1987.

/ 7. *Практикум по возрастной психологии* / Под. ред. Л.А. Головей, П.Ф. Рыбалко. - СПб., 2002.

18. *Психология возрастных кризисов:* Хрестоматия / Сост. К.В. Сельчеиок. - Мн.: Харвест; М., 2001. - 500 с.

19. *Раис Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. - (116.: Питер, 2000. - 624 с.

20. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии:* Рйботы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М., 1981.

21. *Шановаленко И.В.* Возрастная психология (Психология разви- | им и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.

22. *Щотка О.П.* Вікова психологія дорослої людини. - Ніжин: Рад.-видав, відділ НДПУ, 2001.

Додаткова література

23. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 297 с.

24. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте дети!: Пособие для учителей. - М.: П[росвещение, 1988. -208 с.

25. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — < 116.: Питер, 2001. - 272 с. - (Серия “Мастера психологии”).

26. *Аникеева Н.И.* Психологический климат в коллективе. - М.: П[росвещение, 1989. — 224 с.

27. *Ануфриев А.Ф., Костромича С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. — М.: ОСЬ-89,1998. — 224 с.

28. *Байярд Р. Т., БайярдД.* Ваш беспокойный подросток. - М.: Прогресс, 1991. —224 с.

29. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986,-422 с.

30. *Битенский В.С., Херсонський В.Г., Дворяк С.В., Глушков В.А.* П[росвещение, 1989. - 216 с.

31. *Богданова Т.Г.* Диагностика познавательной сферы ребенка. - К : КоФр, 1996. — 68 с.

32. *БожовичЛ.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.- М Просвещение, 1968.— 464 с.

33. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. - 340 с.
34. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
35. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - СПб.: Питер, 2001. - 208 с.
36. *Возрастные особенности психического развития детей* // Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. — М.: АПН СССР, 1982. — 164 с.
37. Выготский П.С. Психология развития ребенка. - М.: Смысл, Экспо, 2005. — 512 с.
38. Выготский Л. С. Кризис первого года жизни, кризис трех лет // Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.4. - С. 244-269, 318-340.
39. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 1978. - С. 10-16, 17-20, 20- 37,51-92.
40. Гальперин П.Я., Маркова А.К. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. - М.: МГУ, 1977. — 125 с.
41. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986.-С. 38-78; 132-145.
42. Добрович А.В. Учителю о психологии и психогигиене общения. - М.: Просвещение, 1987. - 207 с.
43. Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. - М.: Педагогика, 1988. - 192 с.
44. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - №4. - С. 6-20.
45. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М.: Знание, 1978. - С. 138-293.
46. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Ленато, АСТ, 1996. - 592 с.
47. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. - М.: МГУ, 1991. - С. 25-40.
48. Захарова А.В. Психология обучения старшеклассников. - М.: Просвещение, 1976. - С. 4-16.
49. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - Л.: Медицина, 1988.-248 с.
50. Захаров Н.Н. Профориентация школьников. - М.: Просвещение, 1989. -192 с.
51. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1995. - 345 с.
52. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. - 1992. - № 5-6.
53. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*: Сб. статей / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. - М.: Педагогика, №72.- 351 с.
54. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., ГЧН7.- С. 155-176.
55. Келлер В.у Коффка К. Гештальтпсихология. - М.: Просвещение, 1998.-688 с.
56. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. - М.: Просвещение, 1977,- 157 с.
57. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. - М. Просвещение, 1991. — 143 с.
58. Колинко В.В. Методические рекомендации по профконсультации школьников: Консультативный тренинг. - Полтава, 1988. - 166 с.
59. Коломинский Я.Л., Панько У.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М.: Просвещение, 1988. - 190 с.
60. Кон И.С. Психология ранней юности.-М.: Просвещение, 1989.- 394 с.
61. Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. - Київ (Київ), 1998. — 255 с.
62. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
63. Котирло В.Л. Початковий період у навчанні школярів. - К.: Нініпім, 1985. — 48 с.
64. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений. - М.: Педагогика, 1987. - 286 с.
65. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. - М.: Просвещение, 1989. - 127 с.
66. Кухарская В.Б. Особенности формирования ответственного отношения к учению подростков с различной успеваемостью: Дис... ИИИД. психолог, наук. - К., 1992. - 137 с.
67. Леви В. Нестандартна дитина. - К.: Рад. шк., 1991. - 256 с.
68. ОН. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Помп і издат, 1975. — 304 с.
69. ОУ, Лешли Дж. Работать с маленькими детьми: поощрять их развития и решать проблемы. - М.: Просвещение, 1991.-221 с.
70. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1983. - 143 с.
71. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - і и ід., доп. и перераб. - Л.: Медицина, 1983. - 225 с.

72. Манова-Томова В. Психологічна діагностика раннього віку. - К.: Вища шк., 1978. - 165 с.
73. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
74. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. А.М. Таблыбаевой - СПб.: Евразия, 2001. - 478 с.
75. Матюхин М.В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984.-С. 101-125.
76. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 5-17.
77. Мингамива М.Р. Взрослость: типы и контексты анализа // Психология зрелости и старения. — 2000. - №1.
78. Мурашова Е.В. Понять ребенка. — Екатеринбург, 2004. — 127 с.
79. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. - М.: АПН РСФСР, 1960. -Ч. 2.-С. 110-125.
80. Никоненко О.П., Ярослав Н.С. Психологія молодшого шкільного віку: Навч.-метод. посібник - Ніжин: Ред.-видав. відділ НДПУ, 2000.-31 с.
81. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М.: Просвещение, 1981. — С. 9-25.
82. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ "Сфера", 1998. - 240 с.
83. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
84. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста II Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. - 136 с.
85. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. - 1998. - № 2.
86. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
87. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся I Под ред. В.А. Татенко, Т.М. Титаренко. - К.: Рад. шк., 1989. - 128 с.
88. Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. - 2000. - Т.21. -№ 3.
89. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч. посібник. - К.: Академвидав, 2005. - 360 с.
90. Сашина Н.Г. Концепция Л.С. Выготского и проблема развития символической функции // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. - с. 69-78.
- VI, Смирнов М.И. Психологические проблемы личности школьни-

сё формирование. - Киров: КГПИ, 1990. - 75 с.

92, Смирнов С.Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. - 1993. - № 4. - С. 94-101.

М, Ставицька С.О. Теоретичний аналіз проблеми становлення і цілісності індивідуально-особистісних характеристик в юнацькому віці 11 років. Зап. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / Зап. ін-т психол. С.Д. Максименка. - К.: Главник, 2005. - Вип. 26: В 4 томах. ПіМ 4. С. 88-95.

94, (Ставицька С.О. Проблема духовного розвитку людини у психології кінця ХХ - початку ХХІ століття // Вісник ХНГГУ імені Г.С. Скорупки. І Психологія. - Харків: ХНПУ, 2006. Вип. 16. — С. 125-135.

М, Ставицька С.О. Проблема генези духовної самосвідомості в юнацькому віці // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогії: матеріали всеукр. наук.-практ. конф "Тенденції розвитку психології в Україні; історія та сучасність". - К.: Либідь, 2006. - С. 306-310.

(М, Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Просвещение, I UN I - 285 с.

07 Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 175 с. 1М/ Уотсон Дж. Бихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии М.: Просвещение, 1980. — С. 34-44.

99, Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Дрейкелова. - М.: Высш. шк., 1990. - 304 с.

0/ Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989.-208 с.

100, Фрейд З. Вступ до психоаналізу. - К.: Основи, 1998. - 709 с.

101, Фридман Л.М., Кулагина ИЮ. Психологический справочник учнюим. М.: Просвещение, 1991.-288 с.

102, Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. П.И. Пипинсова, В.Я. Ляудис. - М.: Просвещение, 1981. — С. 5-60.

101 Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 368 с.

ПН, Шай К. Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — №6.

103, Ярошевский М.Г., Анцыферова Л. Развитие и современное состояние психологии. - М.: Педагогика, 1974. - 303 с.

Список використаної літератури

1. *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. - К.: Укртехпрес, 1997. - 216 с.
2. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Задачи и упражнения по детской психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и пед. уч-щ. - М.: Просвещение, 1991. — 144 с.
3. *Заброцький М.М., Савченко О.М., Тичина І.М.* Психологія особистості: Навч. посібник. - Житомир, 2005. - 205 с.
4. *Казановська Г.Б., Долинна О.П.* Загальна, вікова і педагогічна психологія: 36. завдань. — К.: Вища пік., 1990. - 142 с.
5. *Квинн В.* Прикладная психология. - СПб.: Питер, 2001. - 560 с.
6. *Кутігуєнко В.П.* Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навч. посібник - К.: Центр навч. літ., 2005. - 128 с.
7. *Кутішенко В.П.* Особливості емоційної сфери жінки у перехідний період від ранньої до середньої дорослості // Соціалізація особистості: 36. наук, праць / За заг. ред. проф. А.И. Капської. Т. XXVI / - К.: НПУ, 2006. - С. 10-17.
8. *Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед-тов / Сост. В.В. Мироненко.* - М.: Просвещение, 1990. - С. 131-136.
9. *Психология возрастных кризисов: Хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко.* - Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. - 560 с.
10. *Семінарські й лабораторні заняття з вікової та педагогічної психології: Метод, рекомендації для студентів і викладачів педвузів та педучилищ / Укл. В.І. Абраменко, М.В. Левченко.* - К.: КДП, 1992. Ч 56 с.
11. *Соціальна педагогіка: Навч.-метод. комплекс / За ред. А.И. Капської.* - Т. 1. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. - С. 146-191.
12. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология.-М.: Академія, 1997.- С.51-64.
13. *Шаграева О.А.* Детская психология: Теоретический и практический курс. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 368 с.

Розділ II. ПСИХОДІАГНОСТИКА: МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ЛЮДЬМИ РІЗНОГО ВІКУ

Матеріали до модуля 1: Комплексне вивчення динаміки життєвого шляху особистості

Методика 1. Дослідження особистості біографічним методом

Інструкція зауваження. Біографічний метод є методом синтетично- Ю

опису людини як особистості і суб'єкта діяльності. Сьогодні він є і нтим методом, який вивчає особистість у процесі розвитку. Біографічній (і метод - історичний та водночас генетичний, оскільки дає змо- і у простежити динаміку життєвого шляху. Недоліки цього методу - оііігоіість і помилки пам'яті. Вони можуть бути скоректовані більш оО't н і пішими даними комплексного дослідження особистості.

І» пробка біографічного методу належить до першої половини ХХ »юні ми Перше комплексне біографічне дослідження, що охоплює ш І МІ коні етапи і сфери життя людини, пов'язане з ім'ям Шарлоти Інші пер. У радянській психології до цього методу вперше звернувся

П \ Г'ибніков, підкреслюючи те, що використання біографічного Мміоду підіграє істотну роль у розумінні загального потенціалу лю- ІНІНІ

Г'кі пні іок біографічного методу, який розпочав академік Б.Г. Ана- мм м у 1968 р. і продовжили його учні Н.В. Логінова, Н.М. Владі- МІ рони, Л.А. Головей, має важливе значення в системі становлення •попнно нишетва і комплексного психологічного вивчення людини як Іініііідм, особистості, суб'єкта діяльності. Предметом біографічного мміоду і життєвий шлях - історія особистості. Джерелами біографічної Інформації виступає сама людина.

Міч и ішпмти. *Складання характеристики особистості на th німі
Оіографічного методу; який включає такі розділи:*

І Дині життєвого шляху.

) < іунспі соціалізації (сім'я, дитячий садок, школа, ВНЗ і т. ін.).

3. Середовище розвитку (місця проживання, навчальні заклади тощо).
4. Інтереси та улюблені заняття в різні періоди життя.
5. Стан здоров'я (у тому числі перенесені захворювання).

Оснащення. **Формалізована біографічна анкета.**

В основу заняття покладено анкети і розробки з формалізації біографічного методу, які запропонувала Н.В. Логінова в 1976 р., розробивши їх у процесі комплексного лонгітюдного дослідження студентів ЛДУ.

Порядок роботи. Для виконання завдання учасники діляться на пари, в яких один учасник виконує роль експериментатора, а інший - роль досліджуваного. Досліджуваному пропонують біографічну анкету і дають таку інструкцію: "Прошу Вас якомога докладніше розказати історію Вашого життя: в якій сім'ї Ви народилися, як минуло Ваше дитинство, як жила Ваша сім'я, як її члени ставилися один до одного, які Ваші ранні спогади? Бажано, щоб розказали про той час, коли вчилися в школі: що Вам там подобалося і що не подобалося. Як у цей час склалися Ваші взаємини з батьками? Хто були Ваші друзі? Чим Ви цікавилися і що думали про своє майбутнє? Ми хотіли б також, щоб Ви розповіли про те, як Ви жили, ставши дорослою людиною, як вибирали професію, як проводили вільний час. Розкажіть про те, що є для Вас найцікавішим і найважливішим у житті. Які Ваші життєві плани?"

Опрацювання результатів припускає складання хронологічної таблиці особистісного розвитку, куди за хронологічним порядком виписують зі всіх питань дати, згадані досліджуваним, події, пов'язані з цими датами, і переживання, що їх супроводжують (див. форма 1).

Форма 1

ПРОТОКОЛ ЗАНЯТТЯ

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Дата _____

Професія _____

Хронологічна таблиця особистісного розвитку

Переживання

Дані відповіді опрацьовують методом контент-аналізу. Інтерпрета- и результатів передбачає аналіз:

соціальної ситуації розвитку особистості; основного фону емоційних переживань у різні періоди роз-

итну; Основні дати Події

ціннісних орієнтацій, спрямованості, інтересів, тенденцій, сере- міиіца спілкування, соціальної активності особистості;

основних конфліктів і рушійних сил розвитку особистості.

Формалізована біографічна анкета

Дата народження _____

Місце народження _____

Професія

Ні

.NU і / її	Куди?	Коли?	З ким?

Мати: Прізвище, ім'я, по батькові ІЧк народження Освіта

Які громадські доручення Ви виконували?

М і / її	Які?	Коли?	Де?

батько: прізвище, ім'я, по батькові _____

14к народження _____ Освіта _____

\ Чи доводилося Вам виступати по радіо _____

но телебаченню _____

у пресі _____

ни творах _____

(Якщо так, то вкажіть, в який період життя, в якому році, скільки

НІ ІІІ)

І Чи брали Ви участь у виставках наукової, технічної, художньої міпрчості, конкурсах, спортивних змаганнях, КВК тощо? (Якщо так, то ниргрхуйте і вкажіть, в якому році) _____

1 І Іпніть Ваші улюблені і не улюблені шкільні предмети в різних і* иіі< нч. (Якщо їх декілька, то перерахуйте за привабливістю).

Юііс	Улюблений предмет	Неулюблений предмет

(і Чи брали Ви участь в якомусь гуртку, секції, клубі (коли це було)? І І Ісрсахуйте Ваші улюблені заняття і захоплення і вкажіть, в які рипи не було.

8. Назвіть Ваші улюблені літературні твори.

№ з / п	Назва твору, автор	Коли прочитали вперше?	Скільки разів читали?

Підкресліть назви тих творів, над якими Ви думаєте і сьогодні, зміст яких заново переживаєте.

9. Назвіть Ваші улюблені фільми (документальні, художні, науково-популярні).

№ з / п	Назва фільму	Коли подивились вперше?	Скільки разів дивились?

Підкресліть назви тих фільмів, які справили на Вас найбільше враження, про які Ви довго думали.

10. Назвіть Ваші улюблені театральні спектаклі.

№ з / п	Назва спектаклю	Коли дивилися вперше	Скільки разів дивилися	Режисер	Театральний колектив

Підкресліть назви тих спектаклів, які справили на Вас найбільше враження, про які Ви довго думали.

11. Перерахуйте, які художні виставки Ви відвідували, в якому році це було. (Якщо Ви багато разів відвідували який-небудь художній музей, то вкажіть, який і в які роки?)

12. Чи здійснювали Ви поїздки за межі місця проживання (походи, екскурсії, відрядження, подорожі)? (Якщо так, то вкажіть, куди, з ким і в якому році).

13. Коли, чим і як довго Ви хворіли? Перебували Ви вдома чи в лікарні?

14. Назвіть хоча б ініціали тих людей, з якими Ви підтримували дружні взаємини, проводили дозвілля, до яких зверталися за допомогою, підтримкою і вкажіть позицію старшинства: старший; молодший; ровесник.

№ Ініціали Стать Вік Рід занять Коли? Позиція
_____ старшинства

IV Вкажіть періоди або моменти власного життя, які Ви вважаєте Міоливими, і ті, які вважаєте нещасливими. Датуйте їх і стисло опи- III! ..., чому Ви так оцінюєте ці періоди. (Орієнтовно щасливий період міниш усвідомлювати як відрізок життя, коли все задумане вдавалося іроЛити. Ви переживали почуття задоволення собою, справами, на- имолишнім світом, у Вас переважав радісний настрій і Ви жили насиченим життям. Протилежне — як нещасливий період).

I Ішіішіть свою думку з приводу щасливого і нещасливого періодів.

I і>. Стисло опишіть або хоча б перерахуйте ті факти власного жит- і м нкі Ви вважаєте подіями. Вкажіть дати подій і відзначте, коли Ви уінідомлювали значущість цих подій для Вашої долі - відразу ж, черг і повний час чи зараз? Напишіть, що Ви розумієте під подією.

17. Які Ваші уявлення і прогнози щодо власного майбутнього? Як ми уиіляете навчання, кар'єру, особисте життя, дозвілля, побут тощо? МИ Межі бачення майбутнього для Вас? На скільки місяців (років) уіюрод Ви можете передбачати свою долю загалом і окремі її напрямиІнсрніть увагу, на те, що описати потрібно не Ваші життєві плани її і інше уявлення і прогнози того ходу життя, який, найімовірніше, мій йме місце у Вашому майбутньому.

Матеріали до модуля 2: Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в школу

I. Дослідження немовлят

III схема є скороченим варіантом методики Е. Фрухт, яка опубліко- іінш у праці: Діти-сироти. Консультування і діагностика. — М., 1998.

III мін дас чмогу розпізнати загальну картину розвитку і звернути увагу їм деякі тривожні симптоми.

Діагностичний матеріал:

< Лухове сприймання: 1. Звучна іграшка. 2. Брязкальце. 3. Аудіо-ІПШІО.

Предметна діяльність: 1. Кільця діаметром 10 см. 2. Яскравий нридмет або брязкальце. 3. Паличка завдовжки 15 см з тупими кінцями і М'яч. 5. Пірамідка. 6. Кубики. Іграшки.

10 днів

/. Іорові орієнтувальні реакції Дитина утримує в полі зору ру- номії предмет (ступінчасте стеження): фіксує поглядом іграшку

(стежить) протягом 10 с, рухи очей стрибкоподібні, може стежити за іграшкою в один бік.

2. Слухові орієнтувальні реакції. Здригається і моргає при різкому звуці. Реагує одним способом на звук з обох боків.

18-20 днів

1. Зорові орієнтувальні реакції. Утримує в полі зору нерухомий предмет (обличчя дорослого): рухи загальмовані, фіксує поглядом предмет або особу дорослого протягом 5-10 с.

2. Слухові орієнтувальні реакції. Заспокоюється через 5-10 с після подання звуку; рухи загальмовані. Слухове зосередження протягом 10-15 с.

1 місяць

1. Зорові орієнтувальні реакції. Плавне дослідження рухомого предмета: зосереджує погляд на іграшці, плавно стежить за нею (до 30 см), не випускає її з поля зору, повертає голову вправо і вліво. Дозволяється стежити за іграшкою в один бік не менше 2 разів.

2. Слухові орієнтувальні реакції. Прислухається під час і після звучання брязкальця (10—15 с), рухи загальмовані.

3. Емоції і соціальна поведінка. Перша усмішка у відповідь на звернення дорослого: нечітко посміхається у відповідь за три-чотири звернення до неї.

4. Рухи загальні. Лежачи на животі, намагається підняти і утримувати голову: відразу піднімає голову після погладження спини, утримує її протягом 5 с і опускає.

5. Підготовчі етапи розвитку активної мови. Видає окремі звуки у відповідь на розмову з нею: після декількох звернень дорослого відповідає окремими звуками. Допускається відтермінована реакція (від декількох секунд до 1 хвилини).

2 місяці

1. Зорові орієнтувальні реакції:

а) тривале зорове зосередження: дивиться на нерухомий предмет, що привернув увагу, або обличчя дорослого; дивиться на іграшку протягом 20-25 с, не рухається;

б) тривало стежить за рухомою іграшкою або дорослим: стежить безперервно (10-15 с) за невеликою іграшкою (до 50 см), повертаючи голову вправо і вліво.

2. Слухові орієнтувальні реакції:

а) пошукові повороти голови при тривалому звуці: слухає протягом 5 с і після цього або відразу повертає голову вправо і вліво; можливий поворот голови в один бік;

б) повертає голову у бік голосу дорослого: зосереджено слухає протягом 5-10 с, повертає голову у бік голосу дорослого, шукає очима

и мигається "побачити".

1. Емоції і соціальна поведінка. Швидко відповідає усмішкою на звернення дорослого: широко і тривало посміхається, після чого невисоко піднімає голову і утримує голову не менше 5 с.

4. Підготовчі етапи розвитку активної мови : повторно вимовляє окремі звуки.

1 місяць

1. Зорові орієнтувальні реакції. Зорове зосередження у вертикальному положенні: після двох-трьох звернень дорослого, що розмовляє з ним, дивиться на його обличчя або іграшку протягом 10 с.

У відповідь на звернення дорослого:

а) дивиться на обличчя дорослого, після одного-двох звернень широко посміхається, видає тихі і короткі звуки, згинає ноги і руки. Пожвавлення наростає і зберігається після звернення протягом 5-10 с. Може виявляти комплекс пожвавлення під час звернення до одного компонента;

б) дивиться на обличчя іншої дитини, яка видає звуки: почувши звуки, дивиться на дитину, яка лежить поруч, шукає поглядом джерело звуку, дивиться на обличчя сусідів, потім може реагувати на звернення до них.

2. Рухи рук. Випадково натрапляє руками на іграшки, що низько розміщені над грудьми: пожвавлюючись, випрямляє руки і натрапляє на них (одну або дві) 2-3 рази. Розтиснувши пальці, намагається загнати їх і відстежує очима рухи рук.

4. Рухи загальні:

а) лежачи на животі, спираючись на передпліччя і високо піднявши голову: відразу високо піднімає голову, спираючись на передпліччя, груди підведені, ноги спокійно лежать. Зберігає це положення протягом однієї хвилини;

б) утримує голову у вертикальному положенні (на руках у дорослого) і тривало тримає голову прямо протягом 30 с;

в) підтримки позад пахви міцно упирається в тверду опору ногами, підтримує тазостегновому суглобі; при дотику до опори випрямляє колінні суглоби і упирається обома ступнями.

4 місяці

1. Зорові орієнтувальні реакції. Впізнає матір або близьку людину: на звернення дорослого дивиться вчужу, радісно посміхається. При

повторній появі знайомого - пожваблюється, уважно дивиться, іноді агукає і тягнеться до нього. Незадоволена, коли дорослий відходить*! не відразу переводить погляд на незнайомого, дивиться на нього спокійно, відволікається.

2. Слухові орієнтовні реакції:

а) повертає голову у бік невидимого джерела звуку і знаходить. Його очима, слухає протягом 2-3 с; шукає і швидко знаходить очима брязкальце або папір, дивиться на нього протягом 10 с;

б) по-різному реагує на спокійну і танцювальну мелодії: спокійно слухає коłysанку, дивиться на того, хто співає, рухи загальмовані. Пожваблюється при танцювальних звуках, радісно дивиться на дорослого, з'являється комплекс пожвавлення. Після закінчення співу пожвавлення зберігається впродовж 5-10 с. При звуках коłysанки знову стає спокійним.

3. Емоції і соціальна поведінка:

а) під час неспання часто і легко виникає комплекс пожвавлення: розглядає іграшки, захоплює їх, стежить за тим, що навколо, стає жвавою, що може тривати 3 хв і більше;

б) шукає поглядом іншу дитину, тягнеться до неї: активно шукає і знаходить поглядом сусіда, розглядає його обличчя, пожваблюється, радіє, тягнеться до нього, намагається доторкнутися, іноді повертається. Інша дитина у відповідь посміхається.

4. **Руки загальні.** Такі самі, як і в 3 місяці, але яскравіше виражені.

5. **Підготовчі етапи розвитку активної мови.** Агукає сама або через 1—3 хв після спілкування з нею дорослого.

6. **Навички та уміння в процесах.** Під час годування притримує руками груди матері або пляшку: побачивши груди матері або пляшку, тягнеться руками і захоплює, під час годування - руки на пляшці.

5 місяців

1. **Зорові орієнтовні реакції.** Відрізняє близьких людей від чужих (по-різному реагує на обличчя знайомої і незнайомої людини): побачивши знайомого дорослого, радіє, пожваблюється, якщо побачить незнайомого, пожвавлення згасає, рухи гальмуються, дитина стає похмурою, може заплакати.

2. Слухові орієнтовні реакції:

а) впізнає голос матері або близької людини: до голосу знайомого дорослого прислухається, шукає очима, посміхається, повертається* хвилюється і піукає, якщо голос замовкає; до незнайомого голосу йрйейухаєі'ве^ іііукає очима того, хто говорить, до повторного зву- Чйкня буває байдужий.

б) розрізняє сувору і ласкаву інтонацію зверненої до неї мови, поні тому реагує: на ласкаву інтонацію посміхається, пожваблюється, Ніт дуиору - зосереджується, хмуриться, може заплакати.

і. **Емоції і соціальна поведінка.** Радіє іншій дитині, бере у неї з |іуК Іграшку: оглядає все, знаходить очима дитину, що видає звуки, І ні м лидає її, міняє положення, тягнеться, прагне узяти іграшку (якщо •пі і шиї її тримає), агукає, повторює за нею звуки.

І Руки руками і дії з предметами:

и) Пере іграшку з рук дорослого: дивиться на іграшку, піднімає і ви- н|*импмг руки, тягне їх до іграшки і бере її (можливо, однією рукою);

о) утримує в руці іграшку: узявши іграшку, не упускає та утримує Н протягом 30 с.

>f, Руки загальні:

и) довго лежить на животі, піднявши корпус і спираючись на до- мипрямлених рук: відразу після того, як поклали на живіт, або ноОичиши іграшки, або після додаткової дії випрямляє руки, піднімім голову і верхню частину корпусу, лежить, спираючись на долоні мннрнмслених рук;

п) перевертається зі спини на живіт: стежить за іграшкою, повер- і їм Г О Л О В У, корпус, лягає на бік і відразу перевертається на живіт, ви- п р я м л я є ноги в тазостегнових суглобах і, спираючись на випрямлені |івим, писоко піднімає голову або виконує цей рух за допомогою до- мімчюго;

и) ріпно, стійко стоїть за підтримки попід пахви: твердо спирається нПоми стопами випрямлених в колінному і тазостегновому суглобах **НІ! ІІ9 МСНШЕ І ХВ.**

л **Підготовчі етапи розвитку активної мови.** Довго співучо агу- ічм і нінучо вимовляє голосні звуки (без видимих дій, побачивши доній лоїч), іграшки або після спілкування з дорослим).

' **Навички та уміння в процесах.** їсть з ложки напівгусту і густу і ф у мідкриває рот, коли ложка торкається її губ, бере їжу губами, їсть **ПОМОЛІ.**

(і мІГШИМ

/. **Зорові орієнтовні реакції.** По-різному реагує на своє і чуже ім'я. Мшцо піпивають чуже ім'я, не завжди дивиться на дорослого, відволі- іім і м м, с покійна. Почувши своє ім'я, радіє, швидко обертається у бік мм|мм імм о, дивиться на нього.

У Рух руки і дії з предметами. Упевнено бере іграшки, перебува- іичн м будь-якому положенні, довго займається ними, перекладає з однієї і руки м іншу. Відразу після того, як забрати іграшку:

- а) стежить за іграшкою, повертає голову і швидко перевертається з живота на спину сама або за допомогою дорослого;
- б) пересувається, переставляючи руки або трохи підповзаючи: протягом 3-5 с дивиться на іграшку і намагається дістати, підповзас вперед, підтягаючись на руках, рухається убік, переставляючи руки, або назад.

3. Підготовчі етапи розвитку активної мови. Вимовляє окремі склади: одноразово або рідко вимовляє який-небудь один склад ("ба", "ма"), може, прислухаючись до дорослого, повторно вимовити склад за ним.

4. Навички та уміння в процесах:

- а) добре їсть з ложки, знімаючи їжу губами, розкриває рот раніше, ніж ложка торкнеться губ;
- б) п'є з блюдця або чашки невелику кількість рідкої їжі: торкається губами до чашки і починає пити, випиває всю порцію.

7 місяців

1. Рухи руки і дії з предметами. Маніпуляції іграшкою: багато разів перекладає іграшку з руки в руку, розмахує, перекладає, стукає, кидає вниз (1 хв).

2. Рухи загальні. Добре повзає (багато, швидко, у різних напрямках): відразу або після розгляду іграшки повзе вперед до неї, робим, чіткі рухи руками і ногами, енергійно, швидко будь-яким способом змінює напрямок.

3. Підготовчі етапи розвитку розуміння мови. На питання: "Де ... ?" - знаходить поглядом предмет, що є постійно у визначеному місці (наприклад, годинник, ляльку тощо); повертається до іграшки і дивиться на неї, іноді хоче її узяти.

4. Підготовчі етапи розвитку активної мови. Довго лепече, повторно вимовляє одні й ті самі склади: лепече сама або, мовчки слухаючи, дивиться на губи людини, яка говорить, через 1-5 хв вимовляє повторно склади: "ба-ба", "ма-ма" тощо.

5. Навички та уміння в процесах. П'є з чашки, яку тримає дорослий: торкається губами до краю чашки, п'є швидко.

8 місяців

1. Емоції та емоційна поведінка. Дивиться на дії іншої дитини і сміється або лепече: дивиться уважно, з цікавістю на дитину, що привертає її увагу, рухи можуть бути загальмовані, іноді повторює склади, сміється, дивлячись на сусіда, наслідує його дії, тягнеться до іграшки.

2. Рухи і дії з предметами:

а) іграшками займається довго і різноманітно, діє з ними залежно ПД їхніх властивостей: штовхає м'яч один раз, ще раз, скидає кришку і

предмета, діє відразу або після допомоги дорослого, виконує будь-які дії;

б) дивиться на дії дорослого і наслідує: штовхає м'яч, скидає кришку, виймає тощо. Діє повторно та одноразово. Може виконати дві дії і іграшки.

Рухи загальні:

а) сама сідає, сидить і лягає: повертає голову, щоб побачити іграшку, лягає на бік, спираючись на руку, сідає; якщо дитина опанувала руном, вона відповідає на прохання сама або за участю дорослого. Сидить, лежить, шукає іграшку, повертає голову, лягає на бік, спираючись на руку, і відразу лягає на живіт. Може сісти і лягти іншим способом;

б) тримаючись руками за бар'єр, сама встає, стоїть і опускається: ЧПляючись руками за шаблину, встає на коліно та одну ногу, потім самі» або за допомогою дорослого встає на обидві ноги і випрямляється.

Іримаючись, стоїть на прямих, розставлених ногах протягом 1 хв.

У. Підготовчі етапи розвитку розуміння мови:

а) »находить декілька предметів на постійних місцях: на питання "До ... ?" - повертає голову і дивиться на означений предмет, знаходим. два предмети;

б) за вказівками дорослого виконує розучені раніше дії (без пока-зів), наприклад, "ладусі", "дай ручку" тощо; на прохання виконує один »рухів.

У Підготовчі етапи розвитку активної мови. Голосно, чітко ви-Міжляг різні склади: вимовляє повторно склади, наявні в її лепеті (де- і* іи.ка складів).

б. Навички та уміння в процесах. їсть скориночку хліба, п'є з чашки, яку тримає дорослий: тримає хліб в руці і бере його до рота, підкушує хліб губами або яснами; побачивши чашку, протягує до неї руки, відкриває рот, п'є, злегка притримуючи чашку руками.

Ч МІСЯЦІВ

1. Слухові орієнтовні реакції. Тихо слухає спокійну мелодію, під і пнцюпальну відтворює освоєні танцювальні рухи.

2, і по ції і соціальна поведінка. Наздоганяє іншу дитину, повзе до ніч назустріч, наслідує її дії і рухи: одна дитина, подивившись на іншу, йде, а та прямує за нею, обидві радіють цьому. Повзуть одна одній ми іуотріч і сміються (можуть грати в хованки тощо); дитина спосте-рН а# »а іншими дітьми, які граються, починає наслідувати їх: стукає

рукою по предмету, підповзає до ящика і виймає звідти іграшки, повторює дії дітей.

3. **Дії з предметами.** З предметами діє по-різному, залежно від їхніх властивостей (перекочує, виймає, відкриває, грюкає, натискає тощо): гумову іграшку стискає, кришку відкриває, брязкальцем гримить, м'яч котить; може виконати тільки одну дію.

4. **Рухи загальні.** Переходить від одного предмета до іншого, злегка тримаючись за них руками: дивиться на дорослого і прямує до нього, тримаючись однією рукою, упівоберта, приставним кроком або таким, що чергується. Переходить до іншої опори приставним кроком, тримаючись однією рукою, а іншу переносючи на нову опору. Робить два-три переходи.

5. Підготовчі етапи розвитку розуміння мови:

а) на питання: “Де ... ?” — знаходить поглядом декілька знайомих предметів у різних місцях, незалежно від їхнього постійного розміщення; знаходить поглядом іграшку на постійних місцях;

б) знає своє ім'я: на звернення наближається до дорослого або обертається, йде до того, хто кличе; на чуже ім'я не реагує.

6. **Підготовчі етапи розвитку активної мови.** Наслідує дорослого, повторюючи за ним склади, наявні в лепеті: слухає, стежить за рухом губ дорослого і відразу або через 1-2 хв повторює склади.

7. Навички та уміння в процесах:

а) добре п'є з чашки, злегка притримуючи її руками: чітко скеровує руки до чашки, бере її двома руками, нахилиється до неї і п'є. Може підняти чашку до рота, нахилити. Якщо дорослий перестане підтримувати чашку, дитина упусти її;

б) формується навик охайності: дитина спокійно та адекватно реагує на пропозицію дорослого йти на горщик. Сидячи на горщику, іноді лепече, посміхається, не намагається встати. Результат позитивний.

10 місяців

1. Емоції і соціальна поведінка. Діє поряд з іншою дитиною або однією іграшкою з дорослим. Виконує різні дії з іграшками (виймає і вкладає, відкриває і закриває, перекочує). Дії з предметами набувають стійкого характеру: побачивши іграшки, виконує окремі розучені дії, за пропозицією дорослого виконує необхідні дії. Може виконувати дії не до кінця (не всі іграшки вкладає, не все виймає).

2. Рухи загальні:

а) встає біля гірки, береться руками за поручні з одного боку і піднімається вгору боком, переставляючи руки, приставним кроком або береться за поручні з обох боків, або двома руками з одного боку;

б) йде вперед з підтримкою за обидві руки: крокує за дорослим, і миршочись на його руки, ступає однією ногою вперед (приставним кроком) або кроком, що чергується.

3. **Розуміння мови.** На прохання: “Дай ...” - знаходить знайомі предмети серед інших і дає їх: знаходить, бере і дає дві з трьох на- шших іграшок.

4. **Підготовчі етапи розвитку активної мови.** Наслідуючи до- (•• и ного, повторює за ним нові склади, яких ще не було в лепеті дитини слухає, стежить за рухом губ дорослого і відразу або через 1-2 хв, нш лідуючи, повторно вимовляє два-три поєднання складів.

5. **Навички та уміння в процесах.** Закріплюються уміння, набуті у місяців.

11 місяців

1. і',моції і соціальна поведінка:

а) радіє приходу інших дітей: дивиться на них, чекає, поки прийдуть дітей, прямує до них, сміється, лепече, коли їх поміщають у м и м е ж;

б) вибіркове ставлення до дітей: радіє появі певної дитини, підпили і ь до неї, починає гру. Якщо цю дитину забирають з манежу, винити незадоволеність. Якщо дитину помістити до інших дітей, вона

в) і мдіється і відразу прямує до певної дитини, підходить, спостері- і ні, починає діяти з нею або поряд. Буває інакше: наближається до іиної дитини, смикає її, розкидає її іграшки, відходить і спокійно і ІНІ ..,ся в іншому місці.

6. **Дії і предметами.** Опановує нові дії з предметами і починає ви- мніуіпи їх за словами дорослого: сама або за інструкцією виконує ми! дії (не менше) - накладає кубик на кубик, знімає і насаджує кільця і ініликим отворами на стержень тощо.

1. Рухи загальні:

а) стоїть самостійно: відривається від опори і стоїть на розставленні і ногах 5 хв або, залишена без опори, не падає протягом 5 хв, ноги і и»и і пилені, руки балансують;

б) робить перші самостійні кроки: відпускає опору, робить два-три и роки вперед, потім опускається або шукає опору.

1 Розуміння мови:

а) іа словесною інструкцією виконує розучені дії, що не підказані и родмстами: за пропозицією дорослого водить ляльку, годує собачку ницо. Виконує будь-які дві дії.

б) 'Уявляються перші узагальнення в мові, яку дитина розуміє: на и л п и е с н е прохання дорослого дає будь-яку ляльку, яку бачить серед

іграшок, м'ячі, всі машини, годинник тощо; знаходить дві-три іграшки одного виду і дає їх; знаходить однорідні предмети в кабінеті, гудзики на одязі тощо.

5. Активне мовлення. Вимовляє перші слова-позначення, наприклад, “мама, гав-гав, бі-бі, дай” тощо: під час гри або, побачивши іграшку, називає її словами, повторює слова за дорослим. Вимовляє одне-два слова.

12 місяців

1. Емоції і соціальна поведінка:

а) впізнає на фотографії знайомого дорослого, матір: у відповіді, на питання дивиться на фотографію, впізнавши, сміється, торкається її, обертається до дорослого. Якщо захоче, то називає дорослого, зображеного на фотографії;

б) протягує іншій дитині і віддає іграшку, супроводжуючи це сміхом і лепетом: сусід дивиться на неї, дитина подає сусідові іграшку, може сміятися, лепетати, сказати: “на”, може діяти мовчки;

в) шукає іграшку, заховану іншою дитиною: одна дитина бере іграшку з рук іншої і ховає за спину. Інша шукає, просить “Дай”, сміється.

2. Дії з предметами:

а) самостійно виконує вивчені дії з іграшками (годує, возить машинку, водить ведмедика), повторно або одноразово: виконує три будь-які різні дії з трьома іграшками або одну дію з трьома іграшками;

б) переносить дії, розучені з одним предметом, на інший (водить, годує ляльку, собачку тощо), виконує дії сама або на прохання дорослого.

3. Рухи загальні. Ходить самостійно (без опори): йде кроком, що чергується, може змінити напрямок. Проходить, не сідаючи, до 3 м.

4. Розуміння мови:

а) розуміє (без показу) назви декількох предметів, дії, імена дорослих і дітей, виконує окремі доручення (знайди, принеси, віддай, поклади на місце): знаходить, приносить, дає іграшки, йде до інших дорослих, віддає їм іграшки, знаходить одяг тощо;

б) розуміє слово “не можна”: після слова “не можна” відразу або після двох-трьох повторень припиняє дію (може не поставити чашки на стіл, але перестає стукати);

в) деякі слова в мові дорослих набувають узагальненого характеру: чітко виконує інструкцію дорослого відразу або після двох-трьох повторень;

г) за словами дорослого виконує розучені раніше дії з іграшками: бере ляльку, колише її, годує собачку, кладе кубик на кубик тощо.

5. Активне мовлення:

а) легко наслідує нові склади: повторює за дорослим склади, допускається відтермінована реакція;

б) вимовляє п'ять-десять полегшених слів: повторює за дорослим олова “дай”, “туп-туп” тощо; якщо показують іграшки, називає їх про- и ими словами сама або повторює за дорослим, допускається відтермінована реакція.

6. Навички та уміння в процесах. Самостійно п'є з чашки (тримає н руками і дотягує руки до чашки, бере, підносить до губ і п'є. Чашку но ии пускає, може сама поставити її на стіл. Дозволяється тримати чашку, яку дав дорослий, пити з неї.

II. Комплексне дослідження дитини раннього віку

1. Діагностика пізнавального рівня розвитку

Під час дослідження фіксується розуміння інструкції, швидкість, іочність виконання, адекватність дії, зацікавленість, прийняття допо- мої и, настанова на результат, научуваність, реакція на успіх.

Колірний гнозис (4 кольори: червоний, синій, жовтий, зелений)

С'тимульний матеріал: **кольорові набори дидактичних ігор “Метелики і крила”, “Рибки і хвостики”, *Квіточка і пелюсточка”, “Шкарпетки і рукавички”, “Листочок” тощо.**

І Приклад інструкції:

1) “Поклади до кожної квіточки відповідну за кольором пелюс- гочку”;

2) “Покажи, де червона (синя, жовта, зелена) пелюсточка”;

3) “Назви, якого кольору ця квіточка”.

Аналогічно дають інші завдання.

І Пормативи:

»ївставлення від 1,5-2 років; вибір за назвою — у 2—3 роки; самостійність назви - у 2,5-3 роки.

Форма

(тимульний матеріал: **круг (кулька), квадрат (кубик), прямо- ^ утник (цеглинка), трикутник (дах), по два набори чотири основні V кольорів.**

І Приклад інструкції:

1) “Дай таке саме” (форма і колір збігаються);

2) “Покажи, де кубик”;

1) “Назви форму”.

Нормативи:

- зівставлення — від 1,5—2 років;
- вибір за назвою - у 2 роки;
- самостійність назви - у 3 роки.

Предметний гнозис

Стимульний матеріал: **10—12 карток Б зображенням знайомих предметів (лото для малюків).**

Інструкція:

- 1) “Покажи, де намальовано
- 2) “Що намальовано?” або “Що це?”.

Нормативи:

- у 1,5-2 роки називають 4-5 картинок;
- у 2,5 роки називають багато предметів з певних груп: іграшки, посуд, одяг, меблі;
- у 3 роки діти знають і називають усі предмети, їхні властивості та якості, в пасивному словнику сформовано деякі загальні поняття: іграшки, одяг, меблі, взуття.

Конструктивний праксис

а) Методика “Розрізні картинки”

Стимульний матеріал: **картинки, які розрізаються на дві і три частини з різною конфігурацією розрізу.**

Нормативи:

- розрізна картинка з двох фрагментів - у 2,5-3 роки;
- розрізна картинка з трьох фрагментів - у 3-3,5 роки.

Аналіз результатів:

- 1) здійснення цілеспрямованих дій;
- 2) сполучення частин без аналізу отриманого цілого;
- 3) зіставлення з розворотами;
- 4) зорове співвідношення частин без зіставлення.

б) Методика “Конструювання через наслідування” (методику пропонують дітям 2,5-3 років)

Стимульний матеріал: **кубики, прямокутні бруски (цеглинки), трикутні призми (дах), півсфери різних кольорів.**

Аналіз результатів:

- 1) наслідування зовнішніх маніпуляцій дорослого без урахування форми, величини і просторових відношень (для дітей 3 років є неадекватним);
- 2) наслідування маніпуляцій з урахуванням форми, величини і просторового розташування;
- 3) постановка і виправлення помилок;
- 4) точне відтворення розташування фігур без помилок і виправлень;
- 5) самостійний аналіз зразка і відтворення.

Просторовий гнозис

Стимульний матеріал: **дрібні іграшки і картинки, складені в ко-**

робку.

І Приклад інструкції: “Посади ведмедика біля коробки”, “Поклади в коробку”, “Посади на коробку”, “Заховай картинку під коробку”, “Діс-Гйп з-під коробки”, “Покажи верх (низ)”, “Йди вперед (назад)” тощо.

І Нормативи:

- у 3 роки - діти розуміють приєднано-відмінкові конструкції; можливі помилки у двох завданнях, які легко виправити;
- у 4 роки - виконують усі завдання.

Дослідження пам’яті

а) **Виконати по пам’яті серію інструкцій:** встати, відчинити диорі, сісти, відкрити коробку, взяти олівець.

І Нормативи:

- у 2 роки - виконують три дії;
- у 2,5 роки - виконують три-чотири дії; у 3 роки - виконують п’ять дій.

0) **Методика “Що змінилося — чого не стало”⁹⁹**

Дитині показують чотири картинки, які вона називає. Потім проймі підвернутися; експериментатор забирає одну з картинок або мімік їх місцями. Просить дитину знайти зміни. Невиконання завдання гідчить про труднощі на етапі відтворення.

Дослідження уваги

Методика “Зоровий диктант”⁹⁹

(Стимульний матеріал: **три таблиці з 16 клітинок, де намальовано імі картинки.**

Інструкція: “Ось тут, на таблиці, картинки. Подивися і закрий всі ідникові картинки (наприклад, будиночки). Щонайшвидше. Але не помиляйся”.

І Нормативи:

- для дітей 2-2,5 років - знайти дві картинки, що повторюються; для дітей 3-4 років - відшукати картинки в таблиці.

Аналіз результатів:

Шпідкість виконання однієї таблиці - 1,5 хвилини.

І Нормативи уваги:

підволікання (порушення концентрації уваги, залежність уваги від мініміпінх дій);

порушення переключення (слабка швидкість переходу з одного об'єкта на інший);

обмежений обсяг уваги (нездатність сприйняти в цей момент потрібний обсяг інформації).

2. Діагностика розвитку рухової сфери

Загальна моторика

Статичну і динамічну координацію визначають за такими параметрами:

1 рік - самостійна ходьба;

1,5-2 роки - піднімається і опускається сходами, тримаючись за поручень; переступає через перешкоди на підлозі; встає на лавку 20 см від підлоги;

2,5 роки - підстрибує, одночасно відокремлюючи від землі обидві ноги, з підтримкою; переступає через декілька перешкод; нагинається за предметом;

3 роки - піднімається вгору сходами (10 сходинок), заввишки 12-15 см; по черзі ставить ноги на кожну сходинку; підстрибує на двох ногах без підтримки, стоїть на одній нозі протягом 10 с із розплющеними очима.

Одновременність рухів: з боків від коробки розташовуються великі гудзики або монети вартістю в 20 копійок, по троє з кожного боку. За сигналом дитина двома руками одночасно повинна брати монету з кожного боку і класти в коробку. Швидкість не враховують. Тест вважають невиконаним при різночасному русі рук.

Тонкі рухи пальців рук. Оцінюють ступінь диференційованості рухів і можливість дій з дрібними предметами.

Нормативи:

— у 2 роки - повторюють штрихи, малюють круги;

— у 2,5-3 роки - малюють прямі лінії, круги за зразком; можуть намалювати людину - "головоногу".

Оральний праксис:

— **губ** (витагнути губи трубочкою, розтягнути в усмішку);

— **щік** (надути і втягнути щоки);

— **язика** (покласти язик на нижню губу, облизати верхню губу, зробити з язика "гору").

Наявність девіації язика, асиметрія оскалу свідчать про неврологічну симптоматику. Відзначається сила (сильні, слабкі); об'єм (чи доводяться рухи до кінця), переключення (швидке, повільне) оральних рухів.

3. Діагностика особливостей діяльності

Вивчення способів діяльності

Іаріант а) Методика "Складання пірамідки. Складання матр'ю-

шів и".

і і її мультимедійний матеріал: **пірамідка з чотирьох і шести кілець з штичками.**

Алгоритм із результатів:

І Специфічні маніпулятивні дії (дитина стукає об стіл, підносить муху, гримить, бере в рот тощо).

2. ІІ росте маніпулювання (специфічна маніпуляція).

\ (Силова спроба (наприклад, дитина вкладає маленьку матр'юшку у чистину великої і навпаки, при цьому використовує силу, вдавлюючи не приховуючи властивості предмета).

•І І |,іспрямована спроба (дитина помічає помилки, виправляє їх і не шкодить правильний спосіб вирішення).

Примірювання (дитина ще не може співвіднести предмети на ні її і III і, підносить їх один до одного, побачивши невідповідність, мінне Ух).

(» Зорове співвідношення (дитина відразу правильно вирішує зайнятий, співвіднівши елементи).

І Іормагиви: и І рік складають кільця з пірамідки;

у 1,5-2,5 роки розбирають пірамідку без урахування діаметра цілець;

у 3,5 роки розбирають пірамідку з урахуванням діаметра кінній.. і настанови на результат через спроби і примірювання.

ДІТИ 3 років з розвиненим інтелектом можуть працювати зоро- інім і ній и ід ношенням, допустиме примірювання або цілеспрямованії і проба. Відсутність цих способів до 3 років свідчить про недо-

♦П«н психічного розвитку. До 2,5 років правомірно користуватися і и ІІІІЮ,

Ітпрііііг б) Методика "Вкладиші" (Тарілки)

< і имулькйй матеріал: **сім циліндричних або квадратних ча- Мтіh (нілідишів) різного розміру чотирьох основних кольорів.**

Л пал і І результатів:

І Неспецифічні маніпуляції (використання вкладиша не за при- ініч« тнім; неадекватні дії).

2. ('исцифічні маніпуляції (пізнавальні).

), ('илова спроба (дія силою., без урахування властивостей і величини икпадаиша).

4. Хаотична спроба (проміжний спосіб виконання завдання, коли поєднуються пробні й силові дії).

5. Цілеспрямована спроба (самостійне виправлення помилок у знаходженні остаточного рішення).

6. Примірювання (визначення невідповідності вкладишів шляхом прикладання одних до інших).

7. Зорове співвідношення (правильне рішення на підставі тільки зорового аналізу).

До 2,5 років можлива силова спроба. До 3 років формується зорове співвідношення. Допустима цілеспрямована спроба або примірювання.

Неспецифічні маніпуляції і діяльності до 2,5-3 років свідчать про зниження інтелектуального розвитку.

Варіант в) Методика "Поштова скринька" (Коробочка форм) (Л.Л. Венгер, Г.Л. Вигодська).

Стимульний матеріал: *дерев'яний ящик або пластмасова ко*робка з п'ятьма прорізами - напівкруглим, трикутним, прямокутним, квадратним, шестикутним> а також десять об'ємних геометричних фігур.*

Аналіз результатів:

1. Силова дія: дитина діє силою, тобто штовхає фігуру у перший проріз, що потрапив на очі, або в той, куди дорослий опустив попередню фігуру.

2. Спроби: дитина переходить від отвору до отвору, намагаючись и кожний з них проштовхнути фігуру.

3. Примірювання: дитина починає орієнтуватися на форму прорізу і фігури. При цьому вона ще не може співвідносити форми зоровим шляхом на відстані, тому прикладає фігуру до схожого, на її погляд, прорізу. Так, шестикутник часто прикладають до квадрата, потім відразу ж переносять у потрібний проріз, напівкруглу форму - до трикутника, і навпаки. При цьому спосіб бувають також труднощі з розворотом трикутника і півкола.

4. Зорове співвідношення: дитина за допомогою зору співвідносить форму прорізу і фігури; опускає фігуру завжди в потрібний проріз; розворот фігур при цьому проводить наперед, у повітрі.

Нормативи:

— до 3 років - допускається силова спроба;

— у 3 роки й більше - з'являються цілеспрямовані спроби з елементами зорового співвідношення.

Аналіз способів діяльності дитини важливий для визначення рівня психічного розвитку дитини. Якщо дитина досягає результатів, користуючись при цьому нижчими способами, ніж належить за віком, і не можна оцінити навчальність або зробити висновок про певну форму порушення

психічного розвитку. Висока навчальність, тобто швидкий перехід від нижчого способу до вищого, свідчить на користь дитини. Відсутність навчальності, а також настанови на результат можуть бути пов'язані з порушенням з боку як емоційно-вольової, так і пізнавальної сфери.

Діагностика розвитку побутової діяльності

Методика О.В. Баженової.

(стимульний матеріал: *дитині дають відповідний предмет побуту ч проханням виконати з ним певну дію.*

І Нормативи:

/ **1 місяців** - підносить ложку до рота, добре сама п'є з чашки, мийніяти пігулку з пляшки, малює карлочки олівцем, проявляє ін- 19(100 до книги;

ІІ місяців - знімає рукавички, шарпетки, перегортає відразу 2-3 її фінки книги, вказуючи на картинки, їсть самостійно густу їжу лож- иип Уміє відтворювати ті дії, які часто спостерігає в житті; якщо на нчіи у дитини заховати іграшку під одним з двох однакових предме- і їм, и потім поміняти предмети місцями, вона знаходить іграшку на нпіїму місці;

ІІІ роки - запускає дзигу, вставляє ключ у дверну щілину, повертає ручку дверей, натискає па кнопку дзвінка, годує і колише ляльку, воїн м. мишину, перегортає книгу - кожну сторінку окремо, сама надягає шмфпегки, туфлі, штанці, у грі відтворює логічно пов'язані дії;

ІІІІ роки - наслідує велику кількість дій дорослих з побутовими нродмотами, у грі діє систематизовано і послідовно (будить ляльку, іиинж , годує, веде на прогулянку тощо). Самостійно одягається, але un> не вмiє зав'язувати шнурівки, застібати гудзики;

ІV роки - наслідує велику кількість дій дорослих з побутовими нродмотами, у грі виконує роль, одягається самостійно, застібає гу- /ПІКН, ш в'язу є шнурки при невеликій допомозі дорослого.

Діагностика розвитку ігрової діяльності

І нг і рукції: Дітям пропонують пограти із знайомими іграшками.

(*палії рівня розвитку гри:*

І) неадекватні дії з іграшкою;

- 2) маніпуляція з предметами - до 2 років;
- 3) процесуальні ігрові дії - з 2 років (наприклад, возить машину, одягає і роздягає ляльку);
- 4) процесуальні ігри з елементами задуму - від 2—3 років (наприклад, навантажує кубиками машинку, катає ляльку тощо);
- 5) сюжетна гра - з 3 років.

4. Діагностика емоційно-вольової сфери У вивченні емоційно-вольової сфери і поведінки враховують: тривалість зосередження уваги, контактність, емоційний характер настрою, реакцію на заохочення й осуд, наявність або відсутність рухової розгальмованості.

Основні показники

Увага:

- а) погляд фіксує (не фіксує);
- б) стійка (нестійка);
- в) гарно переключається;
- г) “застрягання”;
- г) з явищами генералізації*

Контактність:

- а) легкий, швидкий контакт;
- б) поверхневий контакт;
- в) ледь встановлює контакт;
- г) уникає контакту; г) протестує.

Фон настрою:

- а) нормальний;
- б) дещо підвищений (знижений);
- в) ейфорійний;
- г) депресивний; г) контрастний.

Реакція на заохочення й осуд:

- а) адекватна;
- в) з підвищенням (пониженням) результативності роботи;
- г) коректування діяльності; г) відсутність реакції;
- д) відмова від діяльності при осуді;
- ж) агресивна реакція на осуд;
- з) дезорганізація діяльності.

III. Дослідження дошкільника

А. Психологічне обстеження дітей 5—5 років

Завдання 1

Робота з матрьошками (пропонують з 3 років).

С гимувальний матеріал: *матрьошки, що складаються з двох-чотирьох-шести частин.*

Цілі дослідження: виявлення розуміння дитиною невербальної інструкції; адекватність дій; способи дій; використання допомоги, і формованість поняття величини (велика-маленька). Стан моторики. І Імнність і стійкість інтересу.

Процедура проведення: Дитині показують матрьошку, яку відкрити І складає психолог. Потім цю матрьошку ставлять перед дитиною І гом пропонують зробити те саме. Дітям 4-5 років дають усну інструкцію: “Розбери і збери матрьошку”, “Дай найбільшу матрьошку, ійМмоншу”, “Постав їх за зростом”.

А тілі і результатів:

Літи 1 нормальним розумовим розвитком розуміють невербаль- м у Імс грукцію (жест, міміку) вже з 3 років і можуть скласти матрьош- і» у, і» мку входить три її частини. Діють вони шляхом спроб (для вка- шмого піку це допустимо). Складання матрьошки з чотирьох частин ідЙешоють також методом спроб, а після 4 років - шляхом примірю- иишмі і зорового співвідношення.

І оібір і складання матрьошки з шести частин у 5 років проводять міні чом примірювання, а після 6 років - на основі зорового співвідно- ии ним. Діти використовують допомогу, запропоновану у вигляді жес- і їм. і и активно реагують на міміку схвалення і несхвалення. У деяких ЛИСИ м роботі з матрьошками виявляється недостатня сформованість црібмої моторики пальців рук (рухи неспритні, захоплення всією кисни) Усі діти із задоволенням граються з матрьошками, виконуючи за- ..р» шиноване завдання. Діти в 3-4 роки виконують без зусиль проханим дорослого дати найбільшу або найменшу матрьошку. До 4-5 років мини ставлять матрьошки в ряд з урахуванням величини.

/(Ити розумово відсталі в 3-4 роки не розуміють інструкції і мені іимдання. Вони проводять хаотичні і неадекватні рухи (ударяють чім і плііми матрьошки об стіл, стукають однією матрьошкою об іншу, і» н /(нють їх). Для них складна навіть матрьошка з двох частин. Потрібна ірнмале навчання з повторними показами способу виконання. Лини до 5 6 років при організованих заняттях діти (не всі) починають ршПирпти і складати матрьошки з двох-чотирьох частин. Як правило,

має місце нескоординованість дій і нерозвиненість дрібної моторики. Яскрава матрешка привертає увагу дитини, але ця увага нестійка. Немає вираженого інтересу і розгляду об'єкта діяльності. Поняття величини у віці 3—5 років ще не усвідомлюються.

Діти із затримкою психічного розвитку виявляють виражену цікавість, із задоволенням займаються запропонованою діяльністю. Після показу матрешки з двох частин діти 3-4 років збирають її самостійно. При збільшенні кількості елементів виникають труднощі, але, на відміну від розумово відсталих дітей, діти із затримкою психічного розвитку можуть використовувати допомогу. Вони звертають увагу і на жести, і на міміку дослідника. Хоча багато хто працює методом спроб, у них не спостерігається неадекватних дій. Трапляються випадки несформованої моторики. До 4-5 років діти можуть розрізнити контрастні величини, але при тонших диференціюваннях допускають помилки.

Завдання 2

Робота з пірамідою з чотирьох кілець (пропонують з 3 років).

Стимульний матеріал: **дві піраміди з чотирьох кілець різної величини (одна піраміда з кільцями різного кольору).**

Цілі дослідження: Виявлення у дитини сформованості сприйняття величини, кольору. Встановлення характеру діяльності (адекватність і раціональність способу роботи; самоконтроль). Наявність і стійкість інтересу. Використання допомоги. Научуваність (характер виконання аналогічного завдання). Стан моторики.

Процедура проведення: Перед дитиною ставлять піраміду з кільцями одного кольору. Інструкція: “Збери піраміду” (“Насади кільця”). Якщо дитина робить це безпомилково, пропонують другу піраміду з кільцями різного кольору. Додаткова інструкція: “Дай (покажи, візьми) червоне кільце. Дай синє кільце. Дай жовте кільце”.

Аналіз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком виявляють виражену цікавість до іграшки. Відразу розуміють зміст завдання і приступають до роботи. До 3 років допустиме збирання пірамід без урахування величини. Неадекватним вважають закривання стержня ковпачком до нанизування кілець. Із 4 років діти збирають піраміду з урахуванням величини кілець. При цьому в одних дітей спостерігаються спроби і примірювання шляхом прикладання (з метою порівняння) кілець, інші розкладають кільця у ряд за величиною і потім по черзі нанизують їх на стержень. До 5 років діти користуються способом зорового співвідношення кілець. У тих випадках, коли дитина помиляється, достатньо буває повторної інструкції або вказівки на зразок: “Подивися, яке кільце більше? Насади найбільше кільце”. Дії з аналогічною пірамідою, яка відрізняється лише кольором кілець, для дитини не важкі.

Діти розумово відсталі з 3-4 років радіють яскравій піраміді, але їм не інтерес до завдання. Розуміння мети завдання в цьому віці не спостерігається. Що важче розумова відсталість, то частіше дитина робить маніпулятивні й неадекватні дії з кільцями (розкидає їх, стукає ними по столі). Після 4 років діти намагаються виконати завдання, але ми йдуть його лише до безладного нанизування кілець на стержень. У ході роботи втрачають інструкцію навіть при повторенні її. Необхідний поетапний контроль. Мовна інструкція малоефективна: потрібний показ, а для глибоко відсталих - сумісне виконання. Аналогічне «мидпня з іншою пірамідою викликає ті самі труднощі. Зазвичай у розумово відсталих дітей у віці 3-5 років спостерігається нескоординованість, незручність руху рук, особливо дрібної моторики пальців і кистей. Вони не беруть кільце двома-трьома пальцями, а захоплюють всіма пальцями і ні кистю. Насилу потрапляють отвором кільця на стержень піраміди. Допомога малоефективна.

Діти із затримкою психічного розвитку виконують це завдання і на нижчому рівні порівняно з нормальними однолітками, але значно кріпше, ніж розумово відсталі. На відміну від розумово відсталих, вони мають інтерес і розуміють зміст завдання. Використовують допомогу, і у них спостерігаються перенесення на аналогічне завдання.

Завдання 3

Побудова “огорожі” (пропонують з 4 років).

Стимульний матеріал: **смужки зі щільного (краще “оксамитом”) паперу червоного (8 смужок) і білого (8 смужок) кольору, розміром 10х3; можна використовувати рахункові або інші палички, бруски***

Цілі дослідження: Розуміння мети завдання, виявлення здатності до цільної діяльності. Наявність самоконтролю. Стан моторики.

Процедура проведення: Перед дитиною викладають у ряд смужки в певній послідовності: ЧБЧБЧБ... Звертають увагу на чергування їх за м'якостю і жестом або словами (“Продовж сам”) пропонують викладати смужки під гу смужок. Якщо дитина допускає помилку, то надають організаційну допомогу (міміка незадоволення, негативне похитування головою, міміка зображення на зразок “Уважніше”, “Подивися, яка лежить смужка”).

Ліпильні результати.

Діти із нормальним розумовим розвитком до 4-5 років виконують цю роботу. У багатьох з них ще не сформовано довільної діяльності.

ті і немає навичок самоконтролю, але при цьому не спостерігаються неадекватні дії зі смужками і брусками. Діти розуміють інструкцію і вибудовують “огорожу”. У тих випадках, коли помиляються, допомога у вигляді організації їхньої діяльності виявляється ефективною. Моторика деяких дітей недостатньо сформована (рухи незграбні, ряд нерівний).

Діти розумово відсталі не розуміють мети завдання і в 5-6 років. Вони в кращому разі кладуть смужки одна за одною, не дотримуючись колірної послідовності. Допомога у вигляді роз’яснення, навідних вказівок не приводить до правильних дій. Низький рівень навчальності. Рухова незграбність і недотримання рівного ряду. У дітей :» вираженою розумовою відсталістю увагу привертають самі смужки як об’єкт безглуздої маніпуляції, але вона не стійка.

Діти із затримкою психічного розвитку до 4-5 років здатні виконати це завдання. Вони розуміють інструкцію, але у них, як правило, частіше, ніж у дітей, які нормально розвиваються, є помилки при чергуванні кольорів. Причиною може бути несформована увага або швидка її виснаженість. Навички самоконтролю ще не достатні, водночас, ці діти користуються організаційною допомогою, яка позитивно впливає на якість їхньої діяльності. Навчальність їх значно вища, ніж у розумово відсталих. Спостерігається інтерес до завдання.

Завдання 4

Робота з коробкою форм, або “поштова скринька” (пропонують з 3,5-4 років).

Стимульний матеріал; *коробка заввишки 16 сантиметрів, завширишки 12 сантиметрів, яка має на верхній кришці 5 прорізів відповідної форми для 10 об’ємних фігур.*

Цілі дослідження: виявлення у дитини сформованості сприйняття форми, вміння виділяти площинну форму з об’ємної і співвідносити її з прорізом; здатність проводити аналіз розташування фігур у просторі. Способи виконань (навмання, шляхом примірювання, зорового співвідношення). Використання допомоги (усні пояснення, показ, сумісне виконання). Вольові зусилля при досягненні мети. Наявність і стійкість інтересу до завдання. Провідна рука. Спритність і точність рухів рук, пальців.

Процедура проведення: Перед дитиною ставлять коробку з фігурами, фігури виймають. Експериментатор бере одну з фігур, показує її основу, обводить відповідний за формою проріз і опускає в нього фігуру. Жестом пропонує продовжити роботу. Можна дати усну інструкцію: “Опусти всі фігурки в коробку”. Починати показ радимо з найпростіших за формою фігур (циліндр з кругом в основі; призма з трикутником в основі).

Аналіз результатів.

У дітей з нормальним розумовим розвитком це завдання викликає виражений інтерес. Проте до 3,5 років вони можуть діяти спонтанно

проштовхування за допомогою сили (без урахування форми **прорізів**). Після 4 років діти виконують завдання способом примірювання, а після 5 років - перехід до зорового співвідношення. Після демонстрації їм способу виконання починають діяти відповідно (висока імітаційність).

Діти розумово відсталі самостійно не виконують це завдання на вік у 5-6 років. Дії їх нецілеспрямовані, використовується силове впливання фігури в проріз, у кращому разі - метод спроб. Необхідне спонукання діяльності. Деколи завдання підміняється маніпулюваннями фігурами. Допомога малоефективна. При повторному виконанні завдання діти допускають ті самі помилки.

Інтелектуальність дітей із затримкою психічного розвитку якісно відрізняється від роботи розумово відсталих. Вони виявляють цікавість до самого завдання, у них є випадки неадекватних дій. Використовують допомогу.

Завдання 5

Робота з різноколірною мозаїкою (пропонують із 4 років).

< іміпульний матеріал: *мозаїка, що складається з кольорових квадратиків і кружків, по 12 фігур кожного виду: 2 зелені, 2 сині, 2 червоні, 2 коричневі, 2 білі, 2 жовті*

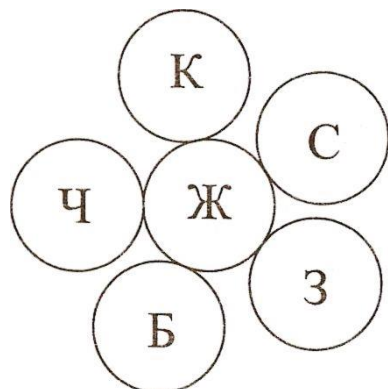
Цілі дослідження: Виявлення здатності зорово сприймати кольори, співвідносити однакові, диференціювати, знати назви кольорів. Уміння працювати за усною інструкцією, за зразком. Зорова пам’ять. < ніж моторики.

Процедура проведення: завдання включає 5 етапів. На першому етапі дитині показують викладений з мозаїки різноколірний килимок:

Ж	ч	З
к	с	Б

Інші мовчки беруть синій квадратик і кладуть на відповідний “шматочок”. Жестом показують, що дитина повинна продовжувати роботу. Якщо невербальна інструкція виявляється достатньою, то дитині шпорять: “Поклади решту квадратиків на свої місця”. На другому етапі дитині просять: “Покажи синій квадратик, зелений”. На

третьому етапі запитують: “Якого кольору цей квадратик?” На четвертому етапі дитина має сама скласти поряд такий самий килимок. На п'ятому етапі зразок забирають і дитині пропонують: “Зроби так само, як було”. Аналогічно проводять викладання квітки з кружкін вказаного кольору:



Аналіз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком в 4 роки розуміють інструкцію за допомогою жестів і словесну інструкцію. Вони без зусилля співвідносять кольори. До 4-5 років розрізняють основні кольори ... назвами і показують потрібний колір. На третьому етапі деякі діти не знають назв кольорів, але здатні диференціювати їх. Четвертий етап для дітей не складний і викликає особливий інтерес, оскільки діти на діє самостійно. Помилки, які виявляються в тому, що дитина не орієнтується на зразок, можливі у дітей із несформованою увагою, при імпульсивній, поспішній роботі і відсутності навичок самоконтролю. На п'ятому етапі кращі результати у дітей з перевагою зорової пам'яті. Завдання викликає інтерес.

Діти розумово відсталі у 4-5 років не розуміють змісту першого етапу завдання. Вони маніпулюють квадратиками або кладуть їх навмання на килимок без урахування кольору. Решту етапів виконують за умом і спеціального попереднього навчання після 6-7 років. Інтерес до завдань не виражений. Привертають увагу лише самі кольорові квадратики.

Діти із затримкою психічного розвитку виявляють цікавість, Два перші етапи не становлять труднощів. Водночас назву кольору засвоюють не всі діти навіть у 5 років.

Завдання 6

Робота з розрізними картинками (пропонують із 3-4 років).

Стимульний матеріал: картинки із зображенням знайомих дітям предметів, що розрізають на дві, три і чотири частини по **вер**тикалі і горизонталі.

Інші дослідження: виявлення сформованості наочно-дійового і мислительно-образного мислення, комбінаторних здібностей. Уміння оперувати предметами, образами. Цілеспрямована діяльність. Научувати дітей, і

виявність і стійкість інтересу, вольового зусилля. Координовані рухи рук і дрібної моторики пальців рук.

Процедура проведення: спочатку перед дитиною кладуть картинку, ти розрізана на дві частини. Частини кладуть так, щоб їх потрібно було не просто зрушити та отримати ціле зображення, а в перевірці в ньому негладі. Інструкція: “Збери картинку”. Можна запитати: “Що МІМ тійги?” (це вже перший вияв допомоги тоді, коли дитина відразу не збирає до роботи). Так само дають картинку з чотирьох частин, ...» * ірі ініїїх по вертикалі і горизонталі.

Виникли результати.

Діти з нормальним розумовим розвитком складають картинку з чотирьох частин з 3 років. Переважає метод спроб. Після 4 років діють і інші методи зорового співвідношення. Картинку з чотирьох частин, що різними по горизонталі і вертикалі, пропонують з 4 років і до 5 років діти виконують завдання способом зорового співвідношення. При виконанні картинок, розрізаних на три частини по вертикалі, можуть виникати випадки з'єднання першої і останньої частин (частини, то містяться всередині, не використовують). Проте, якщо дослідний мислитель здивування (мімікою, жестом) або запитав: “Куди поклав частину?”, дитина розсовує частини складеного зображення і вставляє середню частину на місце. Подібна допомога виявляється ефективною, спостерігається інтерес до завдання.

Діти розумово відсталі у вказаному віці не виявляють цікавості мислення, не розуміють його змісту. Спостерігаються безладні, невпорядковані дії, діти маніпулюють частинами картинок, накладають їх одна на одну, розкладають на столі. Необхідна допомога у вигляді поглибленого складання картинки і сумісного виконання. Але і при такій допомозі складання картинок з чотирьох частин цим дітям недоступне.

Діти із затримкою психічного розвитку починають складати картинку з двох частин до 4 років. Можливі спроби. Картинки з чотирьох частин, розрізана по горизонталі і вертикалі, може виконати тільки в 5-річному віці; проте після показу способу цієї роботи дитина виконує завдання. Допустиме примірювання. Складання картинки з трьох частин виконують при організаційній допомозі. Інтерес вира-

жений, але він не стійкий. Деякі діти відволікаються, не закінчують роботу.

Завдання 7

Робота зі сюжетними "фрагментами" (пропонують з 4 років).

Стимульний матеріал: *малюнок із зображенням фрагмента і народної казки; бажано наклеїти на картон, деякі частини ми-люнка вирізані по пунктирах.*

Цілі дослідження: Виявлення сформованості просторового сприйняття, аналітико-синтетичної діяльності, здібності на основі зоровою сприймання і розумового аналізу встановлювати закономірності в зображенні.

Процедура проведення: Перед дитиною кладуть малюнок. Інструкція: "Скажи, з якої це казки". Потім виймають "фрагменти" (ці частини позначені на малюнку пунктиром) і перемішують. Інструкція: "Поклади їх на місце".

Аналіз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком з цікавістю розглядають картинку. Ті, хто пам'ятає казку, відразу починають розповідати її. Без зусиль кладуть на місце вирізані частини.

Діти розумово відсталі не виявляють цікавості до сюжету картинки. У цьому віці вони не сприймають картинку як ціле, не розуміють казок. Вони можуть лише назвати "Це зайчик", "Це півник". Вирізані частини не вкладають в прорізи, а кладуть на картинку, оскільки не розуміють мети завдання. Можливість виконати завдання з'являється при спільній діяльності близько 7-8 років. Глибоко розумово відсталі діти 7-8 років не виконують це завдання і при наданні допомоги.

Діти із затримкою психічного розвитку виявляють цікавість до зображеного на картинці. При наданні допомоги згадують казку. Спонтанно кладуть на місце голову півника. Можуть помилитися, коли кладуть лапки зайчика і півника. Але достатньо дорослим висловити щонайменше несхвалення мімікою (спохмурніти, здивуватися) або словами ("Уважніше!"), як дитина виправляє свою помилку. Ці діти осмислено відповідають на питання, пов'язані зі змістом знайомої казки, але формулюють відповіді з певними труднощами, використовуючи зазвичай прості, неповні пропозиції. Можливі дефекти вимови.

Діти із задоволенням виконують ці завдання, а аналогічні варіанти дають змогу з впевненістю стверджувати, внаслідок чого виникають труднощі виконання - через недоліки сприйняття або недоліки мислення.

Завдання 8

Робота зі сюжетними картинками (пропонують з 4 років).

Стимульний матеріал: *картинка з прихованим значенням; картинка із зображенням безглуздостей.*

ЦІЛІ дослідження: виявлення цілеспрямованості дій, здатності на основі аналізу і синтезу зробити прості узагальнення, виділити їхні риси, зрозуміти почуття людей за їх мімікою і жестами. Емоційність речей на

безглуздість в зображенні (сміх, усмішка, здивування).

< і Ні кість уваги. Наявність інтересу. Рівень мовного розвитку і запас умміміжі» про навколишній світ.

Процедура проведення: Перед дитиною кладуть першу картинку. Інструкція: "Подивися і скажи, що тут відбулося". Додаткові і допоміжні питання: "Чому плаче хлопчик?", "Хто забрав у нього м'ячик?", "Ім'я якого хлопчика тобі більше подобається, чому?" (або "Який шинік добріший?").

Другу картинку кладуть перед дитиною без супроводу запитаннями. Діють 1-2 хвилини на розгляд (при цьому дорослий стежить за діями дитини). Якщо з боку дитини немає реакції, то його запитують: "Що переплутав художник?"

Лин ліз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком виявляють цікавість до картинок, особливе задоволення викликають безглуздість. Під час роботи і першою картинкою вони відразу сприймають хлопчика, який плаче, але для розуміння причини сліз потрібні допоміжні запитання і мимики, після яких діти розуміють зміст і можуть правильно оцінити миміку хлопчиків. У багатьох дітей у 4 роки бідний словниковий запас, тому розповідь вони дають у 5-6 років.

Під час роботи з другою і третьою картинками у більшості дітей спостерігаються виражені емоційні реакції (сміх, усмішка, репліки на кшталт "так не буває", "як смішно"). До 4-5 років діти розуміють неіснуючі в зображенні, що пов'язано з їхніми уявленнями про навколишній світ.

Важливо пам'ятати, потрібно враховувати соціальні умови життя дитини. Рівень роботи впливає на рівень сформованості цілеспрямованої діяльності. При вищому рівні діти розглядають картинку в певній послідовності (зверху вниз, зліва направо), прагнучи не пропустити жодної деталі. Спостерігається активність розгляду. При низькому рівні діти розглядають картинку інтенсивно, пропускаючи окремі безглузді зображення. У деяких дітей спостерігається пропуск деталей пов'язаних із підвищеним відволіканням, інтенсивним пересиченням і браком вольових зусиль.

Діти розумово відсталі в 5 років не розуміють змісту першої сюжетної картинки. Допомога виявляється неефективною. Вони лише імітують те, що бачать: "Хлопчик, м'ячик, хлопчик" тощо. У 6-7

років можуть відповісти на запитання: “Що робить цей хлопчик?” “Плаче”. Але зрозуміти причину не можуть. Не спостерігається самостійного розгляду, необхідне постійне спонування. Це стосується і до роботи з другою і третьою картинками. До 7 років діти вже розуміють безглуздість зображеного, проте немає помітних емоційних реакцій. Вони байдуже дивляться на картинку. Їхній активний словник дуже бідний, вони насилу будують фразу.

Діти із затримкою психічного розвитку виявляють цікавість до роботи, розуміють інструкції, але їм потрібні допоміжні запитання при встановленні причинних залежностей у зображеному на першій картинці. Вони жаліють хлопчика (розуміють міміку). Мовне оформлення бідне. Друга і третя картинки зрозумілі, але емоційні реакції недостатньо виражені. До 6 років відбуваються значні якісні поліпшення результатів діяльності.

Завдання 9

Робота з лабіринтами (пропонують із 4-5 років).

Стимульний матеріал: *два малюнки з лабіринтами; указка або олівець.*

Цілі дослідження: виявлення розуміння інструкції, стійкості, кої централізації, обсягу уваги. Цілеспрямованість діяльності. Особливості зорового сприйняття.

Процедура проведення: Перед дитиною кладуть малюнок. Інструкція: “Подивися, дівчинка і хлопчик тримають за мотузочок кулі, ку і змію. Щоб визначити, хто що тримає, треба вести по мотузочку указкою. Не можна відривати указку від мотузочка”. Після виконання цього завдання кладуть інший малюнок.

Інструкція: “Покажи, по якій доріжці побіжать до себе додому собачка і білочка”.

Аналіз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком виявляють до цього завдання активну цікавість. їм зрозумілий зміст завдання. Деякі намагаються навіть подумки, на основі зорового співвідношення, про стежити шлях до зазначеного предмета. Помилки у процесі виконання завдання пов’язані не з тим, що дитина не розуміє завдання, а із зайвою поспішністю або недоліками уваги.

Діти розумово відсталі в цьому віці не розуміють змісту завдання, тому і не виявляють цікавості. Необхідне сумісне виконання завдання (експериментатор поволі веде руку дитини по доріжці). Прочітати з такою допомогою не відбувається перенесення способу діяльності на аналогічний малюнок.

Діти із затримкою психічного розвитку цікавляться цим завдан-

ням, ро »уміють його зміст. При виконанні можливі помилки через невпевненість усеосередитися. Контроль і допомога впливають позитивно.

Завдання 10

Іни/іди таку саму картинку (пропонують із 4-5 років).

і і шпульний матеріал: *малюнок із зображенням різних квітів*

Цілі дослідження: виявлення здатності встановлювати тотожність, схожість і відмінність у предметах на основі зорового аналізу. Ініціативність. Стійкість уваги. Цілеспрямованість сприйняття.

Процедура проведення: малюнок розрізають по пунктирній лінії і кладуть його частини перед дитиною.

Ініціативність: “Подивися, намальовані різні гриби. Серед них треба знайти такий самий, як цей (показують на гриб, розміщений зліва в рамочці)”. “А зараз знайди таку саму (як у рамочці) квітку”.

Читати і результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком виявляють цікавість і активний пошук схожого зображення. Можливі поспішні помилки, але при щонайменшій організаційній допомозі (“Подивися на цей грибок, який найбільше схожий на той, що в рамочці”) діти знаходять такий самий гриб, квітку.

Діти розумово відсталі цього віку не розуміють завдання. Деякі називають гриби: “Це квіточки”, “Це грибки”, але процеси порівняння ознак подібності для них недоступні. Основна причина виконання - нерозуміння поставленого завдання, недорозвиток розумових процесів. Спостерігається також нерозвиненість умінь

Діти із затримкою психічного розвитку не виявляють вираженим інтересом до завдання. їм доступна словесна інструкція, проте у них недостатньо розвинуто вміння порівнювати подібності і відмінностей на основі зорового аналізу є складним. Потрібні для цієї діяльності розумові операції не сформовані. Низькі результати роботи є наслідком не тільки нерозвинення аналітичної діяльності, але й неорганізованості, невпевненості цих дітей. Вони не вміють зосередитися на завданні, їм важко допомогти - спрямувати їх та організувати.

Психологічне обстеження дітей 5—7 років

Завдання 1

Методика “Вибір картинок” (пропонують із 6 років)

і ілюстраційний матеріал: *15 картинок а зображенням трьох видів діяльності: ігрової, трудової, навчальної.*

Цілі дослідження: Виявлення інтересів, видів діяльності (ігрова, трудова, навчальна), яким віддається перевага.

Процедура проведення: Перед дитиною довільно розкладають 15 картинок із зображенням трьох видів діяльності. Пропонують розглянути картинки, після чого дають інструкцію: “Візьміть картинки, які тобі цікаві”. Як уточнення запитання: “Чим би тобі хотілося займатися?”

Аналіз результатів.

Діти з нормальним розумовим розвитком розуміють зміст завдання і обдуманно підходять до вибору картинок. У 7 років велика частина дітей вибирає картинки, що стосуються до школи. Але, водночас, у віці 6-7 років ще можуть бути не сформовані мотиви навчальної діяльності. Це залежить від умов життя і виховання дитини. У цих випадках виявляються ігрові інтереси і відбувається вибір картинок, які відповідають ситуаціям або заняттям, знайомим дітям з їхнього власного досвіду і спостереження.

Діти розумово відсталі не розуміють завдання, і уточнювальні питання їм не допомагають. Вони не беруть картинки, називаючи, що на них зображене. Цілі навчальної діяльності у віці 6-7 років вони не усвідомлюють. Ствердні відповіді на питання: “Чи хочеш вчитися?”, “Хочеш у школу?” є результатом дії дорослих.

Завдання 2. Методика “Назви слова”

Цілі дослідження: Методика визначає запас слів, які зберігаються в активній пам’яті дитини.

Процедура проведення: Дорослий називає дитині деяке слово зі відповідної групи і просить її самостійно перерахувати інші слова, що належать до цієї самої групи.

На назву кожної з перерахованих нижче груп слів відводять по 20 секунд, а загалом на виконання всього завдання - 160 секунд.

1. Тварини. 2. Рослини. 3. Кольори предметів. 4. Форми предметні. 5. Інші ознаки предметів, окрім форми і кольору. 6. Дії людини. 7. Способи виконання людиною дій. 8. Якості виконуваних людиною дій.

Якщо дитині самій важко почати перерахування потрібних слів, то дорослий допомагає їй, називаючи перше слово з цієї групи, і просить дитину продовжити перерахування.

Оцінка результатів

10 балів — дитина назвала 40 і більше різних слів, що належать до всіх груп; 8-9 балів - дитина назвала від 35 до 39 різних слів, що належать до різних груп; 6-7 балів - дитина назвала від 30 до 34 різних слів, що належать до різних груп; 4-5 балів - дитина назвала від 25

до 24 різних слів, що належать до різних груп; 2-3 бали - дитина назвала від 20 до 24 різних слів, що належать до різних груп; 0-1 бал - дитина

Мі і час назвала не більше 19 слів.

ПШ'новки про рівень словникового запасу:

10 балів - дуже високий; 8-9 балів - високий; 4-7 балів - середній;

1-3 бали - низький; 0-1 бал - дуже низький.

Завдання 3. Дослідження вербального мислення (Методика Керна-Йерасика)

І ме тодики складається з 20 запитань, які в усній формі поданні дитині. Відповіді записують та оцінюють в балах. Підраховують «і мні.ну суму балів, яку співвідносять із нормативними даними.

Інструкція. Уважно слухай питання, які я тобі читатиму, і постави відповіді так, як тобі найкраще відповісти. Відповідаючи, постарайся виділити головне в питанні.

І Мни і ішрина більша: кінь чи собака?

Іідповіді: кінь - 0 балів; собака - мінус 5 балів.

І Принці ми снідаємо, а вдень...?

ІІІновІдь: обідаємо, їмо борщ, м'ясо - 0 балів; вечеряємо, спимо, їмо мит тощо — мінус 3 бали.

І Ідеш» ясно, а вночі...?

ІІІновІді: правильна - 0 балів; неправильна - мінус 5 балів.

І Іюбо блакитне, а трава...?

ІІідповіді: правильна - 0 балів; неправильна - мінус 4 бали.

І Черешні, груші, яблука, сливи - що це?

ІІідповіді: фрукти - 0 балів; неправильна - мінус 1 бал.

І Чому раніше, ніж прийде потяг, упоперек шляху опускається нині Наум? (щоб потяг не зіткнувся з автомобілем, щоб ніхто не поїхав на ньому).

ІІІновІді: правильна - 0 балів; неправильна - мінус 1 бал.

І Іце і таке Москва, Санкт-Петербург, Кишинів, Мінськ?

ІІІновІді: міста - 1 бал; неправильна - мінус 1 бал.

І Котра година? (на паперовому годиннику показати чверть години, Осі п'яти хвилин вісім, чверть на дванадцятку, п'ять хвилин на дванадцятку).

ІІідповіді: якщо показує все правильно - 4 бали; якщо не вміє відповісти - 0 балів.

• і Маленька корова - це теля, а маленький собака - ?, а маленька

Відповіді: цуценя та ягня - 4 бали; називає когось іншого - 0 балів; неправильна - мінус 1 бал.

10. Собака більше схожий на кішку чи на курку? Чим вони схожі?

Відповіді: на курку - мінус 3 бали; на кішку і називає 2 або більше ознак подібності (хвіст, лапи, вуха, шерсть тощо) - 0 балів; на кішку, але не вказує ознак подібності - мінус 1 бал.

11. Чому у всіх автомобілях є гальма?

Відповіді: називає дві причини і більше (гальмувати з гори, гальмувати на повороті, зупинити у разі потреби: небезпеки, зіткнення, після закінчення їзди) - 1 бал; неправильна (він би без гальма не їхав) - мінус 1 бал.

12. Чим подібні сокира і молоток?

Відповіді: називає дві загальні ознаки (вони з дерева і заліза, у них ручки, ними можна забивати цвяхи, це інструменти, із заднього боку вони плоскі тощо) - 3 бали; називає одну ознаку подібності - 2 бали; неправильна - 0 балів.

13. Чим схожі один на одного білка і кішка?

Відповіді: називає дві ознаки подібності і більше (хвости, вуха, лапи очі і тощо) - 3 бали; називає одну ознаку подібності - 2 бали; неправильна — 0 балів.

14. Чим відрізняються цвях і гвинт?

Відповіді: у гвинта є нарізка (різьблення, така закручена лінія навколо карби) або показує її — 3 бали; гвинт закручують, а цвях забивають, або у гвинта є гайка - 2 бали; неправильна — 0 балів.

15. Футбол, стрибок у висоту, теніс, плавання - що це?

Відповіді: спорт, фізкультура - 3 бали; гра, вправа, гімнастичні змагання — 2 бали; неправильна - 0 балів.

16. Які ти знаєш транспортні засоби?

Відповіді: називає три наземні засоби, літак і корабель - 4 бали; тільки 3 наземних або їхній повний перелік (з літаком або кораблем), але тільки пояснення: “Транспортний засіб - це те, на чому ми кудись пересуваємося” - 3 бали; неправильна - 0 балів.

17. Чим відрізняється стара людина від молоді?

Відповіді: називає три ознаки (сиве волосся або його відсутність, зморшки, вже не може працювати, погано бачить, погано чує, ходить з паличкою, частіше хворіє тощо) - 4 бали; називає одну або дві ознаки - 2 бали; неправильна - 0 балів.

18. Чому люди займаються спортом?

Відповіді: називає дві причини (щоб вони були здоровими, загартованими, сильними, щоб були рухливішими, щоб трималися прямо, щоб їти такими товстими, вони хочуть перемогти, поставити рекорд то-

нші 4 бали; називає одну причину - 2 бали; неправильна - 0 балів.

19. Чому це погано (неправильно, недобре), коли хто-небудь ухиляється від роботи?

Відповіді: інші мусять за нього працювати (або інший варіант) - 1 бал; він ледачий або мало заробляє і не може собі нічого купити - 1 бал; неправильна — 0 балів.

20. Чому на конверт з листом потрібно наклеїти марку?

Відповіді: так платять за пересилку (перевезення) цього листа - 5 балів; Інакше доведеться сплатити штраф - 2 бали; неправильна - 0 балів.

Підсумковий показник - це сума балів (із знаком плюс або із знаком мінус), отриманих з окремих питань. За підсумковим показником можна визначити рівень розвитку вербального мислення. За підсумковим показником можна визначити рівень розвитку вербального мислення. За підсумковим показником можна визначити рівень розвитку вербального мислення.

Група - від +24 балів і вище - високий рівень розвитку вербального мислення;

Група - від +14 до +23 балів - рівень розвитку вербального мислення вищий від середнього;

Група - від 0 до +13 балів - середній рівень розвитку вербального мислення;

Група - від -1 до -10 балів - рівень розвитку вербального мислення нижчий від середнього;

Група - від -11 і нижче - низький рівень розвитку вербального мислення.

Завдання 4. Методика “Закінчи історію”

Цілі дослідження: Методика призначена для вивчення усвідомлення дітьми етичних норм.

Історія: Я тобі розповідалу історію, а ти її закінчи. (Дослідження проводиться індивідуально).

Історія ситуацій.

Історія 1. Діти будували з кубиків місто. Оля стояла і дивилася, як іграються інші. До хлоп'ят підійшла вихователька і сказала: “Ми зараз будуватимемо місто. Пора складати кубики в коробки. Попросіть Олю до вас і скажіть їй, що ви будували”. Тоді Оля відповіла...

Що відповіла Оля? Чому? Як вона вчинила? Чому?

Історія 2. Катрусі на день народження мама подарувала красиву ляльку, Катя стала з нею гратися. Тут підійшла до неї її молодша сестра і сказала “Я теж хочу погратися з цією лялькою”. Тоді Катя відповіла...

Що відповіла Катя? Чому? Як вчинила Катя? Чому?

Історія 3. Люба і Сашко малювали. Люба малювала червоним олівцем, а Сашко зеленим. Раптом Любин олівець зламався. “Сашко, - сказала Люба, - можна мені домальовувати картинку твоїм олій-цем?” Сашко відповів...

Що відповів Сашко? Чому? Як вчинив Сашко? Чому?

Історія 4. Петрик і Володя гралися разом і зламали дорогу, красиву іграшку. Прийшов тато і запитав: “Хто зламав іграшку?” Тоді Петрик відповів...

Що відповів Петрик? Чому? Як вчинив Петрик? Чому?

Усі відповіді дитини дослівно фіксують у протоколі

Опрацювання результатів:

0 балів - дитина не може оцінити вчинки дітей;

1 бал - дитина оцінює поведінку дітей як позитивну або негативну (правильну або неправильну, хорошу або погану), але оцінку не може виставити і етичну норму не формулює;

2 бали - дитина називає етичну норму, правильно оцінює поведінку дітей,

3 бали - дитина називає етичну норму, правильно оцінює поведінку дітей і мотивує свою оцінку.

IV. Матеріали для проведення узагальненого аналізу психічного розвитку дитини від народження до вступу в школу

I. Схема історії розвитку дитини

Результати дослідження за певними методиками, проведені впродовж перебування дитини в дошкільному закладі, психолог заносить у карту дитини відповідно до її діагностичного рівня й віку. Перед початком психологічного дослідження збирають повні анамнестичні відомості, соціальну характеристику сім'ї.

Таблиця

Аналіз і констатація результатів дослідження
Показники

Джерела
інформації

1

1. Характеристика сім'ї дитини

вік батьків

Продовження таблиці

1	2	3
І» НАД сім'ї		
нирни і еристика роботи батьків		
у мі »НИ ЖИТТЯ		
2. Особливості розвитку дитини до і після народження (чинники ризику)		
ЦііПлм пості перебігу вагітності		
н» игншиості перебігу пологів		
. м и і особливості дитини		
3. Стан здоров'я		
у ннірссні захворювання		
ниіГНшпості здоров'я ми нНІ момент		
4. Особливості виховання дитини в сім'ї		
мні ' кінніспія до дитини миПн сім'ї		
ми піди шохочення, покарання		
н МО и и Пості спілкування		
м •)0Пн пості проведення		
н МО ми пості культурного розвитку		
5. Розвиток дитини від народження до 3 років		
і мни гок моторики		
нн пні.іній емоційний фон		
ми мнпок мовлення		
* 1 (МІНі ним до близьких (чужих)		
И* 1 ммміст і», допитливість		
» • • ішиігг, навички у ИМпобс лугову ванна		
і рудної ці поведінки		
унміОпоіі ігри		

Закінчення таблиці

1	2	3
<i>б. Розвиток дитини у дошкільний період</i>		
фізичний розвиток		
розумовий розвиток		
обов'язки		
ставлення до ровесників, до вихователів, до членів сім'ї		
актуальні заборони з боку батьків		
типові конфлікти		
особливості характеру		
страхи, труднощі		

7. Основні проблеми дошкільного віку

неуспішність у рольовій грі		
труднощі у спілкуванні з ровесниками		
відхилення у поведінці		
непідготовленість до навчання		

*2. Загальні відомості про виховання дитини в сім'ї
Ті схильності та інтереси*

А. Питання до дитини

- З ким ти живеш?
- Чи є у тебе брат, сестра? Вони старші чи молодші за тебе? Є у тебе дідусь, бабуся? Де вони живуть?
- Які іграшки є у тебе вдома? Де вони лежать?
- З ким ти ходиш гуляти, з ким граєшся? Хто тобі купує книги, іграшки?
- Як ти поводишся вдома - добре чи погано? Коли ти погано поводишся, що ти робиш?
- Що тобі не дозволяє вдома робити тато? Якщо ти себе погано поводиш, що каже тато? За що і як він тебе карає? А мама? А інші (бабуси, дідусь)?
- Кого ти вдома найбільше слухаєшся, а з ким частіше **вередуни**?
- Кому найчастіше скаржишся, якщо тебе образять?
Кому найбільше розповідаєш про свої справи?
- Чи допомагаєш удома мамі, татові, молодшому брату, сестрі? Як

жмнімигаєш (прибираєш своє ліжко, прибираєш за собою іграшки)?

11, Чи є у вас вдома квіти? Хто їх поливає?

І' Чи є у вас вдома які-небудь тварини? Хто за ними доглядає?

11, Чи ходиш ти в кіно, цирк, зоопарк, театр? Як часто і з ким?

14 Чи є у вас вдома телевізор, комп'ютер? Які ти дивишся телепередачі? У які комп'ютерні ігри ти граєш?

Г» Які у тебе вдома є улюблені іграшки і книжки?

І (і Чим ти любиш займатися вдома: малювати, співати, танцювати - (Н, піти гуляти, розповідати казки (історії), придумувати цікаві ігри?

17, Чи є у тебе друзі у дворі? Як давно ти з ними дружиш? Чому і з ними дружиш? Що ви разом робите, чим займаєтесь?

Л Питання до батьків

І І **Ір'івище**, ім'я дитини, дата народження.

І < **клад сім'ї**. Професії батьків. Освіта батька і матері. Матеріальні умови і побутові умови сім'ї.

І Я мі дитина за рахунком у сім'ї?

І І якого часу дитина відвідує дошкільний заклад?

** Як довго перебуває у цій групі дитячого садка?

Гі Які хвороби перенесла дитина?

/ Які гравми мала дитина?

Н Які ігри, іграшки, матеріали для занять є у дитини? Де і як вони їй використовуються (чи є спеціальний куточок, кімната)?

У І ним частіше залишається дитина у будинку? Хто з нею гуляє, «рідні і і.ги? Хто приносить дитині іграшки, книги?

І(І Чи одностайні всі дорослі члени сім'ї в підході до дитини, в мімі, що їй дозволяти, забороняти?

ІІ Які засоби впливу на дитину застосовують у сім'ї (заохочення, покарання тощо)?

І) **Кого** в сім'ї дитина найбільше слухається?

І Г І ким частіше вередує?

І І **Кому** частіше скаржиться на кривдників?

І ^ і ким частіше ділиться своїми враженнями?

І (і Які навички самообслуговування є у дитини (самостійність у прибиранні іграшок, кімнати тощо)?

І / Чи допомагає дитина по домашньому господарству (бере участь у прибиранні, у накриванні столу, готуванні їжі, догляді за рослинами, поливає рослини, допомагає в догляді за малюками)?

18. Назвіть улюблені ігри та іграшки дитини, улюблені казки і книжки, заняття.

19. Які з перерахованих занять дитина виконує успішніше: малювання, ліпка, танці, складання кубиків, придумування ігор, розповіді, казок (історій), гра на комп'ютері?

20. Назвіть кращих друзів вашої дитини (у дворі, дитячому садку),

21. Які якості і здібності вашої дитини Ви особливо цінуєте?

22. Від яких поганих звичок Ви хотіли б відучити свою дитину?

3. Схема аналізу гри дитини

Спостереження за грою дитини дає змогу оцінити її найзагальніші здібності як в розумовій, так і в руховій діяльності.

При спостереженні за грою дітей у віці 1-3 роки предметом спостереження є:

- наявність емоційної реакції дитини на появу іграшки;
- активність рухових дій і широта маніпуляцій;
- віддзеркалення досвіду взаємодії з іграшкою, відповідно до м функціональної спрямованості;
- наявність нових (що заміщають) елементів в ігровій ситуації;
- тривалість гри;
- частота потреби в іграшці.

Для старших дітей діапазон діагностичних критеріїв значно розширюється. Сюди включають:

- критерії розвитку мови;
- рівень розвитку просторово-зорових уявлень;
- види та форми уяви;
- рівень узагальнень.

Спеціальному аналізу може бути піддана гра і за іншими критеріями: чи є гра маніпулятивною, наочною, процесуальною; чи є в ній елементи задуму; чи є в грі сюжет; якщо гра групова, то чи наявний у ній рольовий компонент?

Матеріали до модуля 3: Діагностика психічного розвитку школяра

I. Діагностика психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку

1. Програма вивчення учнів початкових класів

Зміст вивчення	Методи вивчення
1 Індивідуальні відомості про учня ІІІ»і тище, ім'я, дата народження, в яких дитячих мін ітдах перебував	Вивчення документації
і Історія розвитку Ілпрпн'м батьків. Перебіг вагітності, роди. І ІгнОнїшості раннього розвитку дитини. Які травми . ії зморювання переніс в перші роки життя	Бесіда з лікарем, з батьками. Вивчення медичної документації
1 Сім *м дитини і і* ішд сім'ї. Взаємини між членами сім'ї. І Профссія батьків. Ставлення членів сім'ї до дитини. Умїии ніховання. Режим дня дитини	Бесіда з батьками
<i>1 клас</i>	
1. Готовність дитини до навчання в школі	
<i>Ці цінники готовності</i>	<i>Напрями діагностики</i>
і формованість найважливіших пізнавальних процесів і навичок, що дають змогу Першокласникові успішно здійснювати навчальну діяльність	когнітивна готовність
і формовпність внутрішньої позиції школяра	мотиваційна готовність
ідйгмість зайняти соціально схвалювану і продуктивну позицію в спілкуванні з педагогом 1 однокласниками	соціальна готовність

<i>Методи діагностики</i>	
1. Орієнтовний тест шкільної зрілості Керна-Йерасека. 2. Оцінювання психосоціальної зрілості за тестовою бесідою (автори А. Керн, Я. Йерасек). 3. Орієнтовний тест шкільної зрілості - вербальне мислення (автор Я. Йерасек). 4. Методика Д.Б. Ельконіна - А.Л. Венгера: "Графічний диктант" і "Зразок і правило". 5. Методика Н.І. Гуткіної "Будиночок". 6. Методики на визначення особливостей мотиваційної сфери Т.А. Нежнкової і М.Р. Гінзбурга (на вибір). 7. Коректурні проби.	
<i>2. Первинна адаптація дітей у школі, діагностика дезадаптації</i>	
<i>Показники високої адаптації</i>	<i>Напрями діагностики</i>
<i>Пізнавальна сфера</i>	
Високий рівень навчальної активності, самостійності. Здатність самостійно спланувати, здійснити і проконтролювати результат навчальних дій. Здійснення навчальних дій за зразком і правилом. Підтримка уваги на навчальному завданні. Наявність власних зусиль для подолання труднощів у вирішенні навчального завдання	Довільність психічних процесів
Високий рівень розвитку наочно-образного мислення: виокремлення істотних властивостей і відношень предметів, використання схем, здатність до узагальнення властивостей предметів. Початковий рівень розвитку логічного мислення: здатність до умовиводів і висновків на основі наявних даних	Рівень розвитку мислення
Уміння виділити навчальне завдання і перетворити його в мету діяльності. Сформованість внутрішнього плану розумових дій	Сформованість найважливіших навчальних дій
Розуміння змісту тексту і простих понять. Використання мовлення як інструменту мислення (володіння складнопідрядними конструкціями в усному мовленні)	Рівень розвитку мовлення
Здатність до складної рухової активності при навчанні письму і малюванню	Рівень розвитку тонкої моторики

Ідишість зосереджено працювати протягом 15-20 хвилин. Збереження задовільної працездатності протягом усього навчального дня. Здатність працювати в єдиному темпі з усім класом	Розумова працездатність і темп розумової діяльності
<i>Методи діагностики</i>	
1. Методика Векслера) Методика "Оперативна пам'ять" < Мі* годика "Довготривала пам'ять" І Мс годика "Коректурна проба" ^ Мі* годика "Червоно-чорна таблиця" (і Гітцці Шульте / Методика "Лабіринт" N Мі* годика "Четвертий зайвий" ф Мс годика Еббінгауза	
<i>Особливості спілкування і поведінки</i>	
Можливість прийомом і навичкам ефективного міжособистісного спілкування з однолітками; встановлення дружніх відносин, готовність до рішень і інших форм діяльності, уміння вирішувати конфлікти мирним шляхом	Взаємодія з однолітками
Можливість встановлення адекватних ролевих стосунків з ними в умовах уроку і поза уроком. Прояв поваги до вчителів	Взаємодія з педагогами
Існують і виконання шкільних і загальноприйнятій норм поведінки і спілкування	Дотримання соціальних і етичних норм
Діє на регуляцію поведінки і природної рухової активності і шкільних і інших ситуаціях і взаємодії. Стимулювання позитивних емоцій і бажань. Здатність до відповідальної поведінки (у рамках вікових вимог)	Поведінкова саморегуляція
Існують і самостійність у пізнавальній і розумовій діяльності	Активність і автономність поведінки
<i>Особливості мотиваційно-емоційної сфери</i>	
Існують виражених суперечностей між вимогами батьків і вимогами дорослих і вимогами дитини	Стійкість емоційного стану у школі

Методи діагностики

1. Тест Векслера
2. Результати олімпіад
3. Аналітично-оцінкові думки вчителів
4. Анкетування батьків
5. Класифікація понять за мислительним або художнім типом (Є.А. Рушкевич)
6. Опитувальник М. Аннет (дитячий варіант) (визначення правша- лівша)
7. Опитувальник Безінгер для дітей (адаптація І.А. Вартанян) (визначення стилю мислення)
8. Серія завдань для виявлення у дітей здібностей до творчої діяльності

4. Діагностика готовності до навчання в середній школі; визначення індивідуального стилю пізнавальної діяльності учня

Показники готовності

Сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;
достатній рівень розвитку психічних новоутворень: довільності, рефлексії, внутрішнього плану дій, понятійного мислення;
наявність навчально-пізнавального інтересу

Напрями діагностики

1. Загальне ставлення до школи, мотивація учіння.
2. Рівень саморегуляції і самоконтролю.
3. Міру сформованості внутрішнього плану дій.
4. Міра розвитку понятійного мислення, сформованість мислительних операцій.
5. Рівень розуміння соціальних взаємин і сформованість самооцінки

Методи діагностики

1. Методика діагностики сформованості навчальної діяльності молодших школярів (Ю.М. Швалб)
2. Визначення рівня розвитку операцій абстрагування та узагальнення школярів початкових класів (“Виключення зайвої речі (слова)”)
3. Методика “Графічний диктант”
4. Методика вивчення мотивації (за Білопольською)

2. Діагностика готовності дитини до навчання у школі

Мета психологічного обстеження - виявлення

дітей, які не готові Дії шкільного навчання, мають потребу в спеціальних розвивальних за- ііштих і потребують індивідуального підходу в навчальному процесі.

1. Іерший етап обстеження дітей, що вступають до школи, має дмити орієнтовну інформацію про їхню шкільну зрілість. Для первинного ііайомства з дитиною найзручніше використовувати тест шкільним ірілості Керна-Йерасека, оскільки він має нормативи, вимагає для » ного проведення небагато часу і застосовується для обстеження шес- і ірічпих дітей.

2. Діти, що отримали за тестом Керна-Йерасека оцінку, яка свідчи м. про рівень розвитку нижчий за середню норму, мусять пройти іодиткове психологічне обстеження для уточнення особливостей роз- ііі і ку їхньої інтелектуальної, довільної і мотиваційної сфер.

І Для дослідження інтелектуальної сфери застосовують дитячу идимтовану методику Векслера.

І, Дослідження довільної сфери можна проводити за допомогою методик, що визначають рівень розвитку довільної уваги, пам'яті, а і мкож уміння діяти за правилом, оскільки саме ці параметри розвитку доцільної сфери характеризують сформованість передумов до на- ичміп.ної діяльності. Потрібно пам'ятати, що методики, які застосову- іоп., повинні мати нормативні показники, інакше обстежуваних дітей мг можна буде розподілити за групами.

А. Тест шкільної зрілості Керна-Йерасека

І а.чільна характеристика тесту

Тост складається з трьох завдань. *Перше завдання* - малювання і|Ні урн чоловіка по пам'яті, *друге* — змальовування письмових букв, *ні/іти* змальовування групи крапок. Усі три завдання цього графічним о тесту спрямовані на визначення розвитку тонкої моторики руки і координації зору й рухів руки. Ці уміння необхідні в школі для ово- иодіїша письмом. Тест “шкільної зрілості” Керна-Йерасека можна за- і окопувати як у групі, так і індивідуально, він дає змогу судити про ро'їмиток сенсомоторики дитини.

Крім того, тест допомагає визначити у загальних рисах інтелекту- інііііий розвиток дитини. Субтести також дають змогу відповісти, чи може дитина зосереджено, не відволікаючись, працювати якийсь час ми/і не дуже привабливим для неї завданням.

і'н іультат кожного завдання оцінюють за п'ятибальною системою (*І найвищий бал, 5 — найнижчий бал*), а потім обчислюють сумар-

ний підсумок за трьома завданнями. Розвиток дітей, які отримали в сумі за трьома завданнями від 3 до 6 балів, розглядають як вищий за середній, від 7 до 11 - як середній, від 12 до 15 - як нижчий від норми. Дітей, які отримали 12-15 балів, потрібно обстежити поглиблено, оскільки серед них можуть бути розумово відсталі діти. Разом з тим треба мати на увазі, що без подальшого обстеження вказану групу дітей не можна відносити до слаборозвинених, які характеризуються шкільною незрілістю, оскільки, за словами Йерасека, задовільний результат орієнтаційного тесту є відносно надійною підставою для висновку про шкільну зрілість з прогнозом доброї шкільної успішності. Проте незадовільний результат не може слугувати достатньою підставою для висновку про шкільну незрілість з прогнозом поганої шкільної успішності. Як правило, більшість дітей, які показали за тестом рівень розвитку вищий за середній і середній, добре адаптуються до шкільних вимог і успішно опановують всі розділи шкільної програми в 1-2-х класах. Ті діти, які за тестом показали рівень розвитку нижчий від середнього, здебільшого зазнають труднощів в адаптації до шкільних вимог та користуванні олівцем і ручкою на початку навчання, але вже до кінця 2-го класу майже половина з них добре встигає з рідної мови і математики. Ймовірно, це діти з нормальним інтелектом, які до моменту приходу в школу мали слабкий розвиток довільності й тонкої моторики руки. Без додаткового обстеження важко зробити висновок про те, що є причиною поганого виконання тесту - низький інтелектуальний розвиток, слабкий розвиток довільності, внаслідок чого дитина не може якісно виконати нецікаве їй завдання, чи нерозвиненість сенсомоторних зв'язків і тонкої моторики руки. Буває, коли діти з добрим інтелектом схематично малюють фігуру чоловіка, що істотно погіршує їхній сумарний бал, а діти-лівші погано справляються її змальовуванням письмових букв. Отже, поганий результат за тестом Керна-Йерасека не має однозначної інтерпретації і вимагає додаткового опрацювання.

Обладнання. Дитині (групі дітей) пропонують бланк тесту. На лицьовому боці бланка мають бути дані про дитину і залишено вільне місце для малювання фігури людини, на зворотному - у верхній лівій частині - розміщено зразок письмових букв, а в нижній лівій частині - зразок групи крапок. Праву частину цього боку аркуша залишають вільною для відтворення зразків дитиною. Олівець перед випробовуванням кладуть так, щоб він був на однаковій відстані від обох рук (якщо дитина виявиться лівшею, експериментатор мусить зробити відповідний запис у протоколі).

Інструкція до завдання №1 така: "Тут (показують кожній дитині) Нймплуї якого-небудь чоловіка. Так, як зможеш". Більше ніяких по-Іимонь! допомога або звернення уваги на помилки і недоліки малюнк- і-

<і но допускаються. Якщо діти все ж таки почнуть розпитувати, як мишоїшти, то психолог все одно мусить обмежитися однією фразою: "Малюй так, як зможеш". Якщо дитина не приступає до малювання, мі спід підійти до неї і підбадьорити, наприклад, сказати: "Малюй, у Гібо нсс вийде". Іноді діти ставлять запитання, чи не можна замість чппоїіка намалювати жінку. Тоді треба відповісти, що всі малюють Милоїіка і їй теж треба малювати чоловіка. Якщо дитина вже почала ми питати жінку, потрібно дозволити домальовувати її, а потім попро- і м і н, щоб вона поряд намалювала ще й чоловіка.

Після закінчення малювання фігури людини дітям говорять, щоб **Ними** перевернули аркуш паперу на інший бік.

Ічидання № 2 пояснюють так: "Подивися, тут щось написано. І н що не умієш писати, але спробуй, можливо, у тебе вийде так саміі Гарненько подивися, як це написано, і ось тут, поряд, на вільному місці напиши так само". Пропонують скопіювати фразу: "Він їй иуіГ (написану письмовими буквами). Якщо яка-небудь дитина їм идило вгадає довжину фрази і одне слово не поміститься в рядку, .." їм тернути її увагу на те, що можна написати це слово вище або нижче.

Перед завданням № 3 експериментатор говорить: "Подивися, Іу і намальовані крапки. Спробуй ось тут, поряд, намалювати так само ' І Іри цьому потрібно показати, де дитина має малювати, оскільки слід зважати на можливе ослаблення концентрації уваги в деяких **ЛІ ГОЙ**.

11 Ід час виконання дітьми завдань потрібно стежити за ними, ро- Пиичм при цьому короткі записи про їхні дії. Передусім треба зверну їй увагу на те, якою рукою малює майбутній школяр - правою чи лівшою, та чи перекладає він під час малювання олівець з однієї руки и Іншу. Зазначають також, чи вертиться дитина, чи упускає олівець і шуми його під стільцем, чи почала малювати не в тому місці, яке їй пюі шли, або просто обводить контур зразка, чи бажає переконатися в іому, що малює красиво тощо.

Оцінка результатів тесту

Завдання 1. Малювання чоловічої фігури

1 бал виставляють за умови виконання таких умов:

Намальована фігура повинна мати голову, тулуб і кінцівки. Голови з тулубом сполучена шиєю і не має бути більша від тулуба. На голові волосся (можливо, воно закрито кепкою або капелюхом) і вуха, і обличчя - очі, ніс і рот. Руки закінчуються п'ятипалою кистю. Ноги внизу відігнуті. Фігура має чоловічий одяг і намальована так званним "синтетичним (контурним) способом", що полягає в тому, що вся фігура (голова, шия, тулуб, руки, ноги) малюється відразу як єдине ціле*, а не складається з окремих закінчених частин. При такому способі малювання всю фігуру можна обвести одним контуром, не відриваючи олівця від паперу. На малюнку видно, що руки і ноги ніби "ростуть" і тулуба, а не прикріплені до нього. На відміну від синтетичного більш примітивний "аналітичний спосіб" малювання припускає зображення окремо кожної із частин фігури. Так, наприклад, спочатку малюють тулуб, а потім до нього прикріплюють руки і ноги.

2 бали виставляють у такому випадку:

Виконання всіх вимог на 1 бал, окрім синтетичного способу малювання. Три відсутні деталі (шия, волосся, один палець руки, але не частина обличчя) можна не враховувати, якщо фігуру намальовано синтетичним способом.

3 бали - фігура має голову, тулуб і кінцівки. Руки або ноги намальовані двома лініями (об'ємні). Допускають відсутність шиї, волосся, вух, одягу, пальців і ступнів.

4 бали - примітивний малюнок з головою і тулубом. Кінцівки (достатньо однієї пари) намальовані тільки однією лінією кожна.

5 балів - відсутнє чітке зображення тулуба ("голово-ніжка") або переважання "головоніжки", або обох пар кінцівок. Карлючки.

Завдання 2. Копіювання слів, написаних письмовими буквами

1 бал - добре і повністю розбірливо скопійований написаний зразок. Букви перевищують розмір букв зразка не більше, ніж у два рази. Перша буква за висотою відповідає прописній букві. Букви чітко пов'язані в три слова. Скопійована фраза відхиляється від горизонтальної лінії не більше, ніж на 30°.

2 бали - усе ще розбірливо скопійований зразок. Розміру букви і дотримання горизонтальної лінії не враховують.

3 бали - розбиття напису на три частини. Можна зрозуміти хоча б чотири букви зразка.

4 бали - із зразком збігаються хоча б дві букви. Відтворений зразок утворює рядок напису.

3 балів - карлючки.

Завдання 3. Змальовування групи крапок

1 бал - майже досконале копіювання зразка. Допускають незначне збільшення однієї крапки від рядка або стовпчика. Зменшення зразка допустиме, а збільшення не повинне бути більш ніж удвічі. Малюнок мій бути паралельний до зразка.

2 бали - кількість і розташування крапок відповідають зразку. Можна не враховувати відхилення трьох крапок на половину ширини між рядком або стовпчиком.

3 бали - малюнок загалом відповідає зразку, перевищуючи його ширину і висоту не більше, ніж удвічі. Кількість крапок може їм відповідати зразку, але їх не має бути більше 20 і менше 7. Допускають будь-який розворот - навіть на 180°.

4 бали - контур малюнка не відповідає зразку, але все-таки імітується з крапок. Розміри зразка і кількість крапок не враховують. Існують і інші форми (наприклад, лінії) не допускають.

5 балів - карлючки.

Висновки

Описаний тест зручний для первинного знайомства з дітьми тим, що він дає загальну картину розвитку і може застосовуватися в групі, дуже важливо під час запису дітей в школу, щоб не подовжувати процедуру запису. Ознайомившись із результатами тесту, психолог може викликати для індивідуального обстеження деяких дітей, щоб чікше уявити собі їхній психічний розвиток. Якщо дитина за всіма випробуваннями набрала від 3 до 6 балів, то зазвичай із нею немає необхідності додатково розмовляти, щоб уточнити картину її інтелектуального розвитку. (Зауважимо, що про особистісні особливості цей тест майже не дає відомостей).

Дітей, які набрали 7-9 балів, якщо ці бали рівномірно розподілені між усіма завданнями, також можна не запрошувати для співбесіди, оскільки вони здебільшого репрезентують середній рівень інтелектуального розвитку.

Якщо ж у сумарний бал входять дуже низькі оцінки (наприклад, 1 бал складається з оцінки 2 за перше завдання, оцінки 3 за друге і оцінки 4 за третє), то краще поговорити з дитиною (провести індивідуальне обстеження), щоб точніше уявляти собі особливості її інтелектуального розвитку.

І звичайно, необхідно додатково обстежувати дітей, які отримали **10-15 балів (нижня межа середнього розвитку -10-11 балів, а розвиток нижче за норму —12-15 балів).**

Додаткове індивідуальне обстеження має допомогти психологові виявити особливості інтелектуального й особистісного розвитку дитини, щоб він зміг намітити корекційну і профілактичну програму роботи з нею. У зв'язку з цим дуже важливо підібрати відповідні методи для такого обстеження.

Б. Визначення рівня інтелектуального розвитку дитини

Пристаючи до додаткового психологічного обстеження дитини, психолог передусім має визначити рівень її інтелектуального розвитку. Для цієї мети підходить методика Д. Векслера (дитячий варіант), створена у США в 1949 р. і призначена для дослідження інтелекту у дітей від 5 до 16 років.

Цей варіант методики дає змогу диференціювати здорових дітей і дітей-олігофренів. Але оскільки за наслідками цього тесту не можна провести однозначну межу між нормою і патологією (один і той самий результат може бути верхньою межею олігофренії і нижньою межею норми), то ми вважаємо за доцільне використовувати тест Векслера при записі дітей в школу не для відмежування норми від патології, а для визначення низького, середнього і високого рівня розумового розвитку. Хай діти з низьким рівнем розумового розвитку (серед яких можуть бути педагогічно запущені, із затримками психічного розвитку і з патологією) на першому році навчання вчаться у звичайній школі, щоб під час навчання можна було уточнити діагноз, а тоді вже ухвалити рішення про доцільність переведення цього учня в школу для розумово відсталих дітей.

В. Діагностика довірливості психічних процесів Для дослідження **рівня розвитку довірливої пам'яті** у дітей, які вступають до школи, можна використовувати завдання на запам'ятовування картинок і слів. Дитині пропонують запам'ятати якомога більше кольорових картинок із зображенням знайомих їй предметів (показують 25 кольорових картинок; тривалість сприйняття кожної картинки - 3 с). Після показу всіх картинок її просять назвати ті предмети, які вона тільки що бачила на малюнках. П'ятирічні діти запам'ятовують у середньому 6-7 картинок, а шестирічні - 8. Можна використовувати методику ***Заучування 10 слів***, в якій дитині пропонують запам'ятати назви 10 знайомих їй предметів. Результати досліджень показують, що п'ятирічні й шестирічні діти в середньому запам'ятовують 3-4 слова. Методику "Заучування 10 слів" можна також використовувати для визначення ас-

ЮМІІ, швидкої виснажуваності таких психічних процесів, як увага і пам'ять.

С.Я. Рубінштейн вказує, що якщо здорова дитина з кожним новим пред'явленням словесного ряду запам'ятовує все більше й більше ОЛП, то досліджуваний, який страждає астенією (швидкою стомлюваністю по і виснаженням психічних процесів, внаслідок чого дуже швидко наступає охоронне гальмування центральної нервової системи), з кожним новим пред'явленням запам'ятовує все менше і менше слів. Про астенію слід судити не тільки за результатами методики "Заучування 10 слів", але й на основі медичних даних (відомості про інфекційні захворювання, перенесені дитиною в ранньому віці, про родові і черепно-мозкові травми тощо), а також бесід із батьками про особливості поведінки дитини.

У зв'язку з тим, що при сильно вираженому охоронному гальмуванні важко тривалий час зберігати зосередженість на якомусь предметі, дітей-астеніків можна віднести до групи дітей із слабким розумом і довірливості.

Г. Визначення домінування пізнавального чи ігрового мотиву дитини

Для визначення мотивації поведінки дошкільника можна провести експериментальні ігри, запропоновані **Л.І. Божович**.

І. Гра "Школа".

Експериментатор пропонує дітям пограти в "школу". Фіксують (а потім аналізують) ставлення досліджуваних до цієї пропозиції, «місця гри, ігрові дії, спілкування, тривалість гри, продукти дитячої діяльності».

Якщо діти з великим бажанням відгукуються на пропозицію пограти в "школу", граються із задоволенням, центральне місце в грі займає урок, наповнений він типовим навчальним змістом (діти "пишуть" палички, букви, цифри, "читають" тощо), а все, що не стосується гри, згорнуто до мінімуму, — така поведінка дітей в експериментальній грі є підставою для висновку про відносно високий рівень умовної мотиваційної готовності до школи та засвоєння соціальної поведінки школяра.

Відмова від пропозиції експериментатора, відсутність або дуже слабкий інтерес до гри в "школу", переважання в її змісті (якщо її

вдається організувати) того, що прямо не стосується навчальної діяльності (наприклад, “перерв”, “дзвінків” тощо), короткочасність самого процесу гри - показники низького рівня мотиваційної готовності дитини до школи, до прийняття позиції школяра.

2. Гра “Казка”

Дитину запрошують у кімнату, де на столиках виставлені звичайні, не дуже привабливі іграшки, і пропонують їй упродовж хвилини розглянути їх. Потім експериментатор підкликає її до себе і пропонує послухати казку. Дитині читають цікаву (для її віку) казку, яку вона раніше не чула. На найцікавішому місці читання припиняють, й експериментатор запитує дитину, що їй у цей момент більше хочеться: пограти з виставленими на столі іграшками чи дослухати казку до кінця.

Текстовий матеріал

Чому зайці взимку білі шубки носять

Зустрілися якось в лісі Мороз і заєць. Мороз розхвастався:

- Я найсильніший в лісі. Будь-кого здолаю, заморожу, на бурульку перетворю.

- Не хвастайся, Морозе Васильовичу, не здолаєш! - говорить заєць.

- Ні, здолаю!

- Ні, не здолаєш! - стоїть на своєму заєць.

Сперечалися вони, сперечалися, і надумав Мороз заморозити зайця. І говорять:

- Посперечаймося, що я тебе здолаю.

- Добре, - погодився заєць. (Тут читання уривається).

Почав Мороз зайця морозити. Холоднечу напустив, крижаним вітром закрутив. А заєць став прудко бігати та скакати. (Коли бігати - не холодно). А то качається по снігу і співає:

“Князю тепло! Князю жарко! Гріє, горить Сонечко яскраво!”

Стомився Мороз, думає: “До чого ж міцний заєць!” А сам ще сильніше лютує, такого холоду напустив, що кора на деревах лопається, пні тріщать. А зайцю все дарма - то на гору, то з гори сторчака, то по луку носить.

Зовсім зі сил Мороз вибився, а заєць і не думає замерзати. Відступився Мороз від зайця: “Хіба ж тебе, зайцю, заморозиш — спритний та прудкий дуже!” Подарував Мороз зайцю білу шубку. З того часу всі зайці взимку ходять в білих шубках.

Інтерпретація результатів

Діти з вираженим пізнавальним інтересом зазвичай вважають за краще слухати казку. Діти із слабкою пізнавальною потребою віддадуть перевагу грі. Однак, їхня гра зазвичай має маніпулятивний характер: то за одне візьмуться, то за інше.

1. Визначення сформованості “внутрішньої позиції школяра”

Інструкція. Поставте дитині питання і попросіть дати відповіді, які

слід записати.

1. Ти хочеш іти до школи?

2. Ти хочеш ще на рік залишитися в дитячому садку (вдома)?

Які заняття тобі найбільше подобаються? Чому?

4. Ти любиш, коли тобі читають книжки?

5. Ти сам просиш, щоб тобі почитали книжку?

(>. Чому ти хочеш іти до школи?)

7. Гобі подобаються шкільна форма і шкільне обладнання?

Н. Я к що тобі батьки дозволять носити шкільну форму й користувати- і м шкільними обладнаннями, а в школу дозволять не ходити, то це тебе ипиштує? Чому?

Якщо ми зараз гратимемо в школу, то ким ти хочеш бути: учнем чи вчителем?

10. 11 ід час гри в школу, що у нас буде довшим - урок чи перерва?

Опрацювання й інтерпретація результатів

Приховують усі відповіді, окрім 6-тої й 7-мої. При сформованій внутрішній позиції школяра” відповіді на питання повинні звучати іЧніс>Ппню так:

№ 1. Хочу йти в школу.

Мі 2. Не хочу ще на рік залишитися в дитячому садку (вдома).

ДО» ?>. Ті заняття, на яких вчили (букви, цифри тощо).

№» 4. Люблю, коли мені читають книжки.

Мі 5. Сам прошу, щоб мені почитали.

№) К. 11 і, не влаштує, хочу ходити до школи.

№>'). Хочу бути учнем.

№> I (). Хай буде довшим урок.

Д. Оцінення спрямованості дитини на процес навчання у школі

^»пропонуйте дитині пограти в таку гру: “Я розкажуватиму тобі |М «мі історії, які починатимуться зі слів “уяви собіГ\ а ти закінчувати- Мі ні ці історії, уявляючи себе головним героєм”.

Історій перша. Уяви собі, що тобі скажуть: “Ти ще дуже малень- мііі І буде краще, якщо ще один рік ти походиш у дитячий садочок иПо ПОСИДИШ вдома, а в школу потім підеш”. Що ти відповіси?

Історія друга. Уяви собі, що І вересня всі діти з твоєї групи пішли до школи, а ти залишився вдома і тобі не потрібно нікуди йти: ні в дитячий садочок, ні в школу. Чим би ти займався? Що б ти робив в той час, коли інші діти вчаться у школі?

Історія третя. Уяви собі, що є дві школи. В одній школі діти цілий день вчаться читати, писати, рахувати, а в іншій школі - співати, малювати, танцювати. Яку б школу ти обрав?

Історія четверта. Уяви собі, що можна вибрати школу. В одній школі потрібно тихо сидіти на уроці, не можна розмовляти, треба виконувати завдання, які дає вчителька. В іншій же школі, навпаки, повна свобода, кожен робить що хоче - можна розмовляти на уроці, не виконувати ніяких завдань, а якщо не подобається, можна піти додому і ніхто не буде тебе сварити. Яку б ти обрав школу?

Історія п'ята. Уяви собі, що з'явилася можливість навчати тебе не в школі, а вдома. Тобто тобі не треба буде ходити до школи, а навпаки - до тебе додому приходиме вчителька й учить тебе читанню, письму, математиці. Що б ти відповів на таку пропозицію?

Історія шоста. Уяви собі, що ти вже ходиш до школи, у тебе все дуже добре виходить і вчителька тебе хвалить. Одного разу вона пропонує тобі за добре навчання замість 12 балів - шоколадку. Що ти вибереш — шоколадку чи 12 балів?

Опрацювання й інтерпретація результатів Показником сформованості "соціальної позиції школяра" будуть такі відповіді:

- 1) відмова від пропозиції ще рік відвідувати дитячий садок або залишатися вдома;
- 2) спрямованість на навчальну діяльність, навіть якщо не обов'язково відвідувати школу;
- 3) відмова від школи, в якій діти не вчаться, а тільки розважаються;
- 4) бажання ходити до школи, де є певні правила;
- 5) орієнтація на навчання в групі, класі;
- 6) вибір 12 балів як форми оцінення навчальної роботи.

Якщо таких відповідей більше половини, то це свідчить про позитивну мотивацію дитини до навчання у школі.

Е. Комплексна діагностична програма визначення готовності дитини до навчання у школі Є багато методів діагностики шкільної зрілості дитини.

Як цілісний варіант дослідження можна використати комплексну діагностичну програму.

Обґрунтування програми. Дитина, що вступає у перший клас мтчжої школи, проходить психолого-педагогічну співбесіду, спря-

визначення міри її готовності до навчання в школі. При ньому нерідко намагаються визначити не стільки рівень психологічної готовності дитини до початку систематичного навчання, скільки ші шьний рівень розумового розвитку. Проте це далеко не одне і те . ІММС. Часто трапляється, що дітям, які продемонстрували при при- ІПМІ і» школу достатньо високий рівень розумового розвитку, не від- рй »у вдається включитися в навчальний процес. Часто вони не готові мишкувати найпростіших дисциплінарних вимог вчителя, не уміють ірицювати за зразком, вибиваються із загального темпу роботи класу, мимо і. погано розвинуту дрібну моторику. Водночас дошкільники, які Мокіпали не такі хороші результати, але оволоділи необхідним рівнем ім нчологічної зрілості, без особливих зусиль справляються з вимогами школи.

Мпйбутні першокласники, безумовно, різняться загальним рівнем І мну мого розвитку, що, так чи інакше, позначиться на успішності ічіи.ої навчальної діяльності. Водночас можна очікувати, що, вступа- миїн до школи, дитина досягла певного мінімального рівня психоло- і ічної ірілості, який дасть їй змогу приступити до систематичного на- **ИЧИМІЯ.**

Оскільки головним завданням перших місяців навчання у школі і їм мін пня дитиною початкових навичок читання, письма й рахунку, » има до цього і повинен бути готовий майбутній першокласник.

Успішність входження дитини в навчальний процес визначається ми іміо важливих чинників. Серед них насамперед виділяють такі: розвиток довільності поведінки, наочно-образного мислення, просторових уявлень, мовлення, дрібної моторики рук.

Ми діагностику сформованості цих параметрів готовності до шкільного навчання і спрямована запропонована програма. Особливо МИ ілося б підкреслити пріоритетність наочно-образного мислення в і і рук турі готовності до школи. Успішність навчання дітей в першому кпім і зумовлена не стільки рівнем розвитку логічного мислення (яко- му чисто надається надмірне значення при визначенні шкільної зрі- ім . 1), скільки сформованістю наочно-образного мислення. Розвиток німічію-образного мислення має вирішальне значення на початковому їм пні шкільного навчання, оскільки засвоєння дітьми грамоти (пер- минних навичок читання і письма) базується, передусім, на здатності до зорового аналізу графічних зображень.

або мовчать (не дають ніякої відповіді протягом 10-30 секунд), або намагаються щось відповісти, але у них нічого не виходить. До цієї ж проміжної групи належать і ті випадки, коли власні помилки виправляються дитиною прямо в процесі відповіді. Ці варіанти відповідей не порушують правила гри і тому можуть бути віднесені до правильних. Правильною відповіддю слід вважати і кивок головою, оскільки дитина в цьому випадку явно намагається згідно з правилом не вимовляти вголос слова “так” і “ні”.

Прямим показником рівня довільності мовного спілкування є кількість відповідей, що відповідає правилам гри.

Вікова норма для дітей 6—7 років становить приблизно 51% від всієї кількості запитань, що провокують відповіді “так” і “ні” (*кількість правильних відповідей повинна бути більше 11*).

б) Визначення особливостей мовного розвитку і наочно-образного мислення

Розкладають чотири сюжетні картинки за порядком і складають за ними розповідь. Використовують два набори картинок - основний і спрощений, що дає змогу визначити зону найближчого розвитку дитини. Як діагностичний матеріал можна використовувати набори картинок з книги Г.А. Урунтаєвої й Ю.А. Афонькіної “Допоможи принцу знайти Попелюшку” (1994). Спочатку пропонується основний набір. Якщо дитина не справляється з цим завданням, їй дається спрощений варіант.

Інструкція. Перед тобою декілька картинок. Розклади їх за порядком: що спочатку, а що потім. Поясни, чому ти так думаєш. Склади розповідь за картинками.

Оцінюється правильність розкладання картинок, повнота й адекватність розповіді за ними.

Система оцінок:

3 бали - картини розкладені правильно. Розповідь зв'язна, логічна, відповідає змісту картинок.

2 бали - картини розкладені з порушенням послідовності, проте розповідь зв'язна, відображає запропоновану дитиною версію подій.

1 бал - картини можуть бути розкладені правильно, але зв'язної розповіді немає. В кращому разі описуються деталі зображення.

0 балів - картини розкладені неправильно, зв'язної розповіді немає.

Дни більш точного оцінювання мовного розвитку дитини до отриманого нею балу додаємо ще *1 бал* у випадку, якщо лексика дитини Пнійти і різноманітна, розповідь яскрава і образна. Отже, максимальна кількість балів, яку може набрати дитина за цією методикою -

40 пп.

н) Визначення особливостей розвитку мови і просторових \ НИН* П І»

Розуміння логіко-граматичних конструкцій (*Т.Г. Богданова, І П Корнілова, 1994*).

11 і міні послідовно пропонуються такі завдання:

“І І покажи олівцем зошит”.

¹¹11 і малюй хрестик під кругом, круг — під хрестиком”.

“Миколку ударив Петрик. Хто забіяка?”.

Чмцо дитина відчуває труднощі, завдання повторюють.

і ис гсма оцінення:

І Оили правильне виконання всіх завдань;

) *бали* правильне виконання двох завдань;

І Оал правильне виконання тільки одного завдання.

Іууііжсння: перед дитиною обов'язково повинні лежати олівець, И мни і і аркуш паперу.

і) І оюнність руки до освоєння письма. Розвиток зорово- *нно|міої координації

імільовування слова, написаного латинськими буквами. Слово- і|Щ шк пропонують дитині на окремій картці:

faguir

Інструкція. Подивися, тут щось написано. Ти, можливо, ще не цінніи м писати, але спробуй - напевно теж зумієш. Гарненько подиви-

•м ми це написано, і постарайся написати так само.

(истома оцінок відповідає схемі, яку використовують в методиці І »|шп Исрасека (1978):

^ *Оплив* - повна відповідність зразку; розмір букв не досягає повніиної величини; є крапка над буквою “і”; відхилення від горизон- ініійин о рядка - не більше, ніж на 30 градусів;

/ *Ои ли* - слово достатньо добре прочитується; допускається про- ц V і н або повторення одного елемента при високому рівні виконання ІНШИХ»

3 бали - слово ще можна прочитати, але з зусиллям; більшість елементів слова наявні;

2 бали - видимість листа зберігається; можна виокремити 2-3 букви;

1 бал - майже каракулі; можна розрізнити елементи окремих букв;

Дані обстеження заносять у протокол.

Додаткове завдання

Разом з поданими вище завданнями, що становлять основну частину діагностичної програми, рекомендуємо використовувати завдання ***Малювання чоловічої фігури***, результати виконання якого дають змогу суттєво доповнити психологічний портрет дитини. Оцінка цього завдання проводиться за схемою, запропонованою в тесті Керна-Иерасека.

Загальний час обстеження - приблизно 20 хвилин.

При складанні висновку за наслідками обстеження дитини необхідно враховувати рівень сформованості кожного компонента загальної структури психологічної готовності до шкільного навчання. Тому результати, показані дитиною за кожним тестовим завданням, мають самостійне значення і їх не треба підсумовувати. Адже загальний сумарний показник призводить до нівеляції індивідуальних відмінностей. Так, наприклад, діти з високим рівнем розвитку довільності й низьким рівнем розвитку дрібної моторики можуть мати той самий сумарний бал, що й діти з низьким розвитком наочно- образного мислення і мовлення, але добрим розвитком дрібної моторики.

Діагностика пізнавальної сфери молодшого школяра

А. Методика “Виключення зайвої речі (слова)”

Для виявлення актуального рівня розвитку мислення школярів початкових класів, а більш конкретно - операцій абстрагування й узагальнення, використовують методику “Виключення зайвої речі (слова)” для дітей 6-8-річного віку. Під час використання цієї методики діти мають вирішити 20 завдань, з яких 16 - на виключення “зайвих” речей і 4 - на виключення “зайвого” слова. Зміст завдань дає змогу визначити здатність дітей до абстрагування й узагальнення речей за такими ознаками (таблиця № 1): **колір** (завдання № 10, II, 12); **форма** (завдання № 13, 14, 15); **розміри** (завдання № 16, 17, 18); **матеріал**, / **якого виготовлена річ** (завдання №19, 20); **сукупність ознак, необхідних для визначення родової належності речей** (завдання №1,3, I II, 9) / **слів** (завдання № 2, 5, 6, 7).

Опис експерименту. Експеримент проводять індивідуально. По-
•иНіжність завдань однакова для всіх досліджуваних й визначена ви-
Іинмжим порядком. Досліджуваним показують малюнок, на якому
MiOтжсно чотири речі (таблиця 1).

Таблиця 1

Методика “Виключення зайвої речі (слова)”

м нн» шиті	Зайва річ (слово)	Речі (слова), об’єднані в одну групу
	Лисиця	Свійські тварини
	Стілець (слово)	Посуд (слова: склянка, чашка, чайник)
з	Дерево	Квіти
4	Стан спокою (слово)	Рух (бігати, стрибати, гратися, стояти)
*	Курка (слово)	Меблі (слова: стілець, крісло, ліжка)
A	Лялька (слово)	Навчальне приладдя (слова: ручка, зошит, гумка)
7	Молоток (слово)	Одяг (слова: спідниця, кофта, пальто)
K	Метелик	Дикі тварини
p	Заєць	Овочі
10	Синя квітка	Речі червоного кольору
II	Зелена спідниця	Речі жовтого кольору
12	Жовтий квадрат	Речі червоного кольору
IЗ	Квадрат	Трикутники
14	Книга	Речі у формі трикутника
IЗ	Телевізор	Круглі речі
16	Маленький квадрат	Великі квадрати
^17	Пслике коло	Малі геометричні форми
III	Маленький трикутник	Великі геометричні форми
19	Рушник	Скляні речі
20	Олівець	Металеві речі

Інструкція• Уважно подивись на картку. Тут намальовано 4 речі. Назви їх (дитина називає). З цих речей троє чимось схожі між собою, їх можна за якоюсь ознакою об'єднати в одну групу, а в четвертій речі (слова) такої загальної для всіх речей ознаки немає, і вона не підходить до цієї групи.

- Знайди цю річ (якщо дитина її знаходить, їй задають наступні питання).

- Скажи, чому вона не підходить?

- Назви одним або двома словами речі, об'єднані в одну групу (дай назву групі).

- Назви “зайву” річ.

Опрацювання результатів. Рівень розвитку операцій абстрагування й узагальнення оцінюють за такими параметрами:

Параметр 1: загальна продуктивність абстрагування. Цей параметр характеризує продуктивність психічної діяльності, необхідної для відокремлення “зайвої*” речі або слова.

Параметр 2: загальна продуктивність узагальнення. Це є характеристика продуктивності психічної діяльності дітей, необхідної для знаходження спільних й суттєвих ознак зображених на малюнках речей або названих слів. На основі цих ознак можна зробити узагальнення - об'єднати три із зображених речей (слів) в одну групу. При цьому оцінюють уміння дітей знайти й назвати або змалювати словесно родове поняття для позначення як “зайвої” речі, так і об'єднаних в одну групу речей.

Рівень розвитку операцій абстрагування й узагальнення для кожного

завдання оцінюють за п'ятибальною шкалою (таблиці 2 і 3).

Таблиця 3

ІМ'я	Сеть балів	Шкала для оцінки рівня розвитку операцій узагальнення
		Характеристика розв'язання завдання
		Досліджуваний правильно й самостійно називає родові поняття для позначення: 1) об'єднаних в одну групу речей (слів); 2) “зайвої” речі (слова)
		Спочатку родові поняття називає неправильно (неточно), потім сам виправляє помилку: 1) об'єднаних в одну групу речей (слів); 2) для позначення “зайвої*” речі (слова)
		Досліджуваний дає описову характеристику родовому поняттю, називаючи при цьому суттєві ознаки: 1) об'єднаних в одну групу речей (слів); 2) “зайвої*” речі (слова)
		Досліджуваний дає описову характеристику родового поняття, але не підкреслює суттєвих ознак: 1) об'єднаних в одну групу речей (слів); 2) “зайвої*” речі (слова)
		Досліджуваний не може визначити родового поняття й не вміє використати допомогу для позначення: 1) речей (слів), об'єднаних в одну групу; 2) “зайвої*” речі (слова)
	0	
	0	

Таблиця 2

Шкала для оцінки рівня розвитку операцій абстрагування

Кількість балів	Характеристика якостей розв'язання завдання
5	Завдання на виключення розв'язане правильно й самостійно
3	Завдання на виключення спочатку розв'язане помилково, але потім дитина самостійно виправила помилку
1	Завдання на виключення досліджуваний не може розв'язати самостійно, потребує додаткової інформації (навідні питання)
0	Досліджуваний не може розв'язати завдання на виключення, не вміє використати надану допомогу

Індивідуальні коефіцієнти продуктивності абстрагування та узагальнення обчислюють за формулами:

$$1) K^* = \frac{K^i}{n};$$

$$2) N_2 = \frac{K^i}{2};$$

де A^i і K^i - оцінки розв'язання кожного завдання в балах.

При обчисленні параметра 2 окремо оцінюють результати вимитім ім завдання з визначення родового поняття для позначення “зайвої” речі (слова) і завдання з визначення родового поняття об'єднаних в одну групу речей (слів). Тому суму K^i необхідно ділити на 2.

Цією методикою визначають рівні розвитку операцій абстрагування й узагальнення для кожного досліджуваного: **високі K^* і N_2 - понад 70 балів; середні K^* і N_2 - від 40 до 70 балів; низькі K^* і N_2 - нижчі,**

ніж 40 балів. Під рівнем ми маємо на увазі ступінь розвитку операцій абстрагування й узагальнення.

Характеристика рівнів операцій мислення

Діти, у яких був зафіксований високий рівень розвитку цих операцій, здебільшого правильно, швидко і самостійно розв'язували завдання на виключення, легко вирізняли суттєві ознаки, що об'єднують речі або слова в групи, без особливих зусиль, самостійно, за короткий час знаходили слово (родове поняття), яким можна позначити групу речей. Якщо дитина спочатку називає родові поняття неправильно, неточно, то після однієї фрази експериментатора, наприклад, "Подумай", "Не поспішай", "Яким ще словом можна назвати ці речі" тощо, учень сам швидко виправляє помилку. Діти легко переключались із розв'язання одного завдання на інше. Наведемо типові відповіді першокласників, у яких було виявлено високий рівень розвитку операцій абстрагування й узагальнення: завдання № 8: **"це звірі, а метелик - комаха"**, завдання № 19: **"це все зроблено зі скла, а рушник - з тканини"**, завдання № 4: **"ці діти бігають, граються, а цей хлопчик просто собі стоїть"**, завдання № 15: **"все тут кругле, а телевізор - квадратний"**.

Діти, у яких виявили середній рівень розвитку операцій мислення, часто розв'язували завдання на виключення спочатку помилково, але потім, після зауважень експериментатора, самостійно виправляли помилку. Зазвичай шестирічні діти дають описову характеристику родового поняття, називають суттєві ознаки, порівняно легко переключаються з одного завдання на інше. Аналіз висловлювань дітей з цим рівнем розвитку операцій абстрагування дає можливість зробити висновок, що причини нечіткого визначення родових понять - незнання їх або недостатнє вміння ними користуватися. Наведемо характерні відповіді дітей. Завдання № 1: **"Всі тварини потрібні, всі не зайві"**, після зауваження експериментатора: **"Подивись уважно і поміркуй"**, хлопчик відповідає: **"Ці живуть вдома, а лисиця мешкає у лісі"**. Завдання № 6 (навчальні прилади і лялька): **"Це не беруть у школу"**, завдання № 8: **"Метелик літає, а інші тварини не літають"**, завдання № 9: **"Усі ці продукти ростуть на городі, а заєць - тварина, його у борщ не можна класти"**.

Діти з низьким рівнем розвитку операцій абстрагування й узагальнення більшість завдань на виключення не можуть розв'язати самостійно, потребують додаткової інформації (допоміжних питань) чи мі шанування. При вирішенні більшої частини завдань ці діти дають Описову характеристику родовому поняттю, не називаючи при цьому і умовних ознак. Наприклад, завдання № 19: **"рушник зайвий, тому що він сушиться"**; завдання № 8: **"куртка зайва, а із цього можна і вшити**

цілу кімнату (меблі)", завдання № 15: **"телевізор зайвий, німму що можна дивитися кіно"**, завдання № 20: **"олівець зайвий, тому що він пише, а ним писати неможна"**.

Шестирічним першокласникам з низьким рівнем розвитку операцій мислення часто нелегко вирішити експериментальне завдання й орієнтуються на випадкові чи більш яскраві, емоційно на- і чіткі ознаки речей. Наприклад, завдання № 15: **"це все повинно шийодитись у коридорі, окрім телевізора"**, завдання № 15: **"за- інші їдуть, тому що він дешевий, а все інше коштує багато гро- ший!"** завдання № 20: **"цей хлопчик не вмє гратися і на вулиці цін не потрібен"** (малюнок, де зображений хлопчик, який стоїть); і поділі і я № 6: **"гумка зайва, тому що як рахувати, то вона тільки црмпирта"**.

Утруднення у сприйманні суттєвих ознак різних речей призводить до того, що діти часто роблять неправильні узагальнення. При цьому зустрічаються такі типові помилки: 1) необгрунтовано широке узагальнення (**"це речі"**, **"це іграшки"**, **"це продукти"**, **"це ма- тинки"**); 2) визначення однієї речі (чи групи речей) за допомогою іншої, зображеної на цьому ж малюнку (**"квадрат — це не трикутник"**, **"це не метелик"**, **"це не іграшка"**); 3) узагальнення, викликані емоціями, спогадами, асоціаціями (завдання № 3: **"це гарніма- іннючки"**, завдання № 35: **"м'яч, якщо його настромити на гвіз- то він лопне"**, завдання № 6: **"це мені не потрібно, у мене це т і* і"**, завдання № 11: **"тітонька заробляє на хліб, а іграшки їй ШИЩО?"**)*

Дітям з низьким рівнем розвитку операцій абстрагування та уза- і іліноія для знаходження родового поняття потрібно досить багато часу, тобто процеси мислення у них інертніші, ніж у школярів з середнім і а високим рівнем розвитку таких операцій.

Необхідно підкреслити, що у розвитку мислення всіх шестирічних і першокласників визначена одна загальна тенденція: оцінювання замінної абстрагування та узагальнення намальованих речей значно гірше, ніж оцінювання вербальних завдань. Тобто здібності до абстрагування й узагальнення наочно-почуттєвих об'єктів у дітей цього віку гірше, ніж ці здібності на вербальному рівні.

Серед школярів початкових класів найважче оволодіти навчальними діями, освоїти математику та рідну мову тим дітям, яких зафіксовано низький рівень розвитку операцій абстрагування й узагальнення: їм важко встановлювати закономірності числового ряду, відділяти головне від другорядного, тобто виокремлювати суттєві ознаки.

Навіть простенькі завдання ці діти розв'язують тільки на предметному матеріалі. Звичайно такі учні пасивні, повільно сприймають інформацію. Для її осмислення їм потрібно багато часу. Навчальний матеріал засвоюється ними частково або поверхово, недостатньо усвідомлено. Крім того, у них простежуємо низький рівень оволодіння узагальненими способами дії, внаслідок чого при розв'язанні однотипних завдань дитина щоразу шукає спосіб дії, оскільки не усвідомлює належності цих завдань до певного виду. Такі школярі не вміють працювати в класі самостійно, без додаткових вказівок чи допомоги, відстають від загального темпу роботи.

Отже, результати, отримані за допомогою методики “Виключення зайвої речі (слова)”, дають можливість виявляти актуальний рівень розвитку операцій абстрагування й узагальнення та містять важливу інформацію для індивідуалізації навчальної діяльності молодших школярів.

Б. Методика “Довготривала пам'ять”

Інструкція. “Зараз зачитаю вам ряд слів, а ви постарайтесь їх запам'ятати. Приготувалися, слухаємо уважно: *стіл, мило, людина, виделка, книга, пальто, сокира, стілець, зошит, молоко*”.

Ряд слів зачитується декілька раз, щоб діти запам'ятали. Перевірка відбувається через 7-10 днів. Коефіцієнт довготривалої пам'яті обрховується за формулою:

$C = B/A \cdot 100 \%$, де A - загальна кількість слів, B - кількість слів, яку запам'ятала дитина, C - коефіцієнт довготривалої пам'яті.

Інтерпретація результатів:

75-100 % - високий рівень; 50-75 % - середній рівень; 30-50 % - низький рівень; менше 30 % - дуже низький рівень довготривалої пам'яті.

В. Методика “Коректурна проба”

Методику використовують для визначення *обсягу уваги* (за кількістю букв, які передивилася дитина) і її *концентрації* (за кількістю допущених помилок).

І Нормативний показник *обсягу уваги* для дітей 6-7 років - 400 зна- ИИ І більше, *концентрації*- 10 помилок і менше; для дітей 8-10 ро- |IM (>00 знаків і більше, *концентрації*- 5 помилок і менше.

Час роботи - 5 хвилин.

Інструкція: На бланку з буквами підкресліть перший ряд букв. Ийіііо шндання полягає в тому, щоб, передивляючись ряди букв зліва Мйпршо,

викреслити такі ж букви, як і в першому рядку.

І Працювати потрібно швидко і точно. Час роботи - 5 хвилин.

Wi\\pi\Knwx:EKPHCOAPHECBAPKBPE.

* *тимуляний матеріал*

AKCH ВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПШАИТАОВРКАНВСАЕР
П114)|1КСЧОДВИОЦФОТЗОСКАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТР
I MI.KIKШУВРЕСОАКВМТАВНЖЛЧВИЦФВДБОТВЕИСМВНСАК гін
)ЧТ1 ГУЪШЛБНПМКОУЧЛЮНРАВНЦРВОЕСНАРЧКРЛБКУВ і
Г'фіЗХРЕЛЮРСРКИЕНРАЕРСКВЧЫЦДРАЕПТМИСЕМВШЕОЛД
П ()(КИП ЕРАОСВЧЫШЛОИМАУОИПОЕОНАИБВКАОСНЕРКВИВ
МИ)ііЩВЧЫЦНЕПВМИТБЕЗСЕНАОСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТА
МИ ||, (ІК КОСН АКСАЕВИЛКЫЧЫЦЖОЛКСЧЕГШКАРОВКРЕНРЕС і
ні І III 10ГІСОБЮДЮИОЗПСЧЯИЕАСКРАСКОВАКВСИНЕАТБАОЦ
М|(141Д ИОНАОСКОЕВОЛЦЬСЕНШЗДРНСВЫКИСТБЮНВВНЕОСЕ
І* НАИН ІКЕВЛШПТВСБДВНЦЗЭВЙССЕВНРКСТБЕРЗШСЧИСЕАП
Т V< ИІ >111СМТНЕРМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРЪМУЦЕВСАМЕИН

4. *Визначення якостей особистості учнів*

ні допомогою особистісного опитувальника для дітей J. E. P. I.

(о)обистісний опитувальник має повну назву “Junior Eysenk Іч tonality Inventory”. Він призначений для виявлення та дослід- і.« ним гаких рис характеру особистості, як екстраверсія та нейротизм, у ці и*І піком від 7 до 15 років. Розроблений С.Е. Айзенк на основі модифікції особистісного опитувальника Е. Р. І. та інших подібних опи- і уми шликів для дорослих, що були запропоновані раніше подружжям Ал існків.

(іипувальник J. E. P. I. побудовано згідно з теорією Г. Айзенка, и икІМ визнаються основними чинники особистості: екстраверсія- Іш|кжсрсія та емоційна лабільність (нейротизм) - емоційна стабільніі .., (сталість). Чинники “екстраверсія-інтроверсія” пов'язані, згідно і умиленими Г. Айзенка, із ступенем збудливості й загальмованості нсірпопої системи, а чинники емоційної лабільності та стабільності - и рухливістю та інертністю вегетативної нервової системи. Інакше

кажучи, Г. Айзенк відзначає важливий вплив спадковості на виділені чинники особистості.

У зв'язку з цим вказані чинники мають відповідні психологічні характеристики, наприклад:

Екстраверт: товариський, дружній, безтурботний, любить ризик, діє імпульсивно, ситуативно.

Інтроверт: потайливий, спокійний, любить самотність, не любить збудження, свої почуття тримає під контролем, стриманий.

Емоційна лабільність: індивід помітно чутливий, тривожний, вразливий, дуже переживає події.

Емоційна стабільність: індивід спокійний, врівноважений, розсудливий, емоційно зрілий, надійний.

На основі теорії особистості Г. Айзенка були створені декілька варіантів опитувальників, які неодноразово вдосконалювались. Вони увійшли в арсенал методів психологічних досліджень та практичної роботи психологів, зокрема в школі. Наприклад, створений у 1947 році Маудслейдський медичний опитувальник М. М. Р (нейротизм, емоційність, шкала неправди); потім, 1956 року, з'явився Маудслейдський особистісний опитувальник М. Р. І. (нейротизм, екстраверсія, шкала неправди); далі, 1969 року, було розроблено особистісний опитувальник Е. Р. І., що є основним з цієї серії методів (екстраверсія інтраверсія, емоційна лабільність-емоційна стабільність, шкала неправди). На основі модифікації вказаних варіантів опитувальників для дорослих був розроблений метод Е. Р. І.

В оригіналі особистісний опитувальник для дітей Е. Р. І. містить 60 запитань, на які слід відповідати "так" або "ні". З них, 24 запитання спрямовані на з'ясування наявності у дітей якостей "екстраверсії інтроверсії*", ще 24 запитання - емоційної лабільності (нейротизму) - емоційної стабільності (сталості). За допомогою 12 питань визначається тенденція давати неправдиві відповіді, тобто показувати себе :» кращого боку, ігноруючи негативні сторони свого характеру. Разом з тим, високий показник за шкалою неправди можна інтерпретувати і у зв'язку з такими якостями особистості, як раціональність, самоконтроль, ступінь адаптації, пристосовуваності до сімейних та громадських умов.

Є дві паралельні форми опитувальника (А і В), які дають змогу повторного вимірювання визначених чинників, виключаючи при цьому вплив запам'ятовування запитань на вірогідну правильність відповідей. Застосовуються також варіанти опитувальника для хлопчиків та дівчаток, які практично однакові за змістом. Версія опитувальника

І І 14., що є в нашому користуванні, містить 56 запитань, відповідний 2,

22 і 12 запитань для кожного з чинників, що вимірюються.

Робота з опитувальником Е. Р. І. не потребує багато часу (8—10 *» интин), вона не викликає особливих труднощів у дітей. Можливе використання індивідуальної та групової форми опитування. В обох випадках кожному учню пропонується бланк з інструкцією та списком запитань, аркуш відповідей, в якому він повинен позначити варіант ЦЛІІ-пої думки. Заповнений аркуш відповідей опрацьовують за допомогою шаблону з ключем.

Після цього підраховують кількість балів окремо з екстраверсії, лабільності (нейротизму), шкали неправди. Вони можуть бути подані, також, у відсотках і записані у таблицю результатів за мий ним із чинників. При цьому кількісні значення за протилежними їй «мишками» - інтроверсії та емоційної стабільності, підраховують як різницю між максимальною кількістю можливих у кожному випадку балів або відсотків (22 і 12 балів, або 100 %) і балами або відсотками, мі*І Оупи продемонстровані учнями.

В окремих випадках можливе усне пред'явлення інструкції та запитань шляхом зачитування їх групі учнів. За певних умов (велика кількість учнів та малі строки обстеження) доцільно використати комп'ютерні модифікації методики, що значно спрощує процедуру проведення тестування, хоча це і пов'язано з попереднім конструюванням шаблону тестування тощо.

Розроблено інструкцію, список запитань, бланк відповідей, шаблон і ключем та інтерпретацію результатів, що подаються в ході опитування за допомогою Е. Р. І.

Особистісний опитувальник для дітей Е. Р. Айзенка (Е. Р. І).

Інструкція. Напишіть на аркуші відповідей своє прізвище, ім'я та інші дані. Вам пропонується відповісти на 56 запитань. Позначте "плюсом" відповіді "так", а "мінусом" відповідь "ні". Відповідайте швидко і точно. Немає правильних чи неправильних відповідей. Усі запитання спрямовані на з'ясування вашого звичайного способу поведінки.

Текст опитувальника

1 Чи подобається тобі знаходитися в гамірливому та веселому товаристві?

2. Чи часто ти відчуваєш потребу в допомозі інших дітей?

3, Коли тебе запитують про що-небудь, ти, переважно, швидко знаходиш відповідь?

4. Чи буваєш ти дуже сердитим, дратівливим?
5. Чи часто в тебе змінюється настрій?
6. Чи буває так, що тобі, іноді, більше подобається бути на самоті, аніж зустрічатися з іншими дітьми?
7. Чи заважають тобі заснути різні думки?
8. Чи завжди ти виконуєш усе відразу так, як тобі радять?
9. Чи подобається тобі насміхатися з когось-небудь?
10. Чи було колись так, що тобі ставало сумно без особливих на то причин?
11. Чи можеш ти сказати про себе, що ти дуже весела людина?
12. Чи порушував ти коли-небудь правила поведінки в школі?
13. Чи буває так, що іноді тебе майже все дратує?
14. Чи подобається тобі така робота, де всі справи потрібно виконувати дуже швидко?
15. Чи було коли-небудь таке, що тобі довірили таємницю, але ти, з якихось особливих причин, не зміг її зберегти?
16. Чи в змозі ти без значних зусиль розвеселити компанію, що нудьгує?
17. Чи буває так, що твоє серце починає дуже битися (стукати), навіть якщо ти зовсім не хвилюєшся?
18. Якщо ти бажаєш познайомитися з іншим хлопчиком або дівчинкою, чи починаєш розмову першим?
19. Чи ти говорив коли-небудь неправду?
20. Чи легко ти засмучуєшся, коли тебе сварять за що-небудь?
21. Тобі подобається постійно жартувати та розповідати веселі історії своїм друзям?
22. Чи відчуваєшся іноді стомленим без особливої на те причини?
23. Ти завжди виконуєш те, що тобі кажуть дорослі?
24. Ти зазвичай усім задоволений?
25. Чи можеш сказати про себе, що ти вразливіший за інших?
26. Тобі завжди подобається грати з іншими дітьми?
27. Чи було коли-небудь таке, що тебе попросили вдома допомогти по господарству, а ти з якихось причин не зміг цього зробити?
28. Чи буває так, що в тебе іноді без особливих причин паморо* читься голова?
29. Чи буває в тебе іноді таке відчуття, що тобі усе набридло?
30. Чи подобається тобі деколи повихвалитися?
31. Чи буває таке, що коли ти знаходишся серед інших дітей, то переважно мовчиш?
32. Ти зазвичай швидко приймаєш рішення?
- \ Ти іноді галасуєш у класі, коли відсутній учитель?

4. Чи сняться тобі іноді страхітливі сни?
35. Чи буває так, що ти настільки хвилюєшся, що не маєш змоги іти і піти на місті?
36. Чи можеш ти веселитися, не стримуючи себе, у товаристві НІТОК?
17. Чи легко тебе засмутити?
- ІК. Чи доводилося тобі говорити про когось-небудь погано?
- И. Чи можеш ти іноді сказати про себе, що ти безтурботна людина?
40. Якщо ти опиняєшся у "дурному становищі", чи довго буваєш їй мучеником з цієї причини?
- ІІ. Ти їси будь-яку їжу, яку тобі пропонують?
- Коли тебе про що-небудь просять, а ти не в змозі це виконати, ЧИ ІІ КІМ серцем ти відмовляєш?
- >И. Чи подобається тобі часто ходити у гості?
44. Чи був хоча б один раз у житті такий момент, коли тобі не хотіло жити?
- >15. Чи було таке, щоб ти коли-небудь був нечемний у розмові з ПІІІ КІМІ?
- ІІІ. Як ти вважаєш, чи сприймають тебе як веселу людину?
- 17. Ти часто відволікаєшся, коли виконуєш уроки?
- Ж. Чи буває зрідка так, що тобі не хочеться брати участь, у загальних рошагах?
49. Тобі часто буває важко заснути через різні неспокійні думки?
50. Ти майже завжди упевнений у тому, що впорався зі справами, ні ніколи шився?
51. Чи буває так, що ти іноді відчуваєш себе самотнім?
52. Ти зазвичай соромишся заговорити першим з незнайомими ЛЮДЬМИ?
53. Часто ти спохвачуєшся, коли вже запізно?
54. Коли хто-небудь з дітей кричить на тебе, ти теж кричиш у відповідь?
- ПОВІДЬ?
- 5.5. Чи буває так, що ти дуже веселий або дуже сумний без особливої на те причини?
- 5(>. Тобі іноді здається, що важко одержати справжнє задоволення під юнариства дітей?

Шаблон з ключем до опитувальника С.Е. Айзенка (J. E. P. I.)

№	Екстраверсія	Емоційна лабільність	Неправда
1	+		
2		+	
3	+		
4			
5		+	
6			
7		+	
8			+
9	+		
10		+	
11	+		
12			
13		+	
14	+		
15			
16	+		
17		+	
18	+		
19			
20		+	
21	+		
22		+	
23			+
24	+		
25		+	
26	+		
27			

28		+	
29		+	
30			
31			
32	+		
33			
34		+	
35		+	
36	+		
37		+	
38			
39	+		
40		+	
41			+
42		+	
43	+		
44		+	
45			
46	+		
47		+	
48			
49		+	
50	+		
51		+	
52			
53		+	
54	+		
55		+	
56			

Порядок підрахунку результатів опитування Якщо відповідь досліджуваного збігається з тією, яка запропонована у ключі для цього запитання, то зараховується один бал; коли не збігається, то зараховується нуль. Для кожної колонки визначається сума балів, а згодом підраховується відсоток - як відношення суми балів до кількості запитань у кожній шкалі, що помножується на сто. Для зручності подальшого аналізу можна визначити й відповідні відсотки для інтроверсії (100% мінус відсоток, визначений для екстро-версії) та емоційної стабільності (100% мінус відсоток, визначений для емоційної лабільності). Відсотки, що підраховують, фіксують у таблиці, яка наведена нижче.

Таблиця для запису результатів опитування з З. Е. Р. І.

Екстраверсія	Інтроверсія	Емоційна лабільність	Емоційна стабільність	Неправда

Щоб інтерпретувати результати опитування, потрібно враховувати, що визначений рівень надійності та валідності таких опитувальників не дає підстав розглядати їх як абсолютно точні, а лише як показники прояву певних тенденцій. Виявлені тенденції мають бути доповнені комплексними психодіагностичними даними, що отримують за допомогою інших методів.

Учні, які демонструють високі показники з емоційної лабільності, особливо тоді, коли це збігається зі слабкістю нервової системи (визначеною за допомогою, наприклад, типологічного опитувальника) та високою інтравертованістю, повинні стати об'єктом постійного контролю з боку шкільного психолога. У таких випадках є високою імовірність появи емоційного перенавантаження або стресу внаслідок напруженого ритму навчання, невдалих міжособистісних стосунків учнів з іншими школярами чи вчителями. За наявності таких ситуацій потрібно завчасно розробляти для учнів адекватні психологічні заходи.

Психологічні дані, отримані за допомогою цього опитувальника, можна використовувати з метою ефективної організації диференційованого навчання та виховання школярів.

5. Комплексна експрес-діагностика соціально-педагогічної занедбаності дітей

Комплексна психолого-педагогічна діагностика - це поглиблений і

іоєбічний аналіз особистості дитини, спрямований на вирішення практичних завдань - гармонізацію розвитку особистості й підвищення ефективності цілісного педагогічного процесу. Її метою є раннє виявити м ознак і проявів соціально-педагогічної занедбаності дітей; визначити її рівня деформації й характеру дисгармоній різних сторін, якостей і шшствностей особистості; виявлення шляхів та способів їх профілак- і мки й корекції; прогнозування подальшого розвитку дитини.

Змістовними критеріями діагностики мають стати:

а) відсутність патології розвитку;

б) несприятлива соціально-педагогічна ситуація розвитку;

щ) неадекватна - невідповідна до вікових вимог й індивідуальних можливостей активність дитини як суб'єкта спілкування й діяльності;

§) нерозвиненість дитини як суб'єкта самосвідомості;

() загальна адаптація;

е) педагогічна занедбаність дитини.

І Іорелічені критерії виведені з сутнісних характеристик соціально-модпг огічної занедбаності в дитячому віці.

Методичними критеріями комплексної діагностики занедбаності в дитячому віці можуть слугувати: об'єктивність, поперед- •мчша упередженості; виявлення панівних тенденцій, вивчення явищ, процесів у розвитку; діагностика цілісної індивідуальності, єдність ииичення дитини і соціального середовища; необхідність, достатність І м шсмодоповнюваність використовуваних методів; єдність діагностичних і прогностичних функцій.

Діагностично значущими ознаками соціально-педагогічної занедбаності є:

1) порушення образу "Я", виражене в неадекватній самооцінці й І .. ні і і домагань;

2) низький соціальний статус, що виявляється у неприйнятті одно- и1. нами, нехтуванні батьками й обструкції педагогів;

3) труднощі й неуспішність у навчальній діяльності, пов'язані з дисгармоніями розвитку соціально-педагогічного генезису;

4) неадекватна поведінка в соціальних ситуаціях;

5) гіперсоціалізованість і авторитарність педагогів та батьків.

Гак, Р.В. Овчарова розробила метод комплексної експрес-діагностики стану соціально-педагогічної занедбаності дітей. В основу мето

ду покладено незалежні характеристики дитини, оцінені педагогом і психологом. Метод визначає наявність або відсутність стану занедбаності, виявляє основні відхилення і недоліки, спричинені цим станом. Цей метод використовують одночасно зі спостереженням за дітьми, яке паралельно ведуть педагоги, психологи. При цьому **вивчаються** продукти діяльності дитини, “історія її поведінки” (бесіди з батьками), медична карта.

Перевагою методу є нетрудомісткість, можливість на початковому етапі “відмежувати” занедбаність від схожих з нею станів.

Інструкція. Уважно прочитайте твердження кожної шкали. Як що воно підходить до характеристики вашого учня, закреслюйте під повідний номер у бланку, що додається. Щирість ваших відповідній сприятиме правильній оцінці ситуації і допоможе дитині подолати не явні труднощі.

Список тверджень

Шкала I -BC (властивості самосвідомості)

1. Хочє бути дуже маленьким (великим).
2. Вважає себе некрасивим.
3. Вважає себе нездоровим.
4. Вважає себе слабшим за інших.
5. Не любить свого імені.
6. Не хоче бути дівчинкою (хлопчиком).
7. Думає, що у нього мало друзів.
8. Думає, що у його знайомих дружніша сім'я.
9. Йому здається, що вдома він усім заважає.
10. Йому здається, що він дурніший за інших.
11. Вважає себе не дуже здібним.
12. Вважає, що батьки ним незадоволені.
13. Вважає, що йому часто не щастило.
14. Йому здається, що вчителька (вихователька) ним не задовольни
15. Вважає, що у нього все виходить погано, що він нічого не ими
16. Думає, що він погана людина.
17. Вважає, що він нікому не потрібний, його ніхто не любим., і часто

говорить про це.

Шкала II -BCII (властивості спілкування)

1. Любить, коли до нього виявляють симпатію.
 2. Хочє, щоб його помітили, але сам не виявляє активності.
 3. Рідко просить когось про допомогу і допомагає комусь сам.
 4. У нього мало друзів.
 5. Рідко звертається до вчителя за власною ініціативою.
- О, Дитина-підлеглий (погоджується на невіграшні ролі).

7. Має лише одного друга в групі (решту дітей ігнорує).

Н. Чисто скаржить на дітей у групі.

Ч Шумно поводитьсь, коли поряд немає вчителя.

Ю. Іноді, коли йому роблять зауваження, грає “героя”.

11. Трапляється, що прикидається “блазнем”, блазнює.

12. Заважає дітям на уроках, під час ігор, кепкує з них, любить ля- мім

І Рідко реагує на зауваження, поради або не звертає на них уваги.

14. ІІ с розуміє, чому його вчинки не подобаються усім навколо.

І ІІ абридає дітям, чіпляється до них.

І Сі. Має погані взаємини з однолітками.

І/. Виявляє агресивність до людей; псує речі, іграшки.

ІН, І ІІ слідує хуліганські витівки.

І ІІ сводиться в групі як сторонній, знедолена людина, буває “ца- імим іідбувайлом”.

20. Уникає контактів з учителем.

) І Часто поводитьсь неадекватно.

Шкала III - ВУД (властивість учбової діяльності)

Л. Могивація уміння

1 І Подобається мати шкільне приладдя і бути учнем.

2 У школу ходить тому, що там багато дітей.

І (особливої допитливості не виявляє.

Ч До навчання ставиться байдуже, іноді негативно.

Ходить до школи без особливого бажання.

(І Ію любить учитися.

7. І іюється поганих оцінок, тому що за них удома лають або карають. Н

І Ію любить учитися, тому що його рідко хвалять • і У школі не

подобається, тому що там не люблять поганих учнів. І». Мінімально-пізнавальна активність

10. ІІ с відрізняється старанним ставленням до навчання.

ІІ (особливого інтересу до певного предмета не виявляє.

ІІ, ІІл уроках часто пасивний.

ІІІ Питання ставить рідко і не прагне відповідати на них.

ІІІ І Ірацює тоді, коли над ним “стоїть” учитель (батьки).

11, Домашні завдання рідко виконує самостійно, якщо робить сам,

... мо дуже якісно.

16 Мало читає.

Опрацювання результатів Шкала I - BC свідчить про рівень розвиненості самосвідомості і суб'єкта. *Перші чотири судження* свідчать про неприйняття фізичного "Я" (5 й 6), вказують на відсутність ідентифікації з ім'ям і статтю (7, 8, 9, 12, 14), характеризують соціальну непристосованість, інші про неадекватну самооцінку і рівень домагань. Загальна кількість **чб** і в'є відповідей за шкалою домагань указує на рівень порушень форми вання самосвідомості занедбаної дитини.

Шкала II - ВСП визначає рівень сформованості у суб'єкта вповноцілості спілкування. *Перші два судження* стосуються потреби дитини у визнанні; твердження 3, 5, 6, 7, 20 доводять низьку комунікативну активність дитини і її незадоволену потребу в спілкуванні. В твердженнях 4, 8, 16, 19 містяться вказівки на низький соціальний статус дитини і її ізольованість від усіх. Позиції 13, 14, 15, 21 свідчать про соціальну неадекватність дитини, пов'язану зі слабкою соціальною рефлексією, а інші засвідчують способи захисної компенсаторної поведінки соціально занедбаної дитини.

Шкала III - ВУД показує рівень розвитку у суб'єкта властивостей діяльності. За шкалою ВУД судження 1-9 демонструють **дисімпульсивні** мотивації учіння, 10-16 свідчать про порушення в навчанні та пізнавальній активності дитини, 17-22 характеризують **несформованість** усвідомленості й цілеспрямованості навчання, **т<0 н** нерозвиненість рефлексії, внутрішнього плану дій, доволності **III II** хічних процесів.

Шкала IV -ЗТ містить 22 судження, 10 з них характеризують **11**. < і мейну тривожність дитини - ЗТС; 12 суджень містять характерне і ім'є тривожності дитини в школі - ЗТШ. Що вищий бал загальної тривожності, то більше вказівок на занедбаність дитини референтним спільнотами, її соціальну дезадаптацію.

Шкала V - ВМ має два варіанти: ВМС - виховний **мікросоціум** сім'ї (15 суджень) і ВМШ — виховний мікросоціум установ (10 і у джень). У цих думках відбиваються несприятливі сімейна й **шкіл** і* на атмосфері, ігнорування занедбаної дитини педагогами і батьками, авторитарно-гіперсоціалізований тип ставлення до дитини, **що отри** мує її активність і самовираження. Загальна висока кількість **бал ій ні** шкалою діагностує несприятливість соціально-педагогічної **сигупни** розвитку дитини.

Додатково введено шкалу ПД (переваги дитини), яка в опитуванні не зашифрована. Ця шкала містить чотири питання про **Дитину**, які стосуються її позитивних якостей, і виявляє, чи знають **батьки**, інчиноги, що вона любить, що вона уміє, що вона хоче і яка вона? Не-ни юні ієна шкала свідчить про незнання, ігнорування, неприйняття, **ИЛіин'** тронній

підхід до дитини з боку педагогів або батьків.

<уиречливі дані можуть уточнюватися шляхом безпосереднього **ИИК'і'**реження за дитиною. Отримані відомості про дитину узагальнюються.

(**оціально-педагогічна занедбаність діагностується за наявності ібігів ш I, IV, V шкалами і одною зі шкал (II, III), що залишили- і н, або за всіма шкалами.** У разі легкого ступеня занедбаності кількість ібігів становить **10-25%**, у разі вираженого ступеня - **25-50%**, у **іи и** високого - **50% і більше.** У випадку легкого ступеня занедбаності **III'** суджень опитувальника і відповідей респондентів групуються у **ІмрінІЙ** третині тверджень.

I **БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ**

Ім'я, прізвище дитини _____

Пік _____

Клас _____

I BC- 1,2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17;

II ВСП- 1,2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21;

III ВУД- 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22;

II ЗТС- 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10;

ЗТШ- 1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9,10,11, 12;

I ВМС- 1,2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12,13;

ВМШ 1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Дата заповнення _____

б.Діагностика обдарованості дитини Л.

Опитувальник для батьків І Ч. м ці навчиться ваша дитина?

) І (якому віці вона навчилася читати, писати?)

І Яким заняттям надає перевагу вдома, на вулиці?

•І Які і як часто дитина ставить вам запитання? і 11 її

які теми любить фантазувати ваша дитина?

(і Чи можете навести приклад вирішення вашою дитиною якихось **ІНІМІПІПІ**-проблем?

7 Як часто це трапляється?

К Ч и ' шергається ваша дитина за допомогою при вирішенні завдань?

9. Чи вважаєте ви, що у вашої дитини є певні здібності? У чому вони виявляються?

10. В якому віці ви помітили здібності у дитини і що робили для їхнього розвитку?

Б. Опитувальник М. Аннет (дитячий варіант)

Ця модифікація рекомендується для дітей від 5-6 років і старших

Дорослий ставить дитині запитання і фіксує відповіді у таблиці.

Запитання	правою		різними		лівою	
	тільки	частіше			частіше	тільки
1. Якою рукою ти пишеш?						
2. Якою рукою ти малюєш?						
3. Якою рукою ти кидаєш м'яч?						
4. Якою рукою тримаєш ракетку для гри в теніс?						
5. Якою рукою запалюєш сірник?						
6. Якою рукою ріжеш папір ножицями?						
7. Якою рукою заселяєш нитку у вушко?						
8. Якою рукою ріжеш хліб?						
9. Якою рукою розчісуєшся?						
10. Якою рукою розкладаєш картинки?						
11. Якою рукою тримаєш молоток?						
12. Якою рукою тримаєш зубну щітку?						
Сума						

Опрацювання результатів:

Кожну відповідь оцінюємо за 5-ти бальною системою, у тім числі позитивні й негативні числа.

Відповідь "Тільки правою" оцінюємо у +2 бали; "Частіше правою" - в +7 бал; "Різними" оцінюємо як 0; "Частіше лівою" - в -1 бал; "Тільки лівою" - у -2 бали.

Після заповнення опитувальника всі бали додаємо. Показники від +14 до +17 балів оцінюємо як "Прояв праворукості"; від +9 до +16 - мік "Слабка праворука кість"; від +8 до -8 - як прояв "Амбидекстрії" (іолодіння обома руками рівною мірою); від -9 до -16 - як "Слабка іінорукість", від -17 до -24 як - "Виражена ліворукість".

II. Діагностика психічного розвитку підлітка

1. Особистісний опитувальник для дітей від 8 до 12 років (СРО) та особистісний опитувальник для підлітків від 12 до 16 років (НБРО)

Коротка характеристика методики опитувальник Р. Кеттела (СРО) містить 12 чинників і створений так, щоб запитання були зрозумілі як для молодших школярів (8 років), які починають індивідуального тестування, так і для учнів старшого віку (12 років). Опитувальник поділений на дві ідентичні частини по 60 запитань, має дві форми - для хлопчиків і для дівчаток. Після кожного запитання подано дві можливі відповіді. Запитання, що належать до чинника В, мають три варіанти відповідей. Опитувальник (СРО) адаптовано І.М. Александрівська, І.М. Гільяшева.

(НБРО) є системою з 14 чинників і містить 142 запитання, кожне з яких має три варіанти відповідей.

Інформація, отримана за допомогою (СРО) та (НБРО), дає змогу вивчити особливості індивідуальні відмінності школярів, створивши їм сприятливі умови для навчання; осмислити різні аспекти шкільної діяльності й оцінити емоційні та поведінкові відхилення учнів; розробити психокорекційні заходи і підвищити ефективність виховної роботи у школі.

Процедура тестування і опрацювання результатів

Опитувальник (СРО) (для дітей від 8 до 12 років)

Інформування дітей з допомогою опитувальника (СРО) має низку особливостей і ей. Передусім це стосується пояснення завдання досліджуваним. Інструкція (зачитує експериментатор): "Дорогі діти, ми вивчаємо характерні риси школярів. Для цього пропонуємо вам анкету із запитаннями. Але ніякої правильної або "неправильної" відповіді. Кожен повинен вибрати відповідь, яка найбільше підходить для нього.

Запитання складаються з двох частин, розділених словом “чи”.
Читаючи запитання, вибирайте ту частину, яка підходить вам більше.
У Бланку відповідей навпроти кожного номера запитань є дві
квадратики, що відповідають лівій частині запитань (все, що йде
перед словом “чи”) і правій (все, що знаходиться після слова “чи”).
Поставте хрестик (X) у квадратик, який відповідає тій частині
запитання, яку ви обрали.

У деяких запитаннях може не бути точної відповіді, яка б вам під*
ходила (або буває “і так, і так”). У цьому випадку відзначайте той
варіант відповіді, який підходить вам більше (або як буває частіше)
Якщо запитання викликає труднощі, звертайтеся за допомогою (>)о
мене, для цього піднімайте руку. Не потрібно довго думати над ні
питанням: відповіли на одне запитання — відразу переходьте до III
ступню.

Є запитання, що мають три варіанти відповіді (№-11,15,19, 21, 27).
Продивіться всі варіанти і виберіть один з них. Не дозволяється
пропускати запитання, а також давати більше однієї відповіді”, Далі
потрібно продемонструвати два перші запитання як приклад на дошці.
Підкресліть слово “чи” так, щоб діти зрозуміли, що є дві можливі
відповіді. Потім продовжуйте: “Подивіться на ваші Бланки відповідей. У
лівому кутку стоїть цифра 1, це перше запитання, по чинайте
відповідати тут ”,

Дайте трохи часу, щоб діти зробили перший вибір. Зробіть те само
з другим запитанням. Після цього запитайте: “Зрозуміло вам, як ніт)
мічати відповіді? У кого є запитання?” Дайте відповіді на всі запи тання
дітей. Перевірте, чи всі діти виконують інструкцію. Слідкуйте за
швидкістю виконання роботи. Корисно робити такі зауваження “Майже
всі закінчили першу сторінку, якщо хтось цього ще не чро бив, потрібно
постаратись працювати швидше ”.

Описана процедура більше підходить для школярів старшої вікової
групи. Молодшим дітям всі запитання необхідно зачитувати, попто
рюючи їх за необхідності. Питання, спрямовані на кмітливість, лії ше
виписувати на дошці. Не допускати обговорення запитань вголос. Для
дітей 10-12 років можливе індивідуальне і групове тестування

З маленькими дітьми 8-9 років допускається тільки індивідуальна
тестування. Для дітей, що відчувають труднощі при читанні, ексно
риментатор повинен зачитувати кожне запитання і відзначати відпоім ді
дитини в Бланку. Аналогічно можна проводити обстеження ді і НІ
7 років, які мають достатній рівень розвитку, орієнтуючись, при цьо му, на
норми 8-річного віку.

Опрацювання результатів: за кожну відповідь, що збігається з

цичем, нараховується 1 бал. Бали першої і другої частини опиту-
ті'їшіка додаються за кожним чинником.

Текст опитувальника СР<2 Частина 1

1, Ти швидко виконуєш свої домашні завдання чи ти їх виконуєш лоні
о?

2, Якщо над тобою пожартували, ти трохи сердитися чи смієшся?

І Ти вважаєш, що майже все можеш зробити як треба чи ти мо- •₍₉₁₁₎
справитися тільки з деякими завданнями?

•І Ти часто робиш помилки чи ти їх майже не робиш?

3, У тебе багато друзів чи не дуже багато?

О Інші хлопчики (дівчатка) вміють більше, ніж ти, чи ти вмієш ї і і ... •
н і і саме?

7, Ти завжди добре запам'ятовуєш імена людей чи буває так, що їм іч
'шбуваєш?

Н Ти багато читаєш чи більшість дітей читає більше?

*>, Коли вчитель обирає іншого учня для роботи, яку ти сам хотів
фоОи і, тобі стає прикро чи ти швидко про це забуваєш?

10. Ги вважаєш, що твої витівки, пропозиції, ідеї хороші і правильні,
чи ти не впевнений у цьому?

11. Яке слово протилежне за значенням слову “збирати”:
“роздавати”, чи “накопичувати”, чи “берегти”?

12. Ти зазвичай мовчазний чи багато говориш?

І І. Якщо мама на тебе сердиться, це деколи буває її помилкою чи у
іоОо буває відчуття, що ти зробив щось неправильно?

14. Тобі б більше сподобалось читати книги у бібліотеці чи бути
і*ііііііном далекого плавання?

І . Яка із вказаних букв відрізняється від двох інших:
“С”, чи “Т”, чи “У”?

16, Ти можеш ввечері довго сидіти спокійно чи починаєш вовту- ні 1.
ті 7

17, Якщо діти розмовляють про якесь місце, яке і ти добре знаєш, ні
іеж починаєш розповідати про нього що-небудь чи чекаєш, коли мини
шмовкнуть?

ІК. Ти міг би стати космонавтом чи думаєш, що це занадто складно?

10, Дано цифровий ряд: 2,4, 8,... Яка наступна цифра у цьому
млу*

10, чи 16, чи 12?

20. Твоя мама говорить, що ти нато жвавий і неспокійний, чи що ти тихий і спокійний?

21. Ти з більшою охотою слухаєш, що розповідає хтось із дітей, чи тобі більше подобається розповідати самому?

22. У вільний час ти хотів би почитати книжку чи пограти з м'ячем?

23. Дано групу слів: "холодний", "гарячий", "мокрый", "теплий", Одне слово не підходить за змістом до останніх. Яке?

"мокрый", чи "холодний", чи "теплий"?

24. Ти завжди обережний у своїх рухах чи буває, що ти натикаєшся на предмети, коли бігаєш?

25. Ти непокоїшся, що тебе можуть покарати, чи тебе це ніколи похвилює?

26. Коли ти виростеш, тобі більше сподобається будувати будинки чи бути льотчиком (стюардесою)?

27. Коли Миколі було стільки ж років, скільки Наталці зараз, Ган нуся була старшою за нього. Хто наймолодший:

Микола, чи Ганнуся, чи Наталка?

28. Вчитель часто робить тобі зауваження на уроках чи він вважає, що ти поводишся так, як треба?

29. Коли твої друзі сперечаються про щось, ти втручаєшся у їхню суперечку чи мовчиш?

30. Ти можеш займатися уроками, коли інші діти в класі розмовляють, чи коли ти займаєшся, має бути тиша?

31. Ти дивишся "Новини" по телевізору чи йдеш гратись, коли вони починаються?

32. Тебе ображають дорослі, чи вони тебе добре розуміють?

33. Ти спокійно переходиш вулицю навіть там, де великий рун транспорту, чи трохи хвилюєшся?

34. З тобою трапляються великі неприємності чи невеликі, не значні?

35. Якщо ти знаєш відповідь на запитання, ти одразу підніми їм руку чи чекаєш, поки тебе викличуть, не піднімаючи руки?

36. Якщо до класу приходять новачок, ти з ним знайомишся тик само швидко, як і з іншими дітьми, чи тобі потрібно більше часу?

37. З більшою охотою ти став би водієм якогось транспорту (анто буса, тролейбуса, таксі) чи лікарем?

38. Ти часто засмучуєшся, коли щось не здійснюється, чи рідко?

39. Коли хто-небудь в класі просить допомогти йому під час контрольної, ти говориш, щоб він розв'язував все сам, чи допомагаєш, якщо не бачить вчитель?

40. У твоїй присутності дорослі розмовляють між собою, чи вони чиї то слухають тебе?

41. Якщо ти почуєш сумну історію, сльози можуть навернутися и »пі на очі чи цього не буває?

42. Більшість твоїх планів тобі вдається здійснити чи деколи тра-

и мі гься не так, як ти задумав?

43. Коли мама кличе тебе додому, ти продовжуєш гратись ще трохи чи (Ідеш відразу?

44. У класі ти можеш вільно встати і що-небудь розповісти чи ніякими мі, бентежишся?

45. Гобі б сподобалось залишитись з маленькими дітьми чи тобі б ми і подобалось залишитись з ними?

46. Буває так, що тобі самотньо і сумно чи такого з тобою не буває?

47. Домашні уроки ти виконуєш в різний час чи в один і той німий?

48. Гобі добре живеться чи не зовсім добре?

49. З великим задоволенням ти б поїхав за місто помилуватися крамно природи чи на виставку сучасних машин (нових товарів)?

30. Якщо тобі роблять зауваження, сварять, ти зберігаєш спокій і •тронній настрої чи дуже засмучуєшся?

41. Тобі б більше сподобалось працювати на кондитерській фабриці чи бути вчителем?

42. Коли діти в класі шумлять, ти завжди сидиш тихо разом з ними їм і нпасуєш?

43. Якщо тебе штовхають в автобусі, ти вважаєш, що нічого осо- Пиммого не трапилось чи тебе це сердить?

44. Гобі доводилось робити щось таке, чого робити не треба було, чи і кого з тобою не траплялося?

53. Ти віддаєш перевагу друзям, які люблять побешкетувати, по- Шуї і умити, побігати чи тобі подобаються більш серйозні діти?

36. Ти відчуваєш занепокоєння, роздратування, коли доводиться і м чо сидіти і чекати, доки щось почнеться чи тривале очікування не

♦і .томи м, для тебе ніяких труднощів?

57. Зараз ти б з більшим задоволенням ходив до школи чи поїхав мни пру пати на автомобілі?

48. Деколи буває, що ти сердишся на всіх, чи ти завжди усіма занниолоний?

49. Тобі більше сподобався б учитель м'який, поблажливий чи вимін інший?

60. Вдома ти їси все, що тобі пропонують, чи ти протестуєш, коли иіПі дають їжу, яку ти не любиш?

Частина 2

1. До тебе добре ставляться майже всі чи тільки деякі люди?
2. Коли ти прокидаєшся вранці, ти спочатку сонний і млявий **ми** тобі відразу хочеться повеселитися?
3. Ти закінчуєш свою роботу швидше, ніж інші, чи тобі потрібні» трохи більше часу?
4. Ти деколи буваєш невпевнений у собі чи ти впевнений у собі?
5. Ти завжди радієш, коли бачиш своїх шкільних друзів, чи **декани** тобі не хочеться нікого бачити?
6. Мама тобі говорить, що ти повільний, чи що ти робиш **ус#** швидко?
7. Іншим дітям подобається те, що ти пропонуєш, чи їм не **ЗСІПЖДИ** це подобається?
8. У школі ти виконуєш все точно так, як вимагають, чи твої одно класники виконують вимоги вчителя точніше?
9. Ти думаєш, що діти намагаються перехитрити тебе, чи **монн** ставляться до тебе по-дружньому?
10. Ти завжди все робиш добре чи бувають дні, коли у тебе **іпринп** не виходить?
11. Найбільше спільного з словами “Лід”, “Пар”, “Сніг” має **слони** “Вода”, чи “Буря”, чи “Зима”?
12. Ти сидиш спокійно під час уроку чи любиш покрутитися?
13. Ти відмовляєш деколи своїй мамі чи ти її побоюєшся?
14. Тобі більше подобається кататися на лижах у парку, у лісі **ми** кататися на лижах у високих горах?
15. Слово “ходити” так відноситься до слова “бігати”, як **слини** “повільно” до слова: “Верхи”, чи “Поповзом”, чи “Швидко”?
16. Ти вважаєш, що ти завжди ввічливий, чи буваєш надокуч ливим?
17. Тобі кажуть, що з тобою важко домовитись (ти любиш нішо лягати не своєму) чи з тобою легко мати справу?
18. Ти обмінювався з ким-небудь з дітей своїми речами (олівцем, лінійкою, ручкою) чи ти цього ніколи не робив?
19. Дано цифровий ряд: 7, 5, 3... яка наступна цифра у цьому ряду 2, чи і, чи 9?
20. Тобі деколи хочеться бути неслухняним чи у тебе ніколи не буває такого бажання?
21. Твоя мама робить все ліпше, ніж ти, чи часто твоя пропозиція буває ліпшою?
22. Якби ти став дикою твариною, ти б хотів бути швидким конем **ЧП** імчіом?

*i *, Дано групу слів: “Деякі”, “Всі”, “Часто”, “Ніхто”. Одне слово не мін и иди *p>* до інших. Яке?

“Часто”, чи “Ніхто”, чи “Всі”?

i A Коли тобі повідомляють приємну новину, ти радієш спокійно чи **юПІ** хочеться стрибати від радості?

|S, Якщо хтось ставиться до тебе не дуже добре, ти пробачаєш **Ннму** **ці*** чи ставишся до нього так само, як і він до тебе?

,*(i* У басейні тобі б більше сподобалося плавати чи пірнати з **НМІІІІІІ**?

27 **Іюлодя** молодший, ніж Петро, Сергій молодший, ніж Володя, ній **ниИстарший**:

Сергій, чи Володя, чи Петро?

2M. Учитель деколи говорить, що ти недостатньо уважний і допуска- **І** ні **Пін** **ио** помилок у зошиті чи він цього майже ніколи не говорить?

J4 У суперечках ти за всяку ціну намагаєшся довести те, що хо- **ч»** **мі**, чи можеш спокійно поступитися?

П) **Іп** краще послухав би історію про війну чи про життя тварин?

П, Ти завжди допомагаєш новим учням, які прийшли до вас у клас, **Ми** ні ніяк це роблять інші?

\2 Ти довго пам’ятаєш про свої неприємності чи швидко про них **Нftymtnu**?

і і, У грі ти з більшим задоволенням удавав би пілота надзвукового **МІ** і **піні** (швею) чи відомого письменника (балерину)?

М- Якщо мама тебе насварила, ти стаєш сумним чи настрої у тебе **мпНм*** не псується?

И Ти завжди складаєш свій портфель увечері чи буває, що робиш **ІН** **Ірин** **ку**?

lft, Тебе хвалить учитель чи він про тебе мало говорить?

17. Ти можеш доторкнутися до павука, чи павук тобі неприємний?

ІК, Ти часто ображаєшся, чи це трапляється дуже рідко?

W, Коли батьки говорять, що тобі час спати, ти відразу ідеш чи ще **Ірини** продовжуєш займатися своїми справами?

40. Ти ніяковієш, коли доводиться розмовляти з незнайомою лю- **миною**, ми тебе це зовсім не бентежить?

П Ти б краще став художником чи мисливцем (хорошим перу- **Ніргм**)?

42, У тебе все вдало виходить чи бувають невдачі?

4 V Я кщо ти не зрозумів умову задачі, ти звертаєшся до кого-небудь і **ді** **гай** **ми** до вчителя?

44. Ти можеш розповідати смішні історії так, щоб усі сміялися, чи ти вважаєш, що це не дуже легко зробити?

45. Після уроку тобі хочеться деякий час побути біля вчителя чи тобі хочеться відразу йти гуляти в коридор?

46. Деколи ти сидиш без справи і через це почуваш себе **попит чи** такого з тобою не буває?

47. По дорозі зі школи ти зупиняєшся, щоб погратися, **чи нієли** школи ти відразу йдеш додому?

48. Твої батьки завжди вислуховують тебе, **чи** вони часто бувшої ь дуже зайняті?

49. Коли ти не можеш вийти з дому, тобі сумно **чи** тобі це **байдуже?**

50. У тебе мало труднощів **чи** багато?

51. У вільний час ти б ліпше пішов у кіно **чи** садив дерева в **диорі** (садив квіти)?

52. Ти з більшим задоволенням розкажеш мамі про свої **нікілі.ні** справи **чи** про прогулянку, екскурсію?

53. Якщо друзі беруть твої речі без дозволу, ти вважаєш, що п цмі му немає нічого особливого, **чи** сердишся на них?

54. Раптовий звук примушує тебе здригнутися **чи** просто **озирну** тися?

55. Тобі більше подобається, коли ви з дітьми розповідаєте іти і. одне одному, **чи** тобі більше подобається гратися з ними?

56. Ти підвищуєш голос у розмові, коли дуже хвилюєшся, **ЧП Ш** завжди розмовляєш спокійно?

57. Ти з більшим бажанням пішов би на урок чи подивився зуотріч з футболу (виступ фігуристів)?

58. Коли ти слухаєш радіо або дивишся телевізор, тобі заважим ні. сторонні розмови **чи** ти їх не помічаєш?

59. Тобі буває важко в школі **чи** тобі у школі легко?

60. Якщо тебе розсердили чимось вдома, ти спокійно виходиш и іншу кімнату **чи**, виходячи з кімнати, ти можеш гримнути дверима?

Опитувальник Н8Р<2 (для учнів від 12 до 16 років)

Опитувальник досить об'ємний, тому перед початком тестуанімі важливо створити доброзичливу атмосферу і викликати в обстежуип ного мотивацію співробітництва, щоб знизити вірогідність спотворон ня результатів.

Експериментатор роздає **Тестові зошити** з текстом опиту валы німі і **Бланки відповідей**, просить підписати **Бланк відповідей** і попередити що ніяких поміток в самому тексті опитувальника робити не можна

Цінім цього досліджуваний знайомиться з інструкцією, написаною ми першій сторінці **Тестового зошита**. Експериментатор відповідає Ми іііі і пінія. Попереджає, що виправлення відповідей допускається, ЙМИ мас бути чітким. Просить відповісти на перші два запитання, пе- !»і»|ин

правильність занесених відповідей в **Бланк** і пропонує продо- иф у ми і и роботу самостійно.

М процесі тестування необхідно слідкувати з тим, щоб опитуваль- кий ннкжиювався послідовно, без пропусків. Якщо якесь запитання ну' іірію в обстежуваного труднощі, дозволяється пояснити зміст цьо- Іуі шпигання, не підказуючи відповіді, не даючи якої-небудь додат- Інмімі Інформації, яка може спровокувати вибір тієї чи іншої відпо- Иііі її іаіропонованих варіантів. Виключення становлять запитання, Цірімояні на виявлення інтелектуальних функцій. Тут дозволяється Мни юрити запитання без пояснення змісту слів.

Помедінка досліджуваного в процесі тестування є важливою діа- І цін і ичною ознакою. Наявність великої кількості запитань може бути мііміом іахисної реакції школяра, свідчити про підвищену тривожній Ш, ригідність і конкретність мислення.

М кінці тестування експериментатор просить обстежуваного ще І**і» переглянути відповіді і переконатись, що немає пропусків.

Опрацювання результатів починається з виявлення порушень **У Нінку відповідей** (пропуски запитань, стереотипність відповідей, ИіОіо іміщення відповідей вправо чи вліво та ін.), які роблять **Бланк** Мі придатним для опрацювання. Результати опрацьовують за допомо- і ми і спеціального ключа, який накладається на **Бланк відповідей** так, НІМО «Пи лися маркери. **Для всіх чинників, крім чинника В, за збіг з ключки відповідей “а” і “в” нараховують 2 бали, за відповідь “б”-1 бал.** **шпику В за всі відповіді, що збігаються з ключем, нараховується**

І 0п і (у му балів за кожним чинником записують у відповідній графі **Нніньу відповідей**. Далі отримані бали переводять в оцінки за допоки м «ім» нормативних таблиць з врахуванням віку і статі учня. Шкальні ііііінімі і а гіпсують у відповідній графі **Бланку фіксації результатів**. Іім **І і чинку фіксації результатів** за шкальними оцінками для кожного 'ЦІННИКИ будують особистісний профіль, за яким здійснюється інтер- н|іі міцні результатів.

(М і й і у палець допускає індивідуальне і групове проведення. **іт трукція. Перед вами опитувальник з бланком відповідей. Опі- МУвїї'іьшк містить запитання про Ваші погляди, бажання, інтереси. Чннійючи їх один за одним, Ви повинні кожного разу вибрати одну з ЩОмівІдгї “а”, “б” або “в”. Вибравши відповідь, Ви повинні у клі-**

шинці Бланку відповідей поставити хрестик “X”. При цьому потрібні перевірити, чи збігається номер запитання в опитувальнику з відповідним номером на Бланку відповідей.

Працюючи з опитувальником, дотримуйтесь таких правил:

1. Відповідайте на запитання чесно і відверто. Не варто давати нещирі відповіді тільки тому, що Вам здається, що **“так треба Оу.ю б відповідати”**. Зміст Ваших відповідей не буде розголошуватись.

2. Використовуйте середню відповідь “б” тільки тоді, коли не можете вирішити, яка із відповідей, **“а” чи “в”**, Вам більше підходить і»,

3. Не пропускайте жодного запитання, навіть якщо Вам здається, що воно не має до Вас ніякого відношення.

4. Опитувальник містить декілька логічних запитань, в яких Ви повинні вибрати єдину правильну відповідь.

Текст опитувальника HSPQ

1. Ви зрозуміли інструкцію: **а) так; б) не впевнений; в) ні.**
2. Під час колективної подорожі або походу Ви б віддали перевагу:
а) огляду лісу на самоті;
б) не впевнений;
в) іграм з друзями біля багаття.
3. Ви любите висловлюватись під час колективного обговорення **а) так; б) деколи; в) ні.**
4. Якщо Ви зробили якусь дурницю, Вам буває настільки погано, що хочеться “провалитися крізь землю”:
а) так; б) можливо; в) ні.
5. Вам легко зберегти таємницю: **а) так; б) деколи; в) ні.**
6. Коли Ви щось вирішуєте, Ви:
а) вагаєтесь — раптом захочеться змінити своє рішення;
б) важко сказати;
в) відчуваєте впевненість, що рішення залишиться в силі.
7. Ви можете напружено працювати над чимось, не відволікшись ні на що, якщо у приміщенні шумно:
а) так; б) можливо; в) ні.
8. Коли пропозиції товаришів не збігаються з Вашими, Ви не можете, що Ваші пропозиції кращі, тому що намагаєтесь не обрані їм друзів:
а) так; б) деколи; в) ні.
9. Ви шзвичай просите кого-небудь про допомогу, коли Вам важко виконати якусь завдання: **а) рідко; б) деколи; в) часто.**
10. Ви охоче проводите час: **н) у шумних розвагах;**

0) важко сказати;

п) серйозній розмові про свої захоплення.

II і цих характеристик Вам більше підходить: **а) мірний вожак;**

(0 тіжко сказати; я) симпатична, приємна людина.

II Збираючись на вечірку або в гості, Ви відчуваєте, що Вам не дуже цікаво туди йти:

ті) так; б) можливо; в) ні.

I | Якщо Ви на когось справедливо сердитесь, Ви зазвичай кричите і

її) так; б) можливо; в) ні.

I I Коли однокласники розігрують Вас, жартують над Вами, Ви тим і чий веселитесь разом з іншими, не відчуваючи щонайменшої н|ми< рости:

а) так; б) можливо; в) ні.

I ^ I І це дратує, якщо хтось намагається з Вами заговорити, коли Ви мри щось розмірковуєте:

и) так; б) важко сказати; в) ні.

If* Ви можете зберегти бадьорість, навіть якщо справи йдуть по- I НИИ!

а) так; б) не впевнений; в) ні.

I /, Ви прагнете до того, щоб Ваші інтереси і захоплення збігалися і їм п ресами однокласників:

а) так; б) деколи; в) ні.

IK У більшості людей друзів більше, ніж у Вас: **а) так; б) не впевнений; в) ні.**

14. Ви б краще хотіли бути:

а) актором естради; б) важко сказати; в) лікарем.

20. Ви вважаєте, що Ваше життя іде більш гладко, ніж у багатьох інших людей:

а) так; б) можливо; в) ні.

21 Ви вважаєте так, що Ви не можете зосередитись на чомусь через сторонні думки:

а) так, часто; б) деколи; в) ні, майже ніколи.

22. Вам хотілось би грати на сцені, наприклад, в шкільній само-діяльності:
а) так; б) не впевнений; в) ні.
23. Слово “сильний” означає те саме, що і слово: *а) могутній; б) суворий; в) витривалий.*
24. Слово “правда” протилежне за змістом слову: *а) фантазія; б) брехня; в) заперечення.*
25. Ви цілком розумієте те, що вивчається у школі: *а) так; б) звичайно; в) ні.*
26. Коли крейда скрипить по дошці, у Вас від цього пробігає морси по шкірі:
а) так; б) можливо; в) ні.
27. Коли щось не виходить, Вам вдається стримати своє роздрату*вання, не зриваючи його на інших людях:
а) часто; б) деколи; в) рідко.
28. Якщо хтось у розмові перебиває Вас, то Ви:
а) поступаєтесь і даєте йому можливість висловитись;
б) важко сказати;
в) даєте зрозуміти, що це неввічливо і не дозволяєте перервати себе.
29. Ви уникаєте потрапляти у вузькі печери (місця) або піднімані ся на велику висоту:
а) так; б) деколи; в) рідко.
30. Ви не проти показати, як добре Ви можете працювати порівняні» з іншими:
а) так; б) деколи; в) ні.
31. Ви радитеся з батьками щодо своїх справ і вчинків у школі: *а) часто; б) деколи; в) рідко.*
32. Ви можете спілкуватись з групою незнайомих людей, не підчуваючи труднощів у підборі слів:
а) так; б) можливо; в) ні.
33. Коли люди говорять про Вас щось погане, Вас це дуже м» смучує:
а) так; б) можливо; в) ні.
34. Вам більше до вподоби дивитись змагання з боксу, ніж танці ші льбоду:
а) так; б) важко сказати; в) ні.
35. Якщо хтось образив Вас, Ви згодом знову зможете йому довіритись:
а) так; б) можливо; в) ні.

ІА, Ни відчуваєте деколи, що мало на що здатні і ніколи не зможете

ІІІ мити чогось путнього: и) так; б) можливо; в) ні.

17. Коли група людей щось робить, Ви: ії) берете в цьому активну участь;

(І) залежить від ситуації; п) кітичай тільки спостерігаєте.

Ви б краще відправились у мандрівку: ії) один; б) важко вирішити; в) з групою.

Нас вважають людиною, на яку завжди можна покластися, яка ії)» (робить точно і так, як слід: и) так; б) можливо; в) ні.

<10. Чи гаючи пригодницьку повість, Ви: ії) просто отримуєте задоволення;

0) тіжко вирішити;

в) хвилюється, чи щасливо вона закінчиться.

'І І Ви відчуваєте роздратування, якщо доводиться тихо сидіти і н мій, поки щось почнеться: ії) так; б) можливо; в) ні.

'І) Нас дратує, якщо люди беруть Ваші речі без дозволу: ії) так; б) деколи; в) ні.

»11. Слово “купувати” протилежне за змістом слову: ії) давати; б) позичати; в) продавати.

44. Слово “лікарня” так відноситься до слова “хворий”, як слово "Ініііімім” — до слова:

и) голодний; б) їжа; в) обід.

•ІV Ііі завжди добре ладнали із своїми батьками, братами, сестрами: и) так; б) важко сказати; в) ні.

46. Якщо однокласники грають у щось без Вас, Ви: ії) вважаєте це простою випадковістю;

0) важко сказати; в) ображаєтесь і сердитесь.

47. Люди говорять, що Ви деколи незібрані і легко захоплюєтесь, ціїч нони вважають Вас хорошою людиною:

ії) так; б) можливо; в) ні.

'ІК. І Іребуваючи в автобусі або у поїзді, Ви говорите: ії) своїм звичайним голосом; б) щось середнє; в) якомога тихіше. Ііі б краще:

а) стали найпопулярнішою людиною у школі;

б) важко сказати;

в) мали найліпші оцінки.

50. У товаристві Ви часто жартуєте і розповідаєте смішні історії: **а) так; б) деколи; в) ні.**

51. Ви любите говорити товаришам про те, що треба дотримуватись правил:

а) так; б) деколи; в) ні.

52. Вас легко образити: **а) так; б) можливо; в) ні.**

53. Якщо інші, відстаючи, затримують Вашу роботу, то ліпше: **а) почекати їх; б) важко вирішити; в) поквартити їх.**

54. Ви більше захоплюєтесь:

а) відомим спортсменом; б) важко вирішити; в) відомим поетам

55. Ви б краще провели вільний час:

а) один з книгою або колекцією поштових марок;

б) важко вирішити;

в) займаючись, під керівництвом інших, якою-небудь спільною

справою.

56. Ви вважаєте, що Ваші справи йдуть добре і Ви робите все, чом можна від Вас очікувати:

а) так; б) важко сказати; в) ні.

57. Вам важко поводити себе так, аби бути таким, яким Вас хочуть бачити інші люди:

а) так; б) важко сказати; в) ні.

58. Якщо Вам нічого робити ввечері, Ви б краще:

а) покликали декількох друзів і зайнялися чим-небудь разом;

б) важко вирішити;

в) читали б якусь книгу або зайнялись якоюсь справою.

59. Вам би хотілось бути дуже красивим, щоб люди звертали іш Вас увагу:

а) так; б) можливо; в) ні.

60. Коли наближається щось важливе, наприклад, екзамен по Оо відповідальні змагання, Ви:

а) залишаєтесь зовсім спокійним і холоднокровним;

б) важко сказати;

в) стаєте дуже напруженим і втрачаєте спокій.

61. Якщо хтось вмикає гучно музику, коли Ви намагаєтесь працювати, Ви відчуваєте, що Вам необхідно піти геть:

а) так; б) можливо; в) ні.

62. Ви легко схоплюєте новий ритм в танку або в музиці:

а) так; б) можливо; в) ні.

Гі 1, Слово "шосе" так відноситься до слова "колесо", як слово "сте-

•ммі" до слова:

и) пішохід; б) нога; в) віз.

М, Якщо мати Сергія - сестра мого батька, то батько Сергія домили і і.ся моєму брату:

її) двоюрідним братом; б) дідусем; в) дядьком.

(»V Ви часто з захопленням складаєте великі плани, а потім виявиш і ііся, що нічого з цього не вийде: **и) так; б) деколи; в) ні.**

Мі. Якщо Вас застали в скрутній, ніяковій ситуації, Ви можете Пермі морити все в жарт і вийти з цього становища: **її) не правило; б) важко сказати; в) ні.**

67. Коли Ви запам'ятовуєте щось інакше, ніж інші люди, Ви часто «ітрчпетесь про те, що сталося насправді: **и) так; б) можливо; в) ні.**

Г»Н. У Вас буває іноді так добре на душі, що хочеться співати і кричим и

и) так; б) деколи; в) ні.

(И) Ви б краще вибрали роботу:

и) безпечно і з розміреним ритмом, хоча вона і вимагає напру- і чі им; б) не впевнений;

в) нов 'язану з роз Ђдами і зустрічами з новими людьми.

70. Ви любите робити щось несподіване і дивувати інших: **и) так; б) деколи; в) ні.**

71. Якби всі почали робити щось таке, що Ви вважаєте неправильним, Ни:

и) приєднались би до них;

б) не впевнений;

и) робили б те, що вважаєте правильним.

72. Ви можете нормально працювати, не відчуваючи ніяковості, ми що за нами спостерігають:

и) так; б) можливо; в) ні.

73. Ни б краще провели вільний час:

її) у ж ивописному парку; б) не впевнений; в) на стадіоні.

74. Відпочиваючи на морі, на озері, Ви б краще:

їі) спостерігали за ризикованими човновими перегонами;

б) не впевнений;

в) прогулювались вздовж красивого берега з другом.

75. В товаристві, Ви більше:

а) спілкуєтесь з друзями;

б) важко сказати;

в) спостерігаєте за тим, що відбувається.

76. Ви завжди можете визначити свої почуття, наприклад, відрізнити втому від нудьги:

а) так; б) можливо; в) ні.

11. Коли у Вас все чудово, Ви:

а) готові мало не стрибати від радості;

б) важко вирішити;

в) внутрішньо радієте, але зовні здаєтесь спокійним.

78. Ви б краще стали:

а) інженером-мостобудівельником;

б) важко вирішити;

в) артистом балету або цирку.

79. Якщо Вам щось дуже дошкуляє, на Вашу думку, краще:

а) намагатись не звертати уваги на це, доки не заспокоїшся;

б) важко вирішити;

в) знайти спосіб розрядитися.

80. Ви говорите інколи дурниці тільки для того, щоб подивитися, як відреагують на це інші:

а) так; б) деколи; в) ні.

81. Якщо Ви програєте важливу гру, Ви:

а) говорите: "Вреїті-реїт, це всього лише гра";

б) важко відповісти;

в) сердитесь на себе.

82. Ви намагаєтесь уникати переповнених автобусів і багатолюдних вулиць, навіть якщо це подовжує дорогу:

а) так; б) деколи; в) ні.

83. Слово "звичайно" означає те саме, що й слово: *а) інколи; б)*

завжди; в) переважно.

84. Бабуся доньки сестри мого брата - це:

а) моя мати; б) дружина мого брата; в) моя племінниця.

85. У Вас майже завжди хороший настрій: *а) так; б) деколи; в) ні.*

86. Якщо у Вас постійно що-небудь псується чи ламається, Ви всо ж таки зберігаєте спокій:

а) так; б) можливо; в) ні, я дратуюся.

87. Ви коли-небудь відчували невдоволення і говорили собі: "Я, ми певно, міг би зробити нашу школу кращою, ніж це вдається вчителям":

а) так; б) можливо; в) ні.

NN. Ии б хотіли бути:

ц) п/п ітектором-проектувальником;

0) важко вирішити;

в) співаком або музикантом в естрадному оркестрі.

Якби з'явилася нагода здійснити щось дійсно незвичне і замисливши, але одночасно і небезпечно, Ви:

..> можливо, не стали б цього робити;

(I) не впевнені;

в) очевидно, зробили б це.

90. Коли Вам треба зробити щось по дому, Ви: *и) дуже часто просто не робите цього;*

II) важко відповісти;

в) іавжди робите це вчасно.

o I Ви зазвичай обговорюєте свої справи з батьками: *її) так; б) інколи; в) ні.*

4I Ви берете участь в обговоренні будь-яких справ Вашого класу: *II) майже завжди; б) інколи; в) ніколи.*

91. Я кщо якась зроблена Вами робота повинна бути продемонстрована важливій особі, Ви б краще:

и) показали особисто;

0) важко сказати;

в) попросили показати її когось іншого, без Вашої участі.

•M У теплий вечір Ви б краще:

її) подивились мотогонки; б) важко сказати; в) слухали музику на

95. Ваші манери кращі, ніж у більшості Ваших друзів: *ц) так; б) не впевнений; в) ні.*

96. Ви легко засвоюєте нові ігри: *а) так; б) щось середнє; в) ні.*

97. Ви вважаєте, що більшості людей Ви здаєтесь часом похмурим: *и) так; б) важко сказати; в) ні.*

98. Можна сказати, що Ви, як і більшість людей, побоюєтесь грому I и Описавки:

а) так; б) важко сказати; в) ні.

99. Ии любите, коли Вам детально пояснюють, що і як треба ро- Ои ГИ!

а) так; б) важко сказати; в) ні.

100. Ви інколи помічали, прокидаючись уранці, що так крутилися I металися уві сні, що вся постіль у безладді:

(/) часто; б) деколи; в) ні.

101. Коли Ви тихою, безлюдною вулицею повертаєтесь додому увечері, Вам часто здається, що хтось іде за Вами:

а) так; б) можливо; в) ні.

102. Вам неприємно в розмовах з однокласниками розповідати про свої переживання:

а) так; б) інколи; в) ні, я не маю неприємного почуття.

103. Потрапляючи у нову компанію, Ви:

а) швидко при звичаєте до всіх;

б) важко сказати;

в) Вам треба багато часу, щоб пізнати кожного.

104. Прочитайте 5 слів: “циркуль”, “викрутка”, “олівець”, “папір”, “лінійка”. Відзначте слово, яке не підходить до інших:

а) викрутка; б) папір; в) лінійка.

105. Буває так, що у Вас без певних причин різко змінюється настрої. *а) так; б) деколи; в) ні.*

106. Коли Ви слухаєте радіо, дивитесь телевізор, а навколо смію і і. ся, розмовляють, Вам:

а) добре; б) байдуже; в) це заважає і дратує.

107. Якщо в компанії Ви скажете щось невдале або недоречно, Ми довго пам’ятаєте про це і відчуваєте ніяковість:

а) так; б) можливо; в) ні.

108. Бувало, Ви серйозно думали про те, що могли б стати видні ним суспільно-політичним діячем, відомим на всю країну:

а) часто; б) деколи; в) ніколи не думав.

109. Вас вважають людиною глибокодумною: *а) так; б) важко сказати; в) ні.*

110. Вас легко залучити до поганих і неправильних дій: *а) так; б) інколи; в) ні.*

111. Ви б засмутились, якби Вам довелося переїздити на нове міг це і заводити нових друзів:

а) так; б) можливо; в) ні.

112. Ви вважаєте себе схильним до похмурості і змін настрою: *а) так; б) важко вирішити; в) ні.*

113. Ви часто проводите час або робите щось разом з групою: *а) дуже часто; б) деколи; в) майже ніколи.*

114. Ви більше любите фільми:

а) музичні; б) важко сказати; в) про війну.

115. Якщо хтось зіпсував річ, що Вам належить, Ви:

а) забуваєте про це; б) важко сказати; в) не пропустите нагоди нагадати.

116. Можна сказати, що Ви досить вибагливий і навіть перебірливий у виборі друзів:

а) так; б) можливо; в) ні.

117. Вам легко підійти і відрекомендуватись важливій особі:

а) так; б) можливо; в) ні.

118. Ви вважаєте, що при спільному обговоренні питань люди ви- і ричіють більше часу і приймають гірше рішення, ніж якби це зроби- ПН одна людина:

а) так; б) можливо; в) ні.

119. Ви вважаєте, що робите те, що повинні робити в житті:

а) так; б) не впевнений; в) ні.

120. Часом Ви почуваете себе людиною, яка настільки заплуталась, ню СИМИ не розуміє, що робить:

а) так; б) можливо; в) ні.

121. Якщо хтось сперечається з Вами, то Ви:

а) дасте йому можливість висловити все, що він хоче; б) важко сказати;

в) и неп чай перебиваете його раніше, ніж він закінчить.

122. Якби Вам довелося вибирати, Ви б краще жили:

а) у тиші лісів, де чути тільки спів птахів;

б) важко сказати;

в) на багатолюдній вулиці, де багато пригод.

123.1 Ірацюючи на залізниці, Ви б краще були:

а) провідником, який має справи з пасажирами;

б) важко вирішити;

в) машиністом, що веде потяг.

124. Прочитайте ці п’ять слів: “знизу”, “біля”, “над”, “позаду” “Між”. Відмітьте слово, яке не підходить до інших:

а) iнизу; б) між; в) біля.

125. Якщо вас просять взяти на себе нову важку справу, Ви:

а) радієте цьому і показуєте, на що здатні;

б) важко сказати;

в) відчуваєте, що не подужаєте.

126. Якщо Ви піднімаєте руку для відповіді, й інші одночасно ро гної 11, те ж саме, Ви відчуваєте збудження:

а) деколи; б) рідко; в) ніколи.

127. Ви б краще були:

а) вчителем; б) важко вирішити; в) вченим.

128. У свій день народження Ви б хотіли:

а) щоб Вас заздалегідь запитали, який подарунок Вам хочеться;

- б) важко сказати;*
в) щоб подарунок був для вас сюрпризом.

129. Ви дуже турбуєтесь про те, щоб не образити інших, навіть жартома:

- а) так; б) можливо; в) ні.*

130. Якщо ви бачите незнайому людину з важкою валізою, Ви:

- а) дасте їй можливість впоратись самій;*

б) важко сказати;

в) допоможете їй.

131. Перед тим як висловити щось у класі, ви заздалегідь перско- нуєтесь у власній правоті:

- а) так; б) зазвичай; в) рідко.*

132. Буває так, що, побоюючись наслідків, ви намагаєтесь ухили- тись від прийняття рішення:

- а) часто; б) деколи; в) ніколи.*

133. В загрозливій ситуації ви можете посміхатись і зберігати спокій *а) так; б) можливо; в) ні.*

134. Буває, що Ви мало не плачете, читаючи деякі книги чи диням чись п'єси, фільми:

- а) так, часто; б) деколи; в) ні, ніколи.*

135. Потрапивши за місто, Ви б краще:

а) організували класний пікнік;

б) важко сказати;

в) вивчали в лісі різні породи дерев.

136. Під час колективного обговорення Ви часто помічаєте, що

а) займаєте особливу позицію;

б) важко сказати;

в) погоджуєтесь з іншими.

137. Ваші почуття бувають настільки напруженими, що ви, **здап- и** ся, готові “вибухнути” від їхньої надмірності:

а) часто; б) інколи; в) рідко.

138. Ви віддаєте перевагу друзям, які люблять:

а) “дуркувати”; б) важко сказати; в) бути серйозними.

139. Якби Ви не були людиною, Ви б хотіли бути:

а) орлом на гірській вершині;

б) важко сказати;

в) тюленем у стаді на березі моря.

140. Ви зазвичай точна і охайна людина: *а) так; б) щось середнє; в) ні.*

141. Вам діють на нерви дрібні неприємності, навіть якщо Ви знає- ті», що вони не дуже істотні:

а) так; б) можливо; в) ні.

142. Ви впевнені, що відповіли на всі запитання: *її) так; б) можливо; в) ні.*

Інтерпретація результатів тестування

Етапи інтерпретації особистісного профілю І І проводять опис чинників, що набрали найвищі й найнижчі оцінім и порядку зменшення їхнього відхилення від середнього. На цьому » і пін визначають чинник або комбінацію чинників, які є визначальними н їм і ери ротації.

3, Формується гіпотеза про характер проблеми, що визначає на- мІ»им, п якому буде інтерпретуватися одержаний особистісний профіт. Результатом цього етапу є підтвердження або спростування за нїімомогою додаткових даних висунутої гіпотези.

1, Опис основної особистісної проблематики.

(і) же, інтерпретація полягає у співвіднесенні результатів за окре- мими чинниками один з одним, а також з іншими доступними дани- ми, і и одержанні на цій основі цілісного уявлення про структуру і цїішміку особистості.

Ключ до опитувальника СР<}

	її	б	а	б	в	а	б	а	б	а	б	в	Фак- тор	Бали	Сте- ни
1	+		3	+		5	+		7	+		9	+		А
5	+		4		+	6		+	8		+	10		+	С
П	*		15			+	19		+	23		+	27		В
і;	+		16		+		20	+		24		+	28	+	Б
І	+		17	+			21		+	25		+	29	+	Е
1	+		18	+			22		+	26		+	30	+	Р
І	+		35	+			39	+		43		+	47	+	Є
1	+		36	+			40		+	44		+	48	+	Н
2	+		37		+		41	+		45	+		49	+	І
14	+		38	+			42		+	46		+	50	+	О
31	+		53	+			55	+		57	+		59	+	с>3
5	+		54	+			56	+		58	+		60	+	С>4

Закінчення

Стени чинники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10
£	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Р	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Є	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
Н	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9	—	10
І	0-2	3	—	4	5	6	7	8	9	10
О	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
{3	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
<34	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10

Хлопчики 11-12 років

Стени чинники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
В	0-2	3	4	5	6	7	8	9	—	10
С	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
Б	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10
Е	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	9-10
Е	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	—	10
Є	0	1	—	2	3	4	5	6-7	8	9-10
Н	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
І	0	—	1	2	3	4	5	6	7	8-10
О	—	0	1	2	3	4	5-6	7	8	9-10
<23	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10
(34	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10

Нормативні таблиці опитувальника НБР() Дівчатка 13-15 років

(ЮНИ ЦІННИК И	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Л	0-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
В	0-2	3	—	4	5	—	6	7	8	9-10
с	0-2	3^	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-20
1)	0-4	5-6	7	8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
Е	0-2	3	4	5-6	7	8	9-10	11	12-13	14-20
р	0-5	6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	20
0	0-3	4-5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
П	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-18	19-20
3	0-5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	20
1	0-2	3-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14-15	16-20
о	0-2	3	4-5	6-7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
02	0-4	5-6	7	8	9	10	11-12	13	14	15-20
03	0-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
04	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	7-18	19-20

Хлопчики 13-15 років

(Стени ІМШНИКИ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12	13-14	15	16-20
В	0-2	3	4	5	6	7	8	9	—	10
С	0-3	4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-20
о	0-4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-20
Е	0-4	5-6	7	8	9	10	11	12	13	14-20
Р	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15	16-17	18-19	20

Закінчення

Стени чинники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
€	0-3	4	5-6	7	8	9-10	11	12	13-14	15-20
Н	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13	14-15	16-17	18-20
Л	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-20
І	0-3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17-20
О	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-20
∅2	0-4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
<23	0-4	5-6	7-8	9	10	11-12	13-14	15	16	17-20
<34	0-3	4-5	6	7-8	9	10	11-12	13	14-15	16-20

Чинник	Інтерпретація чинника
1	2
<p>А</p> <p>1-4 стени низька оцінка</p> <p>7-10 стени висока оцінка</p>	<p>Шизотимія (відособленість, відчуженість): усамітнений, холодний, упереджений недовірливий, образливий, упертий, замкнутий, відособлений, байдужий, егоцентричний.</p> <p>Афектотимія (доброта, сердечність): легкий у спілкуванні, емоційний, м'якосердечний, відкритий, довірливий, гнучкий, адаптований, безтурботний, доброзичливий, товариський, співчутливий, емоційно-теплий, веселий.</p>
<p>В</p> <p>1-4 стени низька оцінка</p> <p>7-10 стени висока оцінка</p>	<p>Низький інтелект: низький ступінь сформованості інтелектуальних функцій, переважають конкретні форми мислення, об'єм знань невеликий, мислення конкретно-образне, примітивне, погана увага, стомлюваність.</p> <p>Високий інтелект: високий ступінь сформованості інтелектуальних функцій, достатньо розвинуті абстрактні форми мислення, великий об'єм знань, добрий рівень розвитку вербального інтелекту, узагальнення, виділення часткового із загального, оволодіння логічними і математичними операціями, легкість засвоєння нових знань.</p>

1	2
<p>С</p> <p>14 стени нігн»ка оцінка</p> <p>7 1 0 стенив нипжа оцінка</p>	<p>Слабкість “Я” (емоційна нестійкість): нестриманий, збудливий, нетерплячий, невпевнений в собі, легко ранимий, гостро реагує на невдачі, оцінює себе як менш здібного в порівнянні з однолітками, нестійкість настрою, поганий контроль емоцій, труднощі в пристосуванні до нових умов. Сила “Я” (емоційна стійкість): спокійний, вільний від невротичних симптомів, реалістичний щодо життя, вміє тримати себе в руках, стійкість інтересів, наполегливий, упевнений в собі, спокійний, стабільний, краща підготовленість до успішного виконання шкільних вимог.</p>
<p>О</p> <p>1 4 стени ии п»ка оцінка 7 10 стенив иисока оцінка</p>	<p>Стриманий (флегматичний, врівноважений): неквапливий, спокійний, вдоволений, самокритичний, постійний, тактовний. Нетерпеливий (збудливий, неспокійний): нетерплячий, реактивний, легко збудливий, надактивний на слабкі провоковані стимули, надзвичайно активний і самовпевнений, моторна занепокоєність, відволікання, недостатня концентрація уваги.</p>
<p>Е</p> <p>1 4 стени нн п»ка оцінка 7 10 стенив инсока оцінка</p>	<p>Конформність (покірливість, залежність): слухняний, демонстрація залежності від дорослих і дітей, легко їм підкоряється, поступливий, боязливий, обережний. Домінантність (наполегливість): незалежний, виражена схильність до самоствердження, протиставлення себе як дітям, так і дорослим, прагнення до лідерства і домінування, бунтівний, безцеремонний, сміливий, авантюристичний.</p>
<p>Р</p> <p>1 4 стени ни и.ка оцінка 7 10 стенив мік'ока оцінка</p>	<p>Десургенсія (розсудливість, занепокоєність): обережний, серйозний, мовчазний, ригідний, відповідальний, апатичний. Сургенсія (безтурботність, безпечність): схильний до ризику, безтурботний, хоробрий, веселий, енергійний, активний, відсутність страху, переоцінка своїх можливостей, надмірний оптимізм.</p>
<p>Є</p> <p>1 4 стени ни і.»ка оцінка</p>	<p>Слабкість “Зверх Я” (безвідповідальність, недобросовісність): несумлінний, нехтує обов'язками, безвідповідальний, конфліктний, непостійний, незібраний, відсутність стійкої мотивації, легковажний.</p>

1	2
7-10 стени висока оцінка	Сила “Зверх Я” (відповідальність, висока совісльність): добросовісний, старанний, відповідальний, цілеспрямований, акуратний, дисциплінований.
Н 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Тректіа (боязливність): обережний, чутливий до небезпеки, ніяковіє в присутності протилежної статі, усамітнений, сором’язливий. Парміа (сміливість): соціально-сміливий, невимушений, рішучий, легко вступає в контакт з дорослими, дружелюбний, чуйний, безтурботний.
І 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Харріа (суворість, жорстокість): реалістичний, практичний, мужній, незалежний, самовдоволений, дещо черствий. Премсія (м’якосердечність, ніжність): чутливий, ніжний, залежний від інших, багата уява, естетичні схильності, м’якість, емоційна сенситивність, довірливість, потребує підтримки, схильний до впливів зовнішнього середовища.
О 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Гіпертимія (самовпевненість, впевнена адекватність): безтурботний, спокійний, оптимістичний, рідко хвилюється, активний, розслаблений. Гіпотемія (схильність до почуття провини): тривожний, похмурий, занепокоєний, чутливий до зауважень, вразливий, напружений, не відчуває себе в безпеці, передчуття невдач, легко виводиться з душевної рівноваги, має знижений настрій.
і 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Зеппіа (інтерес до участі в загальних справах): любить спільні дії, підпорядковує особисті інтереси груповим, сильний, енергійний, розуміє загальногрупові норми). Коестенія (обережний індивідуалізм): діє індивідуально, замкнутий, чинить опір загальним інтересам, стомлений, не сприймає загально-групових норм.
<22 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Соціабельність (залежність від групи): несамостійний, прив’язаний до групи, орієнтується на думку групи, потребує підтримки, порад, схвалення усіх навколо, відсутня ініціатива у виборі власної лінії поведінки. Самодостатність (самостійність): незалежний, за власною ініціативою не шукає контактів з оточенням, віддає перевагу роботі на самоті, не потребує підтримки

1	2
<3 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Імпульсивність (низький контроль поведінки): неадекватне розуміння соціальних нормативів, відсутність уміння контролювати свою поведінку щодо соціальних норм, низький рівень організованості. Контроль бажань (високий рівень самоконтролю): адекватне розуміння соціальних нормативів, високий рівень адаптивності, успішне оволодіння вимогами навколишнього середовища.
04 1-4 стени низька оцінка 7-10 стени висока оцінка	Нефрустрованість (розслабленість): розслаблений, спокійний, непохитний, здатний контролювати свої емоції, відсутність сильних спонукань і бажань. Фрустрованість (напруженість): напружений, роздратований, надлишок прагнень, які не знаходять практичної розрядки в процесі діяльності, нервово напруження, нерідко низький інтелект і низька успішність.

2. Патохарактерологічний діагностичний опитувальник (А.Є. Лічко)

Поняття акцентуації Акцентуація - це дисгармонійність розвитку характеру, гіпертрофічна виразність окремих його рис, яка зумовлює підвищену вразливість особистості щодо певного виду впливів та ускладнює її адаптацію у деяких специфічних ситуаціях. Вибіркова вразливість щодо певного виду впливів, яка наявна при тій чи іншій акцентуації, може існувати з хорошою або навіть підвищеною стійкістю відносно інших впливів. Так само труднощі адаптації особистості у деяких специфічних ситуаціях (пов’язаних з цією акцентуацією) можуть поєднуватися з підвищеною здатністю до соціальної адаптації в інших ситуаціях. Акцентуовані особи не є ненормальними. Інакше нормою **домелось** би вважати лише посередність. Людина без натяку на акцентуацію, звичайно, не схильна розвиватись у несприятливий бік, але пік само мало ймовірно, що вона якось відрізняється з погляду оригінальності, яскравості особистості. Акцентуація є крайнім варіантом **норми**. Поширеність акцентуації у популяції залежить від соціокультурних особливостей середовища, статевих і вікових характеристик. Акцентуація характеру особливо яскраво виявляється у підлітковому віці. Надалі відбувається згладжування, компенсація акцентуованих рис характеру, а також перехід наочних акцентуацій у приховані.

Класифікація типів акцентуації характеру за А.Є. Лічко

Нестійкий тип

Головна риса — відсутність бажання працювати, вчитися, наявність постійного сильного потягу до розваг, байдкування. За наявності суворого та неперервного контролю з неохотою підкоряються, але завжди шукають нагоди уникнути будь-якого навантаження. Найважливішою особливістю слугує слабкість вольового компоненту особистості. Цілковита відсутність волі фіксується в ситуаціях виконання обов'язків, дотримання обіцянок, досягнення мети. Як наслідок слабкості волі та невисокої ініціативності, виявляється схильність до підлеглості в групах та компаніях. Контакти завжди поверхові. Іє властива романтична закоханість. Байдужість до власного майбутнього, відсутність планів. Гіпоопіка в сім'ї, безпритульність швидко призводять до негативних наслідків.

Конформний тип

Головна риса - конформність - яскраве, виразне прагнення бути як усі: від наслідування одягу до залежності поглядів, цінностей, поведінки від оточення. Така особистість стає продуктом свого оточення: в "хорошому" середовищі вона старанно навчається, працює, у "поганому" - досить швидко переймає звички, традиції, манери поведінки. Некритичні до сприймання групових еталонів поведінки, цінностей і взагалі будь-якої інформації. Успішно працюють, якщо не виникли потреби в особистій ініціативі. Погано переносять злам життєвих стереотипів, позбавлення звичного оточення.

Шизоїдний тип

Головні риси - замкнутість та недостатність чутливості у процесі спілкування. Швидко виснажливість від контактів зумовлює ще більше замикавання у собі. Недостатня чутливість виявляється в невмінні зрозуміти чужі переживання, низькій емпатії, нездатності зрозуміти бажання і думки партнера. Захоплення та інтереси відрізняються силою, стійкістю і часто нетрадиційністю. Багаті еротичні фантазії погд- нуються із зовнішньою асексуальністю. Важко переносяться ситуації, у яких виникає потреба налагодити неформальні емоційні контакти, а також вторгнення сторонніх у внутрішній світ.

Епілетоїдний тип

Головна риса - схильність до перебування в озлоблено-пригнобленому настрої з поступовим наростанням роздратованості і пошуком об'єкта, на якому можна було б зірвати злість. Властива схильність до афективних спалахів. Афекти не лише сильні, а й тривалі. Коханим майже завжди супроводжується ревностями. Лідерство виявляється

У прагненні панувати над однолітками. Добре адаптуються в умовах дисциплінарного режиму, в яких своєю показовою ретельністю нрііі путь

виділитись, увійти у довіру та керувати іншими підлітками. Млистива дріб'язкова охайність, ретельність дотримання усіх пранії и, педантизм.

/стероїдний тип

Головними рисами є егоцентризм, потреба уваги до власної особистості. Ілхоплення, здивування, шанування. Схильність до обманювання, фантазування з метою прикрасити та повернути увагу до своєї особистості. Театральність переживань, позерство. Серед однолітків прегі гидується на першість або на виняткове становище. Низька здатність до наполегливої праці поєднується з високим рівнем вимог щодо майну нійої професії. Зміна захоплень зумовлена пошуками такої справи, іймаючись якою можна бути поміченим.

Астено-невротичний тип

Головними рисами слугують підвищена втомлюваність, роздратованість і «...», втомлюваність має місце під час розумових навантажень, а таїм м* н умовах змагань, конкуренції. Наростання втоми зумовлює афективні і інші спалахи через незначні причини.

Сензитивний тип

Має дві головні особливості — висока вразливість і почуття власної неповноцінності. У собі бачить багато недоліків, особливо у сфері волевільних якостей. Невдоволеність власним фізичним "я" (своїм тілом). Іймкнутість, сором'язливість, схильність ніяковіти виявляються під чий спілкування з малознайомими людьми та у незвичних умовах. З іс нійою ускладнені навіть поверхові контакти. З тими, до кого шикли, спілкуються вільно. Комунікабельні. Надмірні труднощі викликають ситуації негативного оцінювання або звинувачення (особин по несправедливого).

Психастенічний тип

Головними рисами є нерішучість, тривожна помисливість (у вигляді побоювання за майбутнє своє та своїх близьких), схильність до самоаналізу. Риса характеру домінують уже в початковій школі. Найважче для них буває нести відповідальність за себе та за інших. Захистом від постійної тривоги щодо уявних неприємностей та випадковостей, які можуть статися, слугують надумані прикмети та ритуали. Нерішучість особливо яскрава за необхідності зробити самостійний вибір.

Гіпертимний тип

Відрізняється хорошим, дещо підвищеним настроєм, високим життєвим тонусом. Висока активність поєднується з постійним

прагненням до лідерства. Цікавляться усім новим, але інтереси нестійкі. Нерозбірливі у виборі знайомств. Легко пристосовуються до незнайомих обставин, але погано переносять самотність, розмірений ритм життя, сувору дисципліну, одноманітну працю, що потребує дріб'язкової ретельності, вимушену бездіяльність. Схильні до переоцінки власних можливостей, до надмірно оптимістичних планів на майбутнє. Прагнення інших вгамувати їхню активність часто призводить до бурхливих, але короткочасних спалахів роздратування.

Циклоїдний тип Характерною особливістю є часта зміна невиразних фаз гіпертимності та пригніченості (субдепресії). В субдепресивній фазі знижується працездатність, втрачається інтерес до всього. Людина уникає компаній. Невдачі, навіть незначні, важко переживаються. Серйозні нарікання, особливо такі, що принижують самолюбство, можуть нав'язати думки про власну неповноцінність та непотрібність. Можливі провокаційні суїциди. В гіпертимній фазі циклоїдні підлітки не відрізняються від гіпертиміків. Тривалість кожної фази - 1-2 тижні. Між фазами відбувається досить тривалий період неакцентуованої, "гармонійної*" поведінки.

Лабільний тип

Головна риса - надмірна мінливість настрою через незначні причини. Від настрою залежить активність, працездатність, комунікабельність. У лабільних підлітків почуття відверті та глибокі, особливо до тих осіб, які самі виявляють любов, увагу та турботу. Велика потреба у співпереживанні. Тонко відчують ставлення до себе з боку всіх навколо навіть у разі поверхових контактів. До лідерства не прагнуть, важко переживають втрату або емоційне відторгнення з боку значущих осіб. Відрізняються умінням адекватно оцінювати свій характер.

Змішані типи

Крім явних акцентуацій, трапляються випадки одночасного загосірення двох чи декількох рис. Це так звані змішані типи, які становлять половину випадків явних акцентуацій.

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З МЕТОДИКОЮ

1. Процедура тестування, Опитувальник ПДО (патохарактерологічний діагностичний опитувальник) розробив А.Є. Лічко в 1970 р. у Ленінградському психоневрологічному інституті імені В.М. Бехтерева. У процесі дослідження визначають ставлення досліджуваного до низки особистісних проблем, розбитих у тексті опитувальника на **25 тем**. Кожна тема містить **від 10 до 19** можливих відповідей. Досліджуваному запропоновано вибрати варіанти, які йому найбільше підходять. Допускається вибір декількох варіантів, а також відмова під вибору.

Основне завдання опитувальника ПДО - визначення типів акцентуації характеру та типів психопатії, психологічної схильності до алкоголізму, делінквентності, ризику формування психопатії, розвитку депресії та соціальної дезадаптації, можливості органічної природи психопатії, ступеня вияву реакції емансипації в самооцінці, а також ступеня прояву рис мужності й жіночності в системі стосунків. У роботі з опитувальником використовуються такі умовні позначення:

Г - *гіпертимний тип*; Ц — *циклоїдний тип*; Л - *лабільний тип*; А — *астено-невротичний тип*; С — *сензитивний тип*; П — *психастенічний тип*; Ш — *шизоїдний тип*; Е — *епілептоїдний тип*; І — *істероїдний тип*

11 *нестійкий тип*; К - *конформний тип*; О - *показник негативного ставлення до дослідження, кількість відмов від виборів*; Д — *показник диссимуляції рис характеру*; Т — *показник відвертості*; В — *показник орлі нічної природи психопатії та акцентуації*; Дп - *показник ризику депресії*; Ем — *показник реакції емансипації у самооцінці*; Б — *психопатична схильність до делінквентності*; М — *виразність рис мужності*; Ф - *виразність рис жіночності*; V - *психологічна схильність до алкоголізації*.

} метою обстеження потрібні текст опитувальника, два бланки для відповідей. Тестування проводиться індивідуально або з групою, вміщує **два дослідження**, на які витрачається **по 30-60 хв.** Опитувальник розрахований на досліджуваних **від 14 до 18 років**; хоча можливе обстеження учнів з **11-12 років (достовірність результатів дещо знижується)**. Опитувальник непридатний для підлітків з виразною інтелектуальною недостатністю, або з наявністю гострого психотичного гіпану з порушеннями свідомості, а також у разі виразного психічного дефекту.

У **першому обстеженні** досліджуваний ознайомлюється з інструкцією, після чого у кожному розділі тексту опитувальника вибирає відповідь або декілька відповідей, які йому найбільше підходять.

У **другому дослідженні**, в тих же самих розділах, досліджуваний вибирає одну або декілька відповідей, які йому найбільше не підходять.

І в обох дослідженнях неможливо вибирати більше, ніж три відповіді. Досліджуваний зазначає на бланку номер вибраного твердження.

Одразу ж після тестування потрібно перевірити бланки. Якщо Гпсується, що досліджуваний в якому-небудь розділі обрав більше,

ніж три пункти, потрібно попросити його скоротити їхню кількість. Якщо відмов від вибору в бланку більше, ніж шість, то це зменшує достовірність опрацювання результатів. Велика кількість відмов може бути зумовлена труднощами роботи з опитувальником або негативним ставленням до дослідження. В останньому випадку важливо повторити обстеження після психотерапевтичної бесіди.

2. Опрацювання результатів. Первинне опрацювання результатів здійснюється за допомогою ключа з кодом шкали об'єктивної оцінки (ОШ). Кожен символ відповідає одному балу на користь відповідного типу акцентуації чи додаткового показника. За один пункт може нараховуватись один або декілька балів за одним або декількома типами.

Для опрацювання результатів пропонується два ключі — для першого та другого досліджень. Бали за першим та другим дослідженням відкладаються на графіку. Далі повторно опрацьовують результати з уточненням графіка, визначенням додаткових та допоміжних показників. Уточнюють графік шляхом нарахуванням додаткових балів, якщо під час аналізу вихідної ОШ наявні такі показники.

Показники за графіком ОШ	Типи, за якими нараховуються додаткові бали
Г = 0 або 1	П,С
Ц - 6 і більше	Л
А — 4 і більше	Л
П = 0 або 1	Н
Н = 0 або 1	П
К = 0	ШШ,І
К = 1	Ш
Д — 6 і більше	Н
т>д	пп,ц
В = 5	Е
В - 6 і більше	ЕЕ
Ем — 6 і більше	Ш, І
Б - 5 і більше	Ш

Закінчення

Показники за графіком ОШ	Типи, за якими нараховуються додаткові бали
0 — 6 і більше	С
М < Ф (у хлопчиків)	С, Ш,І
V = — 6 і менше	С
V = + 6 і більше	І
* 1 помилка у виборах	Е
2 та більше помилок	ЕЕ

* помилка у виборі означає, що один і той самий номер вибирається і у 1-му, і у 2-му дослідженнях.

Конформність: Якщо **К=0 або 1** - низька конформність, навіть нонконформізм; **К=2 або 3** - помірна конформність; **К=4 або 5** - середня конформність; **К=6 та більше** — висока конформність.

Негативне ставлення до обстеження - про це свідчить величина **0 ■ 7 та більше**. Надійність діагностики при цьому суттєво зменшуються.

Схильність до дисимуляції — цей показник трактується як прагнення не розкривати рис характеру та дійсного ставлення до проблем.

Якщо **Д** більше, ніж **Т**, на 4 одиниці й вище, це значно знижує точність діагностики типів та повністю виключає правильність діагностики типів **Ц та К**. Високий **Д = 6 та більше** найчастіше зустрічається у типу **Н**.

Підвищена відвертість - про це свідчить перевищення показника **Т** над **Д**, що найчастіше зустрічається у типів **Ц**.

Можливість органічної природи психопатії та акцентуації характеру: якщо **В = 5 та вище**, то вірогідність органічного генезису дуже велика; якщо **В менше за 5**, то така вірогідність все ж не заперечується.

Виразність реакції емансипації у самооцінці: якщо **Ем = 0** або **І** реакція емансипації слабка; **Ем = 2 або 3** - помірна; **Ем = 4 або Я** виразна; **Ем = 6 або більше** — дуже сильна.

Виразна реакція емансипації не властива типам **С та П**, у такому випадку ці типи не діагностуються незалежно від кількості балів за ОШ. Слабкість реакції емансипації у типу **Г** часто не відтворює її різької виразності у поведінці.

Психологічна схильність до делінквентності. Делінквентність - схильність до правопорушень, злочинів, визначається лише у

підлітків чоловічої статі, якщо (1 = 4 та більше. Винятком є тип Ш, у якого цей показник часто може бути високим без усякої схильності до делінквентності, а також тип Н, для якого сі зазвичай низьке, але при цьому схильність до делінквентності здебільшого висока.

Виразність рис мужності та жіночності у системі стосунків. Якщо різниця М-Ф - позитивна, то у системі стосунків переважають риси мужності, якщо негативна - жіночності. Переважання ІМ у підлітків-дівчаток часто трапляється при психопатіях. І навпаки, переважання Ф у підлітків-хлопчиків буває при психопатіях і акцентуаціях за типами І, Ш, С.

Психологічну схильність до алкоголізації визначають без графіка. Підраховують алгебраїчну суму балів за шостою темою (Ставлення до спиртних напоїв) за 1-м та 2-м дослідженнями: при V менше 0 - схильності до алкоголізації немає; V = 0 або +1 - результат невизначений; V = +2 та вище - передбачається схильність до алкоголізації; V = +6 та вище - результат швидше свідчить про схильність виставляти напоказ свою алкогольну поведінку.

Ризик депресії. Цього показника немає в кодах ОІІ. Він підраховується на основі аналізу графіка. Спочатку нараховують по одному балу, коли:

1) Г=2 та менше; 2) С=7 та більше; 3) Н=2 та менше; 4) Т більше за Д; 5) М менше Ф (тільки для хлопчиків).

Далі з одержаної суми віднімають по одному балу, коли:

1) Г=7 та більше; 2) Н=7 та більше; 3) М=7 та більше;

Наявність дисимуляції. При Дп менше 0 - високий ризик депресії заперечується; Дп = 2 та більше - наявний високий ризик депресії; Дп = 1 або 0 - результат невизначений.

3. Діагностика типів психопатій та акцентуацій характеру здійснюється шляхом послідовного використання низки правил:

Правило 0. Тип вважають невизначеним, якщо за ОШ не набрано мінімальної діагностичної кількості (МДК) балів за жодним з типів». МДК становить для типу Г-7 балів, для типу А - 5 балів, для решти типів - 6 балів.

Правило 1. Якщо МДК досягнуто або перевищено за одним із типів, то діагностують цей тип (за винятком випадків, вказаних в правилах 2, 3).

Правило 2. Якщо визначена можливість дисимуляції, то типи І1, і К не діагностують.

Правило 3. Якщо реакція емансипації виразна, то типи С та П не діагностують.

Правило 4. Якщо МДК досягнуто або перевищено за типом К та і це за

одним або декількома типами, то тип К не діагностують.

Правило 5. Якщо після застосування правил 2, 3, 4 виявляється, що МДК досягнуто за двома типами, то:

Л) у випадку вище перелічених сумісних сполучень діагностується UN імішаний тип: ГЦ, ГН, ГІ, ЛА, ЛС, ЛІ, ЛН, ЦЛ, АС, АП, АІ, СП, < III, ПШ, ШЕ, ШІ, ШН, ЕІ, ЕН, ІН. Виняток становить випадок у приписі б:

Б) у випадку несумісних сполучень діагностують той тип, на корпеть якого одержано найбільше перевищення в балах над МДК;

В) якщо стосовно 2-х несумісних типів досягнуто однакове перевищення над МДК, то для виключення одного з них користуються ніким принципом домінування: А+Н=Н; А+Е=Е; А+Ш=Ш; Г+Л=Г; І+Ш=Ш; Г+А=А; Г+П=П; Г+С=С; Г+Е=Е; Л+П=П; Л+Ш=Ш; .111Е-Е; П+Н=Н; П+Е=Е; П+І=І; С+Е=Е; С+Н=Н; С+І=І; Ц+С=С; Ц+111Ш-Ш; Ц+А=А; Ц+І=І; Ц+Н=Н; Ц+П=П; Ц+Е=Е.

Правило 6. Якщо на користь будь-якого типу досягнуто перевищення над МДК більше, ніж за іншими типами на 4, то інші типи не діагностують, навіть якщо сполучення сумісні.

Правило 7. Якщо МДК досягнуто за трьома та більше типами і за правилами 2,3,4 та 6 їх не вдається скоротити до двох, то відбирають лін типи, на користь яких одержано найбільше перевищення в балах над МДК, і далі виконують правило 5.

Правило 8. В усіх випадках за необхідності зробити вибір між декількома типами, за якими досягнуто однакове перевищення над МДК, діагностуються 1-3 типи, які відповідно до правила 5 виявляються сумісними з найбільшим числом решти типів.

4. Діагностика можливості девіантної поведінки.

Л) Ризик соціальної дезадаптації (шкала Ю.В. Попова, Н.Я. Іванови)

Оцінка можлива, якщо діагностується один із типів Г, Л, С, Ш, Е, І, І1. Для визначення ризику соціальної дезадаптації необхідно користуватись ознаками, поданими у таблиці. Наявність хоча б однієї ознаки свідчить про ризик дезадаптації. Якщо таких ознак 2 та більше, ШКІЙ ризик дуже високий.

Шкала ризику соціальної дезадаптації

Типи акцентуацій	Ознаки дезадаптації
Г	$G > 11, E > 7, H > 8, D > 5, E_m > 5, G + H > 19$
Л	$L > 12, Ш > 7, H > 7, E_m > 4, d > 4$
С	$C > 11, E > 6, c_i > 3$, наявність і позитивних, і негативних балів за шкалою депресії
ш	$L > 6, Ш > 12, c_i > 5$
Е	$Ш > 7, l > 8, H > 8, E_m > 5, A > 5$
І	$A > 5, П > 8, l > 13, H > 7, i > 6$
Н	$Ц > 6, H > 10, B > 5, A + C + П > 7$

Можливість формування психопатії

Типи акцентуацій	Ознаки формування психопатії
Г	$H > 10, K = 0, E_m > 6$
Л	$A > 6, Ш > 7, K = 0, D > 6$
С	$C > 12$
ш	$G < 1, L < 1, Ш > 13, c_i > 7, Y > + 4$
Е	$G = 0, Ц > 8, K < 1, c_i > 6$. Дві помилки у виборах за умови, що $E > 10$
І	$A > 5, O > 6, E_m > 6$
Н	$H > 12, K < 1, B > 5, Y < -6$

Оцінюючи можливість формування психопатії, необхідно користуватись такими правилами:

Правило 1. *Відсутність вказаних ознак не може свідчити проти діагнозу “психопатія”.*

Правило 2. *Наявність вказаних ознак у підлітків з порушенням поведінки можна вважати одним з доказів на користь діагнозу психопатії, але не вирішальним діагностичним чинником.*

Правило 3. *Виявлення вказаних ознак при масовому обстеженні не може бути прямою вказівкою для підозри щодо психопатії. Проте такі підлітки потребують більш ретельного психологічного обстеження.*

Дані ПДО необхідно зіставляти з даними, одержаними від осіб, які добре знають підлітка. Особливо важливо дізнатись про фон і динаміку настрою підлітка, поведінку в ситуації взаємодії з однолітками, дорослими, самооцінку, ситуації, що є “ахілесовою п’ятою” для підлітка, його прагнення та інтереси, сексуальну поведінку, схильність до різноманітної

ч підліткових та дитячих реакцій. Випадки, коли анамнез не збігається з результатами тестування, свідчать про недостовірність останніх.

К) Ризик зловживання наркотичними речовинами. Описано два види ризику, пов’язані зі зловживаннями наркотиками та іншими токсичними речовинами. Один вид ризику—початок зловживання, інший—ріпік розвитку залежності у тих, хто розпочав уже зловживати. Запропонована шкала спрямована на виявлення першого виду ризику - ми миилення серед підлітків тих, для кого морально-етичні та дисциплінарні чинники не є перешкодою для того, щоб пережити “кайф”, мниоцинації. Шкала розроблена Б.М. Гузіковим, А.А. Вдовиченко, П.Я. Івановим (1993) шляхом зіставлення графіків оцінення результа- і їм обстеження за допомогою ПДО у підлітків, які ніколи не вживали наданих психоактивних речовин, і тих, хто їх епізодично вживав, а і мкож у підлітків з токсикоманією.

Показники ризику зловживання психоактивних речовинами:

Показники ризику	Кількість балів на користь ризику
$C = 0, 1, 2$	2
$E = 7$ та більше	1
$H = 7$ та більше	2
$V = + 4$ та більше	1

Відсутність ризику -0-1 бал; помірний ризик—2 бали; виразний ризик 3 бали; дуже високий ризик - 4—6 балів (валідність шкали 82%).

II) Диференційна психологічна діагностика дійсних та демон- і пциитивних суїцидальних спроб

На користь дійсної спроби нараховується 1 бал зі знаком “+” ні кожний з наступних показників	На користь демонстративної спроби нараховується 1 бал зі знаком за кожний з наступних показників
$G \geq 6$ та більше	$G = 7$ та більше
$П \geq 2$ та більше	$C = 3$ та менше
T більше D	$I = 7$ та більше
$D \geq 2$ та більше	$H = 6$ та більше
Дискордантність характеру*	$D_p = - 2$ та менше

*Дискордантність характеру - феномен, коли при діагностиці певного типу акцентуації характеру одночасно виявляється досить високий показник несумісного з ним типу.

10. Батьки: 1) П; 3) ЛЛВ; 5) Ем; 8) ЕмФФ; 9) ПП; 10) М; 11) Ем;
12) ШЕ; 13) й Е; 0) ОЕм.
11. Друзі: 1) Д; 3) ГЦ; 4) К; 7) СС; 14) Л; 15) А; 0) О.
12. Люди: 5) ММ; 7) Г; 10) В; 16) й; 0) О.
13. Незнайомі: 1) ЕЕ; 8) Ц; 9) ГЦ; 12) СС; 0) О.
14. Самотність: 1) Н; 2) СШШ; 3) ГЕН; 4) ЛА; б) <1; 8) Ш; 11) Л;
0) О.
15. Майбутнє: 3) М; 5) ГГ; 7) П; 8) Е; 10) Ц; 11) <1; 0) О.
16. Нове: 5) Ш; 8) <1; 9) ЛЕ; 10) ПШШЕ; 0) О.
17. Невдачі: 1) ШВ; 3) Е; 5) І; 7) й ЕЕ; 10) П; 13) К; 0) О.
18. Пригоди: 1) Г; 2) С; 3) СМ; б) В; 7) Ф; 9) Г; 0) О.
19. Лідерство: 1) Ц; 7) ПП; 8) ЛС; 0) О.
20. Критика: 1) ШШЕМ; 5) Е; 7) НЕм </; 8) Т; 9) А; 10) Ем; 11) Ц;
12) Ем; 0) ОЕм.
21. Опіка: 1) ЦПМм; 2) ЕЕ; 3) ДЕМ; 4) Ем; б) ЦЛ; 8) Ем;
11) ПЕМФФ; 13) ЕмФФФ; 14) ЕмФФ; 0) ОЕм.
22. Правила: 1) Ем; 2) ГГЕМ; 4) й; 5) Ем; 7) Ем; 10) й; 11) ЛФ;
0) ОЕм.
23. Дитинство: 2) Г; 4) Д; 7) Г; 8) СС; 10) Л; 13) І; 14) ЕЕ; 0) О.
24. Школа: 1) ГЕІНН; 2) Е; 3) Ц; 4) Ф; б) <1; 13) Ц; 0)0.
25. Оцінка в заданий момент: 1) М; 2) ТТ; 3) А; 8) ЕІ; 11) й; 12) ПШ;
13) С; 0)0.

Друге обстеження

1. Самопочуття: 2) й; 10) С; 0) О.
2. Настрій: 2) Г; 10) й; 0) О.
3. Сон: 2) Е; 4) В; 5) Ц; 14) А; 0) О.
4. Пробудження: 1) Л; 2) К; 7) ЛМ; 0) О.
5. Апетит: 3) ЦЕМ; 16) І; 0) О.
6. Спиртні напої: 1) Ц; 4) С, -1; 5) +2; 6) +1; 7) ЦЛ, +2; 8) Ф; 10) +/-;
11) І; 13) Л; 0) ОЕ.
7. Сексуальні проблеми: 1) М; 2) Ц; 5) НН; 7) КВ; 8) П; 11) ЛС;
13) ГЛ; 0) О.
8. Одяг: 1) АВ; 4) К; 0) 0.
9. Гроші: 1) М; 2) ЕІД; 6) І; 0) О.
10. Батьки: 5) К; 11) ГЛПЕ; 0) О.
11. Друзі: 3) й; 6) І; 12) Д; 0) 0.
12. Люди: 2) ЕФ; 7) С; 10) С; 13) П; 0) О.
13. Незнайомі: 1) Г; 2) ЕЕ; 8) Г; 9) С; 0) О.
14. Самотність: 1) ШШ; 3) СПШШШ; 5) ЕІВ; 0) О.
15. Майбутнє: 0)0.
16. Нове: б) Е; 7) ІД; 0) О.

17. Невдачі: 1) ППЕ; 2) ЕЕ; 3) В; 8) Л; 10) Ц; 0) О.
- ІМ. Пригоди: 1) СС; 5) Э Э; 10) ЛН; 0) О.
- ІV. Лідерство: 4) І; 9) І; 0) О.
20. Критика: 1) К; 5) Л; 10) ПП; 11) й; 12) І; 0) ОА.
21. Опіка: 9) І; 12) І; 0) О.
22. Правила: 1) К; 2) С; 4) Г; 5) Л; 7) Ц; 8) <1(1 сІ; 9)1; 0) О.
23. Дитинство: 4) Ц; 7) С; 11) П; 12) Л; 14) Л; 0) О.
24. Школа: 2) ЕЕ Н; 9) І; 11) ШШ сісі; 13) сІ; 0) О.
25. Оцінка в заданий момент: 1) Г; 6) ПП; 8) А; 10) М; 13) М; 0) О.

Текст опитувальника

Інструкція до першого дослідження. Перед Вами текст опитувальника, розбитий на 25 розділів. Кожен розділ містить від 10 до 19 тверджень. Вам необхідно у кожному розділі вибрати варіант твердження, який найбільше Вам підходить і зазначити відповідний номер оцінку відповідей. Якщо Вам у якомусь розділі підходить не один, а кілька варіантів, можна зробити 2-3 вибори, але не більше. У різних розділах можна зробити неоднакову кількість виборів. Якщо жоден з варіантів у якомусь розділі Вам не підходить, дозволяється не робити вибору. У цьому випадку в бланку для відповідей записуєте "0".

Інструкція до другого дослідження. Вам необхідно переглянути м'які твердження і вибрати у кожному із них твердження, які найбільше Вам не підходять. Дозволяється робити декілька виборів у кожному розділі, але не більше трьох. Нумери необхідних відповідей в бланку № 2. Дозволяється не робити вибору в окремих розділах. При цьому в бланку відзначаємо "0".

I. Самопочуття

- У мене майже завжди погане самопочуття.
- Я завжди відчуваю себе бадьорим і сповненим сил.
- Тижні хорошого самопочуття у мене чергуються з тижнями, коли я відчуваю себе погано.
- Моє самопочуття часто змінюється - часом декілька разів на день.
- У мене майже завжди щось болить.
- Погане самопочуття у мене виникає після прикормів і тривоги.
- Погане самопочуття виникає у мене через хвилювання і очікування неприємностей.
- Я легко переношу біль та фізичні страждання.
Моє самопочуття цілком задовільне.

10. У мене трапляються приступи поганого самопочуття з роздратованістю і почуттям туги.

11. Моє самопочуття дуже залежить від того, як до мене ставляться усі навколо.

12. Я дуже погано переношу біль та фізичні страждання.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

II. Настрій

1. Зазвичай настрій у мене є дуже хорошим.

2. Мій настрій легко змінюється через незначні причини.

3. У мене настрої псується від очікування неприємностей, турботи про близьких, невпевненості в собі.

4. Мій настрій залежить від товариства, в якому я знаходжусь.

5. У мене майже завжди хороший настрій.

6. Мій поганий настрій залежить від поганого самопочуття.

7. Мій настрій покращується, коли мене залишають на самоті.

8. У мене бувають напади похмурої роздратованості, під час яких я зриваю злість на усіх навколо.

9. У мене не буває пригнічення і смутку, але можуть бути озлоблення та гнів.

10. Щонайменші неприємності дуже засмучують мене.

11. Періоди дуже хорошого настрою змінюються у мене періодами поганого настрою.

12. Мій настрій зазвичай такий самий, як у людей навколо мене.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

III. Сон та сновидіння

1. Я сплю добре, а сновидінням значення не надаю.

2. Сон у мене сповнений яскравими сновидіннями.

3. Перед тим, як заснути, я люблю помріяти.

4. Я погано сплю вночі і відчуваю сонливість вдень.

5. Я сплю мало, але прокидаюсь бадьорим. Сни бачу рідко.

6. Сон у мене дуже міцний, але часом бувають страшні жахливі сновидіння.

7. У мене поганий, неспокійний сон і часто бувають болісно-тужливі сновидіння.

8. Безсоння у мене настає періодично без особливих причин.

9. Я не можу спокійно спати, якщо вранці треба встати у певний час.

10. Якщо мене щось прикро вразить чи засмутить, я довго не можу заснути.

11. Я часто бачу різні сни - то радісні, то неприємні.

12. Вночі у мене бувають напади жаху.

13. Мені часто сниться, що мене ображають.

14. Я не можу вільно керувати своїм сном.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

IV. Пробудження від сну

1. Мені важко прокинутись у призначений час.

2.1 Прокидаюсь з неприємною думкою, що треба йти на роботу або їм іпнчання.

1. Деколи я прокидаюсь веселим та життєрадісним, деколи - без уї якої причини зранку я пригнічений і похмурий.

4. Я легко прокидаюсь, коли мені потрібно.

5. Ранок для мене - найважчий час доби.

0. Часто мені не хочеться прокидатись.

7. Прокинувшись, я нерідко ще довго переживаю те, що бачив уві гш«

8. Деколи я вранці почуваю себе бадьорим, деколи - розбитим.

9. Вранці я прокидаюсь бадьорим та енергійним.

10. Зранку я активніший і мені легше працювати, ніж увечері.

11. Буває, що, прокинувшись, я не можу відразу збагнути, де я і що її мною.

12. Я прокидаюсь з думкою, що сьогодні треба зробити.

13. Прокинувшись, я люблю полежати в ліжку і помріяти.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

V. Апетит і ставлення до їжі

1. Невідповідні умови, бруд і розмови про неапетитні речі ніколи не шважали мені їсти.

2. Часом у мене буває скажений апетит, часом нічого їсти не хочгсья.

3. Я їм дуже мало, іноді зовсім нічого не їм.

4. Мій апетит залежить від настрою: то їм із задоволенням, то черг! силу, з неохотою.

5. Я люблю ласощі та делікатеси.

6. Часто я соромлюсь їсти в присутності сторонніх.

7. У мене хороший апетит, але я не ненажера.

8. Є страви, які викликають у мене нудоту.

9. Я ліпше з'їм небагато, але щось дуже смачне.

10. У мене поганий апетит.

11. Я люблю ситно поїсти.

12. Я їм із задоволенням і не люблю обмежувати себе в їжі.

13. Я боюсь зіпсованої їжі й завжди ретельно перевіряю її свіжість і доброякісність.

14. Мені легко можна зіпсувати апетит.
15. їжа цікавить мене передусім як засіб підтримки здоров'я.
16. Я намагаюсь дотримуватись дієти, яку сам розробив.
17. Я погано переношу голод — швидко слабну.
18. Я знаю, що таке відчуття голоду, але не знаю, що таке апетит.
19. Я не отримую великого задоволення від їжі.
0. Жодне з тверджень мені не підходить.
- VI. Ставлення до спиртних напоїв
1. Моє бажання випити залежить від настрою.
2. Я уникаю пити спиртне, щоб не наговорити зайвого.
3. Періодами я випиваю із задоволенням, часом мене не тягне до спиртного.
4. Люблю випити у веселій, хорошій компанії.
5. Я боюсь пити спиртне тому, що, сп'янівши, можу викликати насмішку і презирство.
6. Спиртне не викликає у мене веселого настрою.
7. До спиртного у мене відраза.
8. Спиртним я намагаюсь заглушити приступи поганого настрою, тривоги, пригніченості.
9. Я уникаю пити спиртне через погане самопочуття і сильний головний біль, який виникає після цього.
10. Я не п'ю спиртного, оскільки це суперечить моїм принципам.
11. Спиртні напої мене лякають.
12. Випивши трохи, я особливо яскраво сприймаю навколишній світ.
13. Я випиваю з усіма за компанію.
0. Жодне з тверджень мені не підходить.
- VII. Сексуальні проблеми
1. Статевий потяг мене мало турбує.
2. Найменша неприємність пригнічує у мене статевий потяг.
3. Я краще житиму мріями про справжнє щастя, ніж буду розчаровуватись у житті.
4. Періоди сильного статевого потягу чергуються у мене з періодами холодності та байдужості.
5. У статевому відношенні я швидко збуджуюсь, але швидко заспокоююсь і охолоджуюсь.
6. За умови нормального сімейного життя не буває статевих проблем.
7. У мене сильний статевий потяг, який мені важко стримувати.
8. Моя сором'язливість мені дуже сильно заважає.
9. Я б ніколи не пробачив зради.
10. Я вважаю, що статевий потяг не можна стримувати, інакше він вишкатує повноцінній, плідній роботі.
11. Найбільше задоволення я отримую від флірту та залицяння.
12. Я люблю аналізувати своє ставлення до статевих проблем, свій

мішений потяг.

13. Я вбачаю ненормальності у своєму статевому потязі і намагаюсь з і їй ми боротись.

14. Вважаю, що статевим проблемам не варто надавати великого імічсння.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

VIII. Ставлення до одягу

1. Люблю костюми яскраві та ефектні.

2. Вважаю, що одягатись треба пристойно тому, що “зустрічають ні »бранням”.

i. Для мене головне, щоб одяг був зручним, охайним та чистим.

4. Люблю одяг модний та незвичайний, який мимовільно приверни¹ увагу.

5. Ніколи не наслідую загальної моди, а ношу те, що мені самому подобається.

(>. Люблю одягатися так, щоб мені личило.

7. Не люблю занадто екстравагантного одягу, вважаю, що потрібно одягатись так, як усі.

8. Часто хвилююсь, що з моїм костюмом не все гаразд.

9. Про одяг я думаю мало.

10. Мені часто здається, що усі навколо осуджують мене за мій костюм.

ii. Віддаю перевагу темним та сірим відтінкам.

12. Часом мені хочеться одягтися модно та яскраво, часом одягом не цікавлюсь.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

IX. Ставлення до грошей

1. Нестача грошей мене дратує.

2. Гроші мене зовсім не цікавлять.

3. Дуже засмучуюсь, коли грошей не вистачає.

4. Не люблю заздалегідь розраховувати усі витрати.

5. Легко беру в борг, навіть якщо знаю, що вчасно повернути його мені буде важко.

6. Я дуже обережний щодо грошових справ і, знаючи про безвідповідальність багатьох, не люблю давати в борг.

7. Якщо у мене взяли гроші в борг, я соромлюсь про це нагадати.

8. Я завжди намагаюсь залишити гроші про запас на непередбачені витрати.

9. Гроші мені потрібні лише для того, щоб як-небудь прожити.

10. Намагаюсь бути ощадливим, але не скупим, люблю витратити гроші з користю.

11. Завжди боюсь, що мені не вистачить грошей, дуже не люблю брати в борг.

12. Часом я до грошей ставлюсь легко і витрачаю їх, не задумуючись, часом боюсь залишитись без грошей.

13. Я ніколи нікому не дозволю обмежувати мене в грошах.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

X. Ставлення до батьків

1. Дуже боюсь залишитись без батьків.

2. Я вважаю, що батьків треба поважати, навіть якщо приховуєш у серці образ на них.

3. Батьків люблю і відданий їм, але буває, що дуже серджусь і ображаюсь на них.

4. Деколи мені здається, що мене занадто опікали, деколи - докоряю собі за неслухняність і прикрощі, які я завдав рідним.

5. Мої батьки не дали мені того, що необхідно у житті.

6. Докоряю їм у тому, що в дитинстві вони приділяли недостатньо уваги моєму здоров'ю.

7. Дуже люблю одного з батьків.

8. Я люблю їх, але дратуюсь, коли мною командують.

9. Дуже люблю матір і боюсь, що з нею що-небудь трапиться.

10. Докоряю собі за те, що недостатньо сильно люблю своїх батьків.

11. Батьки мене занадто утискали і в усьому нав'язували свою волю.

12. Мої батьки мене не розуміють і здаються мені чужими.

13. Я вважаю себе винним перед батьками.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XI. Ставлення до друзів

1. Мені не раз доводилось переконуватись, що люди дружать через вигоду.

2. Добре себе почуваю з тими, хто мені співчуває.

3. Для мене важливим є не один друг, а дружний хороший колектив.

4. Я ціную такого друга, який вміє мене вислухати, підбадьорити, додати впевненості, заспокоїти.

5. Щодо друзів, з якими довелось розлучитись, я довго не нудьгую і швидко знаходжу нових.

<). Я почуваю себе таким хворим, що мені не до друзів.

7. Моя сором'язливість заважає мені потоваришувати з тим, з ким Мені хотілося б.

К. Я легко зав'язую дружбу, але часто розчаровуюсь і втрачаю ін-м'рсс до друзів.

9. Я віддаю перевагу тим друзям, які уважні до мене.

10. Я сам вибираю собі друга і рішуче покидаю його, якщо розчаровуюсь у ньому.

11. Я не можу знайти собі друга до душі.

12. У мене немає ніякого бажання мати друга.

1.1. Часом я люблю великі дружні компанії, часом уникаю їх і шумно самотності.

14. Життя навчило мене бути не дуже відвертим, навіть з друзями.

15. Люблю мати багато друзів і з теплотою ставлюсь до них.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XII. Ставлення до людей навколо

1. Мене оточують обмежені, нерозумні, заздрісні люди.

2. Усі навколо мені заздять і тому ненавидять мене.

3. Часом мені добре з людьми, часом вони мене обтяжують.

4. Я вважаю, що самому не варто виділятися серед людей.

5. Намагаюся жити так, щоб ніхто не міг сказати про мене нічого

поганого.

0. Мені здається, що усі навколо мене зневажають і дивляться на мене зверхньо.

7. Легко сходжусь з людьми за будь-яких обставин.

К. Найбільше з боку людей я ціную увагу до себе.

9. Я швидко відчуваю хороше або недобророзичливе ставлення до іч'Ос з боку людей і так само ставлюсь до них.

10. Я легко сварюсь, але швидко йду на примирення.

11. Я часто довго розмірковую, правильно чи неправильно я щось сказав або зробив.

12. Людське товариство мене швидко втомлює і дратує.

13. Від усіх навколо я намагаюсь триматись подалі.

14. Я не знайомий зі своїми сусідами і не цікавлюсь ними.

15. Мені часто здається, що усі навколо підозрюють мене в чомусь

поганому.

16. Мені доводилось терпіти від людей багато образ та обманів.

17. Мені часто здається, що усі навколо дивляться на мене як на нікчому та непотрібну людину.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XIII. Ставлення до незнайомих людей

1. Я ставлюсь упереджено до незнайомих людей і мимовільно чекаю від них чогось поганого.
2. Буває, що зовсім незнайома людина відразу викликає у мене довіру та симпатію.
3. Я уникаю нових знайомств.
4. Незнайомі люди викликають у мене неспокій та тривогу.
5. Перш ніж познайомитись, я завжди хочу знати, що це за людина, що про неї говорять.
6. Я ніколи не довіряю незнайомим людям і часто переконуюсь у тому, що правильно чиню.
7. Якщо незнайомі виявляють інтерес до мене, то я з інтересом ставлюсь до них.
8. Незнайомі люди мене дратують, до знайомих я вже якось звик.
9. Я із задоволенням і легко заводжу нові знайомства.
10. Часом я із задоволенням знайомлюсь з новими людьми, часом ні з ким знайомитись не хочеться.
11. У хорошому настрої я легко знайомлюсь, у поганому - уникаю знайомств.
12. Я соромлюсь незнайомих людей і боюсь заговорити першим.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XIV. Ставлення до самотності

1. Я вважаю, що будь-яка людина не повинна відриватись від колективу.
2. На самоті я почуваю себе спокійно.
3. Я важко переживаю самотність й завжди прагну бути серед людей.
4. Деколи мені краще серед людей, а деколи надаю перевагу самотності.
5. На самоті я розмірковую або розмовляю з уявним співрозмовником.
6. На самоті я сумую за людьми, а серед людей швидко втомлююсь і шукаю самотності.
7. Найчастіше я хочу бути з людьми, але іноді хочеться побути на самоті.
8. Я не боюсь самотності.
9. Я боюсь самотності, проте часто трапляється так, що я опиняюсь на самоті.
10. Я люблю самотність.
11. Самотність я переношу легко, якщо вона не пов'язана з неприємностями.
0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XV. Ставлення до майбутнього

1. Я мрію про щасливе майбутнє, боюсь неприємностей та невдач.
2. Майбутнє здається мені похмурим та неперспективним.

3. Я намагаюсь жити так, щоб майбутнє було хорошим.
4. У майбутньому мене передусім турбує моє здоров'я.
5. Я впевнений, що у майбутньому здійсняться мої плани та бажання.
6. Не люблю багато думати про своє майбутнє.
7. Моє ставлення до майбутнього часто і швидко змінюється: то Оудую рожеві плани, то майбутнє здається мені похмурим.
8. Я втішаю себе тим, що у майбутньому здійсняться усі мої плани і бажання.
9. Я завжди мимоволі думаю про неприємності та біди, які можуть і ранитися у майбутньому.
10. Свої плани на майбутнє я люблю будувати у щонайменших дрібницях і в усіх подробицях намагаюся їх здійснити.
11. Я впевнений, що у майбутньому доведу всім свою правоту.
12. Я живу своїми думками, і мене мало хвилює, яким виявиться мін майбутнє.
13. Часом мені моє майбутнє здається ясним, а часом похмурим.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XVI. Ставлення до нового

1. Де коли я легко переношу зміни у своєму житті й дуже люблю їх, але часом починаю їх боятися й уникаю.
2. Нове мене приваблює, але, разом з тим, турбує і тривожить.
3. Я люблю зміни у житті - нові враження, нових людей, нову об- і і тонку навколо.
4. У мене бувають моменти, коли з жагою шукаю нових вражень і і юних знайомств, але буває, що я уникаю їх.
5. Я люблю сам придумувати нове, все переінакшувати і робити по-своєму, не так, як усі.
6. Нове мене приваблює, але часто швидко втомлює і набридає.
7. Не люблю всяких нововведень, надаю перевагу раз і назавжди встановленому порядку.
8. Я боюсь змін у житті: нові обставини мене лякають.
9. Нове для мене є приємним, якщо це щось хороше.

10. Мене приваблює лише те нове, що відповідає моїм принципам та інтересам.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XVII. Ставлення до невдач

1. Свої невдачі я переживаю сам і ні в кого не шукаю співчуття та допомоги.

2. Періоди, коли я активно борюсь з невдачами, чергуються у мене періодами, коли від щонайменших невдач опускаються руки.

3. Невдачі доводять мене до розпачу.

4. Невдачі викликають у мене сильне роздратування, яке я виливаю на невинних.

5. Якщо трапляються невдачі, я завжди шукаю, що ж я зробив неправильно.

6. Невдачі викликають у мене протест, обурення і бажання їх подолати.

7. Якщо у моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його безкарним.

8. У випадку невдач мені хочеться втекти куди-небудь подалі і не повертатися.

9. Буває, що найменші невдачі пригнічують мене, але буває, що серйозні неприємності я переносю стійко.

10. Невдачі мене пригнічують, і я передусім звинувачую себе самого.

11. Невдачі мене не зачіпають, я не звертаю на них уваги.

12. У випадку невдач я ще більше мрію про здійснення своїх мрій.

13. Я вважаю, що у випадку невдач не можна зневіритися, втратити надію.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XVIII. Ставлення до пригод і ризику

1. Люблю різні пригоди, навіть небезпечні, з задоволенням ризикую.

2. Я багаторазово зважую усі “за” і “проти” і ніяк не можу наважитися на ризик.

3. Мені не до пригод, а ризикую я лише тоді, коли до цього змушують обставини.

4. Я не люблю пригод і уникаю ризикувати.

5. Я люблю мріяти про пригоди, але не шукаю їх у житті.

6. Часом я люблю пригоди і часто ризикую, але часом пригоди й ризик стають мені не до душі.

7. Пригоди я люблю тільки веселі й ті, що добре закінчуються, а ризикувати не люблю.

8. Я навмисно не шукаю пригод і ризику, але йду на них, коли цього вимагає справа.

9. Пригоди і ризик мене приваблюють, якщо в них мені перепадає перша роль.

10. Буває, що ризик і азарт мене п'янять.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XIX. Ставлення до лідерства

1. Я можу йти попереду інших у міркуваннях, але не у діях.

2. Я люблю бути першим у компаніях, керувати і спрямовувати інших.

3. Я люблю опікати кого-небудь одного, хто мені подобається.

4. Я завжди прагну вчити людей правилам і порядку.

5. Одним людям я з неохотою підкоряюсь, іншими керую сам.

6. Часом я люблю “задавати тон”, бути першим, але часом мені це набридає.

7. Я люблю бути першим там, де мене люблять; боротись за першість я не люблю.

8. Я не вмю керувати людьми.

9. Я не вмю керувати іншими, відповідальність мене лякає.

10. Завжди знаходяться люди, які слухаються мене і визнають мій авторитет.

11. Я люблю бути першим, щоб мене наслідували.

12. Я із задоволенням підкоряюсь авторитетним людям.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XX. Ставлення до критики і заперечень

1. Я не слухаю заперечень та критики і завжди думаю та роблю по-своєму.

2. Слухаючи заперечення і критику, я шукаю аргументи на своє виправдання, але не завжди наважуюсь їх висловити.

3. Заперечення і критика мене особливо дратують, коли я втомився і погано себе почуваю.

4. Критику та осуд щодо мене я сприймаю краще, ніж байдужість чи іневагу.

5. Не люблю, коли мене критикують, і якщо мені заперечують - серджусь і не завжди можу стримати свій гнів.

6. Мене дуже засмучує і пригнічує, коли мене критикують або заперечують мені.

7. Від критиків мені хочеться втекти подалі.

Н. Деколи критику та зауваження переносю легко, а деколи - дуже хворобливо.

10. Мене приваблює лише те нове, що відповідає моїм принципам та інтересам.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XVII. Ставлення до невдач

1. Свої невдачі я переживаю сам і ні в кого не шукаю співчуття та допомоги.

2. Періоди, коли я активно борюся з невдачами, чергуються у мене :» періодами, коли від щонайменших невдач опускаються руки.

3. Невдачі доводять мене до розпачу.

4. Невдачі викликають у мене сильне роздратування, яке я виливаю на невинних.

5. Якщо трапляються невдачі, я завжди шукаю, що ж я зробив неправильно.

6. Невдачі викликають у мене протест, обурення і бажання їх подолати.

7. Якщо у моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його безкарним,

8. У випадку невдач мені хочеться втекти куди-небудь подалі і не повертатися.

9. Буває, що найменші невдачі пригнічують мене, але буває, що серйозні неприємності я переносю стійко.

10. Невдачі мене пригнічують, і я передусім звинувачую себе самого.

11. Невдачі мене не зачіпають, я не звертаю на них уваги.

12. У випадку невдач я ще більше мрію про здійснення своїх мрій.

13. Я вважаю, що у випадку невдач не можна зневіритися, втратити надію.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XVIII. Ставлення до пригод і ризику

1. Люблю різні пригоди, навіть небезпечні, з задоволенням ризикую.

2. Я багаторазово зважую усі “за” і “проти” і ніяк не можу наважитися на ризик.

3. Мені не до пригод, а ризикую я лише тоді, коли до цього змушують обставини.

4. Я не люблю пригод і уникаю ризикувати.

5. Я люблю мріяти про пригоди, але не шукаю їх у житті.

6. Часом я люблю пригоди і часто ризикую, але часом пригоди й ризик стають мені не до душі.

7. Пригоди я люблю тільки веселі й ті, що добре закінчуються, и ризикувати не люблю.

8. Я навмисно не шукаю пригод і ризику, але йду на них, коли цього вимагає справа.

9. Пригоди і ризик мене приваблюють, якщо в них мені перепадає перша роль.

10. Буває, що ризик і азарт мене п'янять.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XIX. Ставлення до лідерства

1. Я можу йти попереду інших у міркуваннях, але не у діях.

2. Я люблю бути першим у компаніях, керувати і спрямовувати інших.

3. Я люблю опікати кого-небудь одного, хто мені подобається.

4. Я завжди прагну вчити людей правилам і порядку.

5. Одним людям я з неохотою підкоряюсь, іншими керую сам.

6. Часом я люблю “задавати тон”, бути першим, але часом мені це набридає.

7. Я люблю бути першим там, де мене люблять; боротись за першість я не люблю.

8. Я не вмю керувати людьми.

9. Я не вмю керувати іншими, відповідальність мене лякає.

10. Завжди знаходяться люди, які слухаються мене і визнають мій авторитет.

11. Я люблю бути першим, щоб мене наслідували.

12. Я із задоволенням підкоряюсь авторитетним людям.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XX. Ставлення до критики і заперечень

1. Я не слухаю заперечень та критики і завжди думаю та роблю по своєму.

2. Слухаючи заперечення і критику, я шукаю аргументи на своє вимовлення, але не завжди наважуюсь їх висловити.

3. Заперечення і критика мене особливо дратують, коли я втомився і погано себе почуваю.

4. Критику та осуд щодо мене я сприймаю краще, ніж байдужість їм і невагу.

5. Не люблю, коли мене критикують, і якщо мені заперечують - серджусь і не завжди можу стримати свій гнів.

6. Мене дуже засмучує і пригнічує, коли мене критикують або заперечують мені.

7. Від критиків мені хочеться втекти подалі.

8. Деколи критику та зауваження переносю легко, а деколи - дуже хворобливо.

9. Заперечення і критика мене дуже засмучують, якщо вони висловлені в різкій і грубій формі, навіть якщо стосуються дрібниць.

10. Я не чув ще справедливої критики на свою адресу або справедливих заперечень на мої аргументи.

11. Я стараюсь правильно реагувати на критику.

12. Я переконався, що критикують зазвичай тільки для того, щоб тобі нашкодити або самому відзначитися.

13. Якщо мене критикують або заперечують, мені завжди починає здаватися, що інші праві, а я ні.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XXI. Ставлення до опіки і настанов

1. Я слухаю настанови тільки тих, хто має на них право.

2. Я з охотою слухаю ті настанови, які стосуються мого здоров'я.

3. Не терплю, коли мене опікають і за мене все вирішують.

4. Я не потребую настанов.

5. Я охоче слухаю того, хто мене любить.

6. Я намагаюсь слухати корисні настанови, але це у мене не завжди виходить.

7. Часом усі настанови пролітають повз мої вуха, часом я картаю себе за те, що не слухав їх раніше.

8. Не терплю настанов, які дають тоном начальника.

9. Я уважно слухаю настанови і не чиню опору, коли мене опікають.

10. Я охоче слухаю ті настанови, які мені приємні та ігнорую те, що мені не до душі.

11. Я люблю, коли про мене турбуються, але не люблю, щоб мною керували.

12. Я не наважуюсь зупинити навіть непотрібні для мене настанови або позбутися від непотрібного мені заступництва.

13. Настанови викликають у мене бажання робити все навпаки.

14. Я допускаю опіку над собою у повсякденному житті, але не над моїм духовним світом.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XXII. Ставлення до правил і законів

1. Коли правила і закони мені заважають, це викликає у мене роздратування.

2. Завжди вважаю, що заради цікавої і принадливої справи закони можна обминути.

3. Логічно обґрунтованих правил я намагаюсь дотримуватись.

4. Я часто боюсь, що мене помилково приймуть за порушника ... кої їу.

5. Дуже не люблю правила, які мене обмежують.

(>. Періоди, коли я не дуже слідкую за тим, щоб дотримуватись усіх привил та законів, чергуються з періодами, коли я дорікаю собі за не-

дисциплінованість.

7. Будь-які правила і розпорядження викликають у мене бажання нинмисно їх порушувати.

К. Я завжди дотримуюсь правил і законів.

9. Завжди слідкую за тим, щоб усі дотримувались правил.

10. Часто дорікаю собі за те, що порушив правила і не суворо до- і римувався законів.

11. Я прагну дотримуватись правил і законів, але не завжди це мені мдікться.

12. Суворо дотримуюсь тих правил, які вважаю справедливими, меду боротьбу з тими, які вважаю несправедливими.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XXIII. Оцінення себе в дитинстві

1. У дитинстві я був похлилим і плаксивим.

2. Дуже любив сам вигадувати різні казки та фантастичні історії.

3. У дитинстві я уникав шумних та рухливих ігор.

4. Я був, як всі діти, і нічим не відрізнявся від інших однолітків.

5. Часом мені здається, що у дитинстві я був жвавим і веселим.

6. Часом починаю думати, що був дуже неслухняним і неспокійним.

7. Я з дитинства був самостійним і рішучим.

8. У дитинстві я був веселим і відчайдушним.

9. У дитинстві я був образливим і чутливим.

10. У дитинстві я був дуже непосидливим і балакучим.

11. У дитинстві я був таким, як зараз: мене легко було засмутити, иле легко було й заспокоїти, розвеселити.

12.3 дитинства я прагнув до охайності й порядку.

13. В дитинстві я любив гратись на самоті й дивитись здалеку, як і риються інші діти.

14. У дитинстві я більш любив спілкуватись з дорослими, ніж гратись і однолітками.

15. У дитинстві я був вередливим і дратівливим.

16. У дитинстві я погано спав і погано їв.

0. Жодне з тверджень мені не підходить.

XXIV. Ставлення до школи

1. Любив замість шкільних занять піти погуляти з товаришами.
 2. Дуже переживав через зауваження та оцінки, які мене не влаштовували.
 3. У молодших класах любив школу, потім вона мене стала обтяжувати.
 4. Часом любив школу, часом вона мені починала набридати.
 5. Не любив школи тому, що всі педагоги ставились до мене несправедливо.
 6. Шкільні заняття мене дуже втомлювали.
 7. Найбільше любив шкільну самодіяльність.
 8. Любив школу тому, що там була весела компанія.
 9. Соромився ходити до школи: боявся глузування і грубощів.
 10. Дуже любив фізкультуру.
 11. Відвідував школу постійно і завжди брав участь у громадській роботі.
 12. Шкільні умови мене пригнічували.
 13. Намагався охайно виконувати усі завдання.
0. Жодне з тверджень мені не підходить.
- #### XXV. Оцінка себе на цей момент
1. Мені не вистачає тверезої розсудливості.
 2. Часом я задоволений собою, часом картаю себе за нерішучість і млявість.
 3. Я занадто вразливий, постійно хвилююсь і турбуюсь за все.
 4. Я не винен у тому, що викликаю заздрість у інших.
 5. Мені не вистачає посидючості і терпіння.
 6. Вважаю, що нічим не відрізняюсь від більшості людей.
 7. Мені не вистачає рішучості.
 8. Я не бачу в собі великих недоліків.
 9. У хороші хвилини я цілком задоволений собою, у хвилини поганого настрою вважаю, що мені не вистачає тієї чи іншої якості.
 10. Я занадто дратівливий.
 11. Інші знаходять в мені значні недоліки, я вважаю, що вони перебільшують.
 12. Я страждаю від того, що мене не розуміють.
 13. Я надмірно чутливий і образливий.
0. Жодне з тверджень мені не підходить.

Реєстраційний бланк №1 (перше обстеження)

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Відзначте у графі “Номер обраних відповідей” номери тих відповідей, які найбільше Вам підходять. Більше трьох відповідей за однією темою робити не можна.

№	Назви тем	Номер обраних відповідей	Розкодування
I	Самопочуття		
II	Настрій		
III	Сон і сновидіння		
IV	Пробудження від сну		
V	Апетит і ставлення до їжі		
VI	Ставлення до спиртних напоїв		
VII	Сексуальні проблеми		
VIII	Ставлення до одягу		
IX	Ставлення до грошей		
X	Ставлення до батьків		
XI	Ставлення до друзів		
XII	Ставлення до людей навколо		
XIII	Ставлення до незнайомих		
XIV	Ставлення до самотності		
XV	Ставлення до майбутнього		
XVI	Ставлення до нового		
XVII	Ставлення до невдач		
XVIII	Ставлення до пригод		
XIX	Ставлення до лідерства		
XX	Ставлення до критики		
XXI	Ставлення до опіки і настанов		
XXII	Ставлення до правил і законів		
XXIII	Оцінення себе в дитинстві		
XXIV	Ставлення до школи		
XXV	Оцінка себе в цей момент		

Реєстраційний бланк №2 (друге обстеження)

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Відзначте у графі “Номер обраних відповідей” номери тих відповідей, які найбільше Вам підходять. Більше трьох відповідей за однією темою обирати не можна.

№	Назви тем	Номер обраних відповідей	Розкодування
I	Самопочуття		
II	Настрій		
III	Сон і сновидіння		
IV	Пробудження від сну		
V	Апетит і ставлення до їжі		
VI	Ставлення до спиртних напоїв		
VII	Сексуальні проблеми		
VIII	Ставлення до одягу		
IX	Ставлення до грошей		
X	Ставлення до батьків		
XI	Ставлення до друзів		
XII	Ставлення до людей навколо		
XIII	Ставлення до незнайомих		
XIV	Ставлення до самотності		
XV	Ставлення до майбутнього		
XVI	Ставлення до нового		
XVII	Ставлення до невдач		
XVIII	Ставлення до пригод		
XIX	Ставлення до лідерства		
XX	Ставлення до критики		
XXI	Ставлення до опіки і настанов		
XXII	Ставлення до правил і законів		
XXIII	Оцінення себе в дитинстві		
XXIV	Ставлення до школи		
XXV	Оцінка себе в цей момент		

Бланк фіксації результатів

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Вік _____

Дата _____

Графік підрахунку балів

10																			
9																			
8																			
7	+												+						
6		+	+		+	+	+	+	4-	+	+								
5				+											+				
4																		+	
3																			
2																			
1																			
	Г	Ц	Л	А	С	П	Ш	Е	І	Н	К	О	Д	Т	В	Ем	Б	М	Ф

у _____ Дп _____

Психопатія _____ Соц. дезадаптація _____

Ризик зловживання психоактивними речовинами _____

Ризик суїцидних спроб _____

Ризик ранніх статевих стосунків у дівчаток _____

Тип акцентуації або психопатії _____

3. Діагностика стану агресії у підлітків Вияв агресії у підлітків є проблемою, яка все більше хвилює учителів і батьків.

Завданням психолога повинна стати психокорекційна робота з дітьми, які більш агресивні порівняно з іншими.

Термін “агресія” надзвичайно часто використовується сьогодні в май ширшому контексті і тому потребує серйозного “очищення” від низки нашарувань і додаткових значень. Різні автори по-різному вижмають агресію і агресивність: **як вроджену реакцію людини для “захисту займаної території”** (Лоренц, Ардрі); **як прагнення до напування** (Моррісон), **як реакцію особистості на ворожу людині на-**

вколишню дійсність (Хорні, Фромм). Широко розповсюджені теорії, що пов'язують агресію і фрустрацію (Міллер, Долард).

Під агресивністю можна розуміти властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в сфері суб'єктно-суб'єктних відносин. Ймовірно, деструктивний компонент людської активності є необхідним у творчій діяльності, оскільки потреби індивідуального розвитку з неминучістю формують в людях здатність до усунення і руйнування перешкод, подолання того, що протидіє цьому процесу.

Агресивність має якісну і кількісну характеристики. Як і всяка властивість, вона має різний ступінь вираженості: від майже повної відсутності до її граничного розвитку. Надмірний розвиток агресивності починає визначати поведінку особистості, яка може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію тощо. Сама собою агресивність не робить суб'єкта соціально небезпечним, оскільки, з одного боку, наявний зв'язок між агресивністю і агресією не є жорстким, а з іншого - сам акт агресії може не набувати соціально небезпечних форм. Зовнішні практичні дії можуть бути схожими, але їхні мотиваційні компоненти прямо протилежні. Виходячи з цього, можна розділити агресивні прояви на два основні типи: **перший - мотиваційна агресія як самоцінність, другий — інструментальна агресія як засіб** (маючи на увазі при цьому, що і та й інша можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і поза нею, і пов'язані з емоційними переживаннями: гнівом, ворожістю). Практичних психологів більшою мірою повинна цікавити мотиваційна агресія як прямий вияв реалізації властивих особистості деструктивних тенденцій. Визначивши рівень таких деструктивних тенденцій, можна з великим ступенем вірогідності прогнозувати можливість вияву відкритої мотиваційної агресії. Таку діагностичну процедуру можна провести за допомогою **опитувальника Басса-Дарки**.

А. Басс розділив поняття агресія й ворожість і визначив останню як реакцію, що розвиває негативні почуття й негативні оцінки людей і подій. Створюючи свій опитувальник, що диференціює прояви агресії й ворожості, автори виділили такі види реакцій:

2. Фізична агресія — використання фізичної сили проти іншої людини.

2. Непряма агресія - обхідним шляхом спрямована на іншу людину або ні на кого не спрямована.

5. Роздратування - готовність до вияву негативних почуттів за щонайменшого збудження ('запальність, грубість).

4. Негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.

5. Образа - задрість і ненависть до інших за реальні й вигадані дії.

6. Підозрілість - в діапазоні від недовіри і обережності щодо людей через переконання в тому, що інші люди планують нашкодити.

7. Вербальна агресія — вияв негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, загрози).

8. Почуття провини - виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що чинить недобре, а також перемивання ним каяття, муки совісті.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які досліджуваний відповідає "так" чи "ні".

Текст опитувальника Басса-Дарки

1. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді поширюю плітки про людей, яких не люблю.
3. Я легко піддаюся роздратуванню, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять по-доброму, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінки друзів, я даю їм це відчутти.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я переживав болісно каяття та муки совісті.
9. Мені здається, що я не здатний ударити людину.
10. Я ніколи не роздратовуюсь настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його.
13. Інші уміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене більш дружньо, ніж я очікував.
15. Я часто не погоджуюся з людьми.
16. Іноді до мене приходять думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я роздратовуюсь, я стукаю дверима.
19. Я набагато більш дратівливий, ніж здається.

20. Якщо хтось вдає із себе начальника, то я завжди чиню йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Я не можу утриматися від суперечки, якщо люди не погоджуються зі мною.
24. Люди, що ухиляються від роботи, повинні переживати почуття провини.
25. Той, хто ображав мене і мою сім'ю, запрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.
27. Мене охоплює лють, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди вдають з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже кожного тижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно дратують вас, варті того, щоб їх поставили на місце.
34. Я ніколи не буваю хмурий від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не хвилююся.
36. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю уваги.
37. Хоча я і не показую цього, мене іноді мучить заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до "сильних виразів".
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Я рідко даю здачу, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряти чужакам".
46. Якщо хто-небудь дратує мене, я готовий сказати все, що я про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що згодом жалкую.
48. Якщо я розсерджуся, я можу ударити кого-небудь.
49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.
50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.
52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити що-небудь приємне для мене.
53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.

55. Я б'юся не рідше і не частіше, ніж інші.
 56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав першу річ, що потрапляла мені під руку і ламав її.
 57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.
 58. Іноді я відчуваю, що життя чинить зі мною несправедливо.
 59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер м н це не вірю.
 60. Я лаюся тільки зі злості.
 61. Коли я чиню неправильно, мене мучать докори сумління.
 62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізич- иу силу, я застосовую її.
 63. Іноді я виявляю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу.
 64. Я грубуватий стосовно людей, які мені не подобаються.
 65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.
 66. Я не умію поставити людину на місце, навіть якщо вона того 'шелуговує.
 67. Я часто думаю, що жив неправильно.
 68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
 69. Я не засмучуюся через дрібниці.
 70. Мені рідко приходиться в голову думка, що люди намагаються розсердити або образити мене.
 71. Я часто тільки погрожую людям, хоча і не збираюся виконувати погроз.
 72. Останнім часом я став занудою.
 73. В суперечці я часто підвищую голос.
 74. Я прагну зазвичай приховувати своє погане ставлення до людей.
 75. Я краще погоджуся з чим-небудь, ніж стану сперечатися.
- Кожний збіг з ключем оцінюють в **1 бал**. Індеси різних форм агресивних і ворожих реакцій визначають сумою отриманих балів за шкалою. Індекс ворожості включає **5 і 6 шкали**, а індекс агресивності (прямої або мотиваційної) включає **шкали 1, 3, 7**. Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює **21+4**, а ворожості - **6,5 — 7 ± 3**.

Опрацювання результатів: ключ

Види форм агресивних і ворожих реакцій	Так	Ні
Фізична агресія	1,25,33,48,55,62,68	9, 17,41
Непряма агресія	2, 10, 18, 34, 42, 56, 63	26, 49
Роздратування	3, 19, 27, 43, 50, 57,64, 72	11,35, 69
Негативізм	4, 12,20, 28	36
Образа	5,13,21,29,37,51,58	44
Підозрілість	6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59	65,70
Вербальна агресія	7, 15,23,31,46, 53,60,71,73	39, 66, 74, 75
Почуття вини	8, 16,24, 32, 40,47, 54,61,67	

Користуючись цією методикою, необхідно пам'ятати, що агресивність як властивість особистості і агресію як акт поведінки необхідно аналізувати в контексті психологічного аналізу сфери мотивації і потреб особистості. Тому опитувальником Басса-Дарки необхідно користуватися в комплексі з іншими методиками.

4. Тест шкільної тривожності Філліса (8-12 років)

Тест містить 58 запитань, які можна зачитати учням, а можна і запропонувати у письмовому вигляді. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти - **“Так”** або **“Ні”**.

Інструкція. *Зараз вам буде запропонований опитувальник, який складається із запитань про те, як ви себе відчуваєте в школі. Старайтесь відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не думайте.*

Текст опитувальника

1. (Д) Чи важко тобі бути на одному рівні зі всім класом?
2. (Х, У, 2) Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти вивчив матеріал?
3. (Д, 3) Чи важко тобі працювати в класі так, як того хоче вчитель?
4. (Х, 4) Чи сниться тобі інколи, що вчитель злиться тому, що ти не знаєш уроку?
5. (С) Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу бив або штовхав тебе?
6. (У, Д) Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу, доки ти не зрозумієш, про що він говорить?
7. (Х, 2) Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні за-

вдання?

8. (3) Чи трапляється з тобою, що ти не висловлюєшся на уроці, тому що боїшся зробити нерозумну помилку?

9. (4) Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. (С) Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?

11. (У, Д) Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

12. (Х, 2) Чи хвилює тебе питання про те, що тебе можуть залишити на другий рік?

13. (3) Чи стараєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?

14. (4) Чи буває інколи, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. (С) Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?

16. (Х, 2) Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконуваги завдання?

17. (Д, 3) Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують від тебе батьки?

18. (4) Чи боїшся ти інколи, що тобі стане погано в класі?

19. (Д) Чи твої однокласники сміятимуться над тобою, якщо ти »робиш помилку при відповіді?

20. (С) Чи схожий ти на своїх однокласників?

21. (Х, 2) Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, наскільки добре з ним справився?

22. (3) Коли ти працюєш в класі, чи упевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?

23. (Х, 4) Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?

24. (С) Більшість хлопців ставляться до тебе дружньо?

25. (Д) Чи працюєш ти більш старанно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуть у класі з результатами твоїх однокласників?

26. (Х2) Чи часто ти мрієш про те, щоб трохи менше хвилюватися, коли тебе опитують?

27. (І) Чи боїшся ти інколи вступати в суперечку?
28. (Х, 4) Чи ти відчуваєш, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. (Д) Коли ти одержуєш добрі оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. (С) Чи добре ти відчуваєш себе з тими однокласниками, до яких хлопці ставляться з особливою повагою?
31. (1,3) Чи буває, що деякі хлопці у класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. (У, Д) Як ти думаєш, чи втрачають гарне до себе ставлення ті учні, які не справляються з навчанням?
33. (С) Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертає на тебе уваги?
34. (І) Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. (У, Д) Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. (С) Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. (І) Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе інші?
38. (Д) Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. (С) Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. (І) Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. (У, Д) Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких немає в інших дітей у класі?
42. (С) Чи зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим, ніж вони?
43. (Д) Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. (У, С) Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. (І) Чи висміюють інколи твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. (Х) Чи думаєш ти, що переймаєшся шкільними справами більше, ніж інші учні?
47. (У, Х) Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе опитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
48. (Х) Коли увечері ти лежиш в ліжку, чи думаєш ти інколи з хвилюванням про те, що буде завтра в школі?
49. (Х) Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. (Х) Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. (Х) Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. (Х) Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. (Х) Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. (Х) Чи снилося тобі, що твої однокласники можуть зробити те, що не можеш ти?
55. (Х) Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. (Х) Чи хвилюєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу контрольну роботу?
57. (Х) Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?
58. (Х) Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Опрацювання результатів

При опрацюванні результатів виділяють запитання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на запитання 58 дитина відповіла "Так", "+" в той час, як у ключі цьому запитанню відповідає " - ", тобто "Ні". **Відповіді, які не збігаються з ключем, - це вияв тривожності.**

При опрацюванні підраховують:

1. Загальну кількість незбігів по всьому тесту. Якщо вона більша за 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більша за 75% від загальної кількості запитань тесту - про високу тривожність.

2. Кількість незбігів по кожному з **восьми** показників тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначають так само, як у першому випадку. Аналізують загальний внутрішній емоційний стан школяра, який багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (чинників) і їхньою кількістю.

Змістовна характеристика кожного показника

1. Загальна тривожність у школі - **загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.**

2. Переживання соціального стресу - *емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (перш за все — з однолітками).*

3. Фрустрація потреби в досягненні - *несприятливе психічне тло, що не дає дитині змоги розвивати свої потреби в успіху, досягати високого результату тощо.*

4. Страх самовираження - *негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрування своїх можливостей.*

5. Страх ситуації перевірки знань - *негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.*

6. Страх не відповідати очікуванням інших - *орієнтування на авторитетних людей в оціненні своїх результатів, вчинків і думок, очікування негативних оцінок.*

7. Низький фізіологічний опір стресу - *особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність до пристосування дитини до ситуацій стресогенного характеру та підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.*

8. Проблеми і страхи у взаєминах з учителями - *загальне негативне емоційне тло взаємин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини.*

Розподіл запитань за показниками

Назва	№ запитань	Умовне позначення в тексті
1	2	3
1. Загальна тривожність в школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58. 1=22.	Х
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44. 1=П.	С
3. Фрустрація потреби досягнення успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43. 1=13	Д

Закінчення

1	2	3
4, Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45.	І
3, Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 1=6	2
6, Страх не відповідати очікуванням інших	3, 8, 13, 17, 22. 1=5	3
7 Низький фізіологічний опір стресу	9, 14, 18, 23, 28. 1 = 5	4
Н, 1 Проблеми і страхи у взаєминах з учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47. 1 = 8	У

Ключ до запитань

ді-	4 14-	Д, С31-	Х49-
Х, 2, У 2 -	С 15-	У, Д 32 -	Х50-
Д, 33-	Х, 2 16-	с33-	Х 51 -
Х, 4 4 -	Д»3 17 —	134-	Х 52 -
С 5 -	4 18-	У, Д35 +	Х 53 -
У, Д6-	Х, 4 23 -	С36+	Х 54 -
Х, 2 7 -	С24 +	Д 41 + (У-)	Х 55 -
38-	Д 25 +	С 42 -	Х 56 -
49-	Х, 2 26 -	Д43 +	Х 57 -
С 10-	^7-	У, С 44 +	Х 58 -
Д 11 +	Х, 4 28 -	Л 45—	
Х, 2 12-	Д 29 -	Х46-	
3 13 —	С30 +	У, Х 4 7 -	

Аналіз результатів

1) Кількість незбігів знаків (так) і (ні)) - за кожним показником (абсолютна кількість незбігів у відсотках): < 50%; > 50%; >75% для кожного респондента. Представлення цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.

2) Кількість незбігів з кожного вимірювання для всього класу - абсолютне значення: < 50%; > 50%; >-75%. Представлення цих даних у вигляді діаграми.

3) Кількість учнів, що мають незбігання за певним чинником: > 50% і >75% (для всіх показників).

4) Подання порівняльних результатів при повторних вимірах.

5) Повна інформація про кожного учня (за результатами тесту).

5. Вивчення самооцінки підлітка (опитувальник Г.Н. Казанцевої)

Інструкція: **Вам будуть зачитані певні твердження. Вам потрібно записати номер твердження і навпроти нього — один з трьох варіантів відповідей: “так” (+), “ні” (-), “не знаю” (?), вибравши ту відповідь, яка найбільшою мірою відповідає вашій власній поведінці в аналогічній ситуації. Відповідати потрібно швидко, не замислюючись.**

Текст опитувальника

1. Зазвичай я розраховую на успіх у своїх справах.
2. Значну частину часу я перебуваю в пригніченому стані.
3. Більшість учнів радяться зі мною.
4. Мені не вистачає впевненості в собі.
5. Я приблизно такий же здібний і винахідливий, як більшість людей навколо мене (учнів класу).
6. Інколи я почуваю себе нікому не потрібним.
7. Я все роблю добре (будь-яку справу).
8. Мені здається, що я нічого не досягну в майбутньому (після школи).
9. У будь-якій справі я вважаю себе правим.
10. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.
11. Коли я дізнаюся про успіхи кого-небудь, кого я знаю, то переживаю це як власну поразку.
12. Мені здається, що усі навколо мене дивляться на мене з осудом.
13. Мене мало турбують можливі невдачі.
14. Мені здається, що успішному виконанню доручень або справ мені заважають різні перешкоди, яких мені не здолати.
15. Я рідко шкодую про те, що вже зробив.
16. Люди навколо мене набагато привабливіші, ніж я сам.
17. Я вважаю, що я постійно кому-небудь потрібний.
18. Мені здається, що я вчуся набагато гірше, ніж інші.
19. Мені частіше щастить, ніж не щастить.
20. У житті я завжди чогось боюся.

Опрацювання результатів. Підраховують кількість відповідей “так” під непарними номерами, потім - кількість відповідей “так”

під парними номерами. Від першого результату віднімають другий. Кінцевий результат може бути в інтервалі від -10 до +10.

Результати: від -10 до -4 - низька самооцінка; від -3 до +3 - середня самооцінка; від +4 до +10 - висока самооцінка.

6. Вивчення мотивації навчальної діяльності Діагностика мотиваційної сфери є дуже складним завданням з погляду розроблення адекватних методик. Це пов'язано з тим, що мошви діяльності й поведінки, утворюючи ядро особистості, є її “закритою зоною”. Зазвичай мотиваційну сферу особистості вивчають ід допомогою складних методик так званого проєктивного типу. Проєктивні методики дуже трудомісткі й, крім того, вимагають найвищої кваліфікації фахівця-психолога, який з ними працює.

Достовірність результатів, отриманих за запропонованими нижче методиками, істотно підвищується, якщо дослідження проводити анонімно. Ясно, що це не завжди прийнятно. Однак, у випадках, коли це можливо, вказану обставину слід мати на увазі. Ці методики швидше відносяться до соціально-педагогічних та соціологічних і, можливо, до соціально-психологічних. А тому результати, отримані з їхньою допомогою, є особливо цінними і корисними, коли йдеться не про індивідуальну діагностику, а про дослідження масових вибірок (школа, клас тощо).

Вивчення ставлення до навчальних предметів (за Г.Н. Казанцевою)

Розділ I

I. Назви зі всіх предметів, що вивчаються в школі, ті, що тобі

A. Подобаються _____

B. Не подобаються _____

Розділ II

Підкресли причини, що характеризують твоє ставлення до предмета. Допиши ті, яких не вистачає.

Люблю предмет, тому що:

1. Цей предмет цікавий.
2. Подобається, як викладає вчитель.
3. Предмет потрібно знати всім.
4. Предмет потрібен для майбутньої роботи.
5. Предмет легко засвоюється.

6. Предмет примушує думати.
7. Предмет вважається вигідним.
8. Предмет вимагає спостережливості, кмітливості.
9. Предмет вимагає терпіння.
10. Предмет цікавий.
11. Товариші цікавляться цим предметом.
12. Цікаві окремі факти.
13. Батьки вважають цей предмет важливим.
14. Добрі відносини з вчителем.
15. Вчитель часто хвалить.
16. Вчитель цікаво пояснює.
17. Отримую задоволення при вивченні.
18. Знання з предмета необхідні для вступу до інституту.
19. Предмет допомагає розвивати загальну культуру.
20. Предмет впливає на збагачення знань про навколишній світ.
21. Предмет просто цікавий.

Не люблю предмет, тому що:

1. Цей предмет нецікавий.
2. Не подобається, як викладає вчитель.
3. Предмет не потрібно знати всім.
4. Предмет не потрібен для майбутньої роботи.
5. Предмет важко засвоюється.
6. Предмет не примушує думати.
7. Предмет не вважається вигідним.
8. Предмет не вимагає спостережливості, кмітливості.
9. Предмет не вимагає терпіння.
10. Предмет нецікавий.
11. Товариші не цікавляться цим предметом.
12. Цікаві тільки окремі факти.
13. Батьки не вважають цей предмет важливим.
14. Погані стосунки з вчителем.
15. Вчитель рідко хвалить.
16. Вчитель нецікаво пояснює.
17. Не отримую задоволення при його вивченні.
18. Знання предмета не відіграють суттєвої ролі під час вступу до університету.
19. Предмет не сприяє розвитку загальної культури.
20. Предмет не впливає на збагачення знань про навколишній світ.
21. Предмет просто нецікавий.

Розділ III

¹Чому ти взагалі вчишся? Підкресли найбільш відповідну відпо- *10ь

або допиши те, чого не вистачає.

1. Це мій обов'язок.
2. Хочу стати освіченим.
3. Хочу бути корисним громадянином.
4. Не хочу підводити свій клас.
5. Хочу бути розумним і ерудованим.
6. Хочу набути повних і глибоких знань.
7. Хочу навчитися самостійно працювати.
8. Всі вчаться, і я теж.
9. Батьки примушують.
10. Подобається отримувати добрі оцінки.
11. Щоб похвалив учитель.
12. Щоб товариші зі мною дружили.
13. Для розширення розумового кругозору.
14. Класний керівник примушує.
15. Хочу вчитися.

Опрацювання результатів

Перший розділ складений з метою виявлення навчальних предметів, яким віддається перевага, другий - причин такого ставлення до них, третій - для з'ясування того, чому учень взагалі вчиться, які мотиви переважають (світоглядні, суспільні, практичні, особистісні ЮЩО), на основі чого робиться відповідний висновок про провідні мотиви, що лежать в основі позитивного або негативного ставлення до окремих предметів і до навчання в цілому.

7. Діагностика здібності до навчання

Методика "Інтелектуальна лабільність" (12 - 15 років; модифікація С.Н. Костроміної).

Модифікований варіант методики "Інтелектуальна лабільність" для підлітків і юнацтва використовують з метою прогнозу успішності м навчання і освоєнні нового виду діяльності.

Методика вимагає від досліджуваних високої концентрації уваги, швидкості реакції на запропоноване завдання, а також заданого темпу виконання, що в сукупності відображає здатність дитини до коротко- і ри малої інтенсивної діяльності. Крім того, в методику входить низка іандань, що виявляють уміння орієнтуватися в умовах завдання, виконувати і враховувати декілька вимог одночасно, володіти точним аналізом різних ознак.

Впродовж обмеженого часу (3-4 секунди) досліджувані повинні виконувати нескладні завдання на спеціальному бланку, які зачитує фахівець. Бланк є аркушем, розграфленим на 25 пронумерованих квадратів. Кожне завдання має строго заданий квадрат і повинне виконуватися саме в ньому. Методика може застосовуватися як фронтально, так і індивідуально.

Інструкція: *Слухайте уважно завдання і впишіть відповідь у відповідний номер квадрата. Перепитувати неможна. Прочитане мною завдання не повторюється. Працюємо швидко. Увага! Починаємо!*

Зміст методики

1. (Квадрат № 1). Напишіть першу букву імені Сергій і останню букву першого місяця.
2. (Квадрат № 2). Напишіть цифри 1, 6, 3. Непарні обведіть.
3. (Квадрат № 4). Напишіть слово “пара” навпаки.
4. {Квадрат № 5}. Намалюйте прямокутник. Розділіть його двома горизонтальними і двома вертикальними лініями.
5. (Квадрат № 6). Намалюйте чотири круги. Перший круг закресліть, а третій підкресліть.
6. {Квадрат № 7}. Намалюйте трикутник і квадрат так, щоб вони перетиналися.
7. (Квадрат № 8). Напишіть слово “крейда”. Під приголосними буквами поставте стрілку, направлену вниз, а під голосними стрілку, направлену вліво.
8. (Квадрат № 10). Якщо сьогодні не середа, то напишіть передостанню букву слова “книга”.
9. {Квадрат № 12}. Намалюйте прямокутник, а поряд ромб. У прямокутнику напишіть суму чисел 5 і 2, а в ромбі — різницю цих чисел.
10. (Квадрат № 13). Намалюйте три крапки так, щоб при їхньому з’єднанні вийшов трикутник.
11. (Квадрат № 15). Напишіть слово “ручка”. Голосні закресліть.
12. (Квадрат № 17). Розділіть квадрат двома діагональними лініями. Точку перетину позначте останньою буквою назви нашого міста.
13. {Квадрат № 18}. Якщо в слові “синонім” шоста буква голосна, то поставте цифру 1.
14. (Квадрат № 20). Намалюйте трикутник, а в ньому коло.
15. (Квадрат № 21). Напишіть число 82365. Непарні цифри закресліть.
16. {Квадрат № 22}. Якщо число 54 ділиться на 9, то поставіть галочку.
17. {Квадрат № 19}. Якщо в слові “подарунок” третя буква не “і”, іп напишіть суму чисел 6 і 3.
18. {Квадрат № 23}. Якщо слова “дерево” і “дуб” починаються на одну і ту саму букву, то поставте тире.
19. {Квадрат № 24}. Напишіть букви “М”, “К”, “О”, букву “М” по-

містіть в квадрат, букву “К” - в круг, букву “О” в трикутник.

20. {Квадрат № 25}. Напишіть слово “салют”. Обведіть приголосні букви.

1.	2.	3.	4.	5.
6.	7.	8.	9.	10.
11.	12.	13.	14.	15.
16.	17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.	25.

І При проведенні дослідження від експериментатора потрібне чітке оголошення завдання і номери квадрата, оскільки номери завдань і мшдратів на бланку не збігаються.

Оцінення проводять за кількістю помилок. Помилкою вважається Пудь-яке пропущене, невиконане або виконане з помилкою завдання. І Іорми виконання: 0-2 помилки - висока лабільність, гарна здатність до навчання; 3-4 - середня лабільність; 5-7 - низька научуваність, іруднощі в переучуванні; більше 7 помилок - низька успішність у (іуді,-якій діяльності.

III. Діагностика психічного розвитку юнацтва

1. Тест на подружню сумісність.

А. Характерологічний аспект сумісності (А. Добровіч).

Тест дає змогу з певною вірогідністю визначити характерологічний аспект сумісності. Його доцільно рекомендувати старшокласникам на факультативних заняттях, а ще краще - як домашнє зав- даппя.

Інструкція: на окремому аркуші виписіть в стовпчик номери висловлювань від 1 до 16. Проставте проти кожного номера набраний Вами бал (представникам пари робити порізно).

Висловлювання	Так	По-різному	Ні
1. Для мене легше запитати дорогу у перехожого, ніж шукати її на мапі	2	1	0
2. Люблю вибирати і купувати квіти	2	1	0
3. Я прагну заводити знайомства, які можуть принести практичну користь	2	1	0
4. Здається, краще діяти, ніж роздумувати	2	1	0
5. Мене дратує неохайний почерк або недбало виконана робота	2	1	0
6. Краще зміна печалей і радощів, ніж одноманітне життя	2	1	0
7. Думаю, немає такого, про що не можна було б розповісти близькій людині	2	1	0
8. Вважаю, якщо у людини є доброта і такт, значить, є найголовніше	2	1	0
9. Мені подобається пожартувати над тим, хто здається не дуже розумним	2	1	0
10. Люблю лижні прогулянки (запливи влітку) на достатньо довгу дистанцію	2	1	0
11. Думаю, що людина, яка не вміє статечно триматися, навряд чи наділена великим розумом	2	1	0
12. Здається, чиста совість важливіша, ніж матеріальні вигоди	2	1	0
13. Вважаю, якщо з людьми поводитися м'яко, вони втрачають відчуття відповідальності	2	1	0
14. У їжі мені подобаються вишуканість і різноманітність	2	1	0
15. Мені подобається обговорювати прочитану книгу, переглянутий фільм	2	1	0

Аналіз результатів:

а) Підкресліть парні номери на Вашому аркуші і окремо підрахуйте свою суму балів за парними висловлюваннями.

б) Окремо підрахуйте свою суму балів за непарними висловлюваннями.

Робити разом:

в) Зіставте свою парну суму з аналогічною сумою нареченої або нареченого. Запишіть різницю між цими числами як значення М.

г) Так само зіставте непарні суми обох. Запишіть різницю між ними як значення К.

д) Подивіться в таблицю інтерпретацій і обговоріть отримані результати.

Таблиця інтерпретацій

Значення М	Значення К	Інтерпретація
Під 0 до 5	а) Від 0 до 5 б) Від 6 до 10 в) 11 і вище	Ви - гармонійна пара і схожі характерами Ви - гармонійна пара і непогано доповнюєте один одного за характером Ви - гармонійна пара, але між вами неминучі з'ясування стосунків через відмінності в характерах
Під 6 до 10	а) Від 0 до 5 б) Від 6 до 10 в) 11 і вище	У вас можливі певні труднощі у стосунках, але їх легко подолати Труднощі можна подолати, але лише з часом Труднощі можуть мати затяжний характер
Від 11 і вище	а) Від 0 до 5 б) Від 6 до 10 в) Від 11 і вище	Ви - різні люди, але вмієте швидко приходити до згоди Ви - складна пара, але маєте спільні погляди й інтереси Ви - складна пара

Б. Сумісність емоційних станів (Б.І. Додонов).

11, цей аспект сімейної сумісності є вельми важливим, оскільки подружжя в сім'ї має жити єдиним емоційним життям. Проте психологи давно з'ясували, що подібна емоційна сумісність зазвичай досягається і досягається з неабиякою працею через емоційні характеристики чоловіків і жінок та різні емоційні статеві стереотипи. Виявити і обговорити

ці стереотипи (або емоційну сумісність) можна на основі отриманої структури емоційних складових, яку можна усереднити (окремо для хлопців і дівчат), а потім порівняти за допомогою розрахунку коефіцієнта рангової кореляції. Тільки пам'ятайте, що тут $n = 10$; критичне значення r дорівнює 0,564.

Інструкція: *Життя, яке ми хочемо прожити, має принести нам радість, тобто найпозитивніші емоції, яких нам так часто не вистачає в повсякденності. Визначити їх можна за допомогою рангування емоційних переваг, тобто своєрідної розстановки того, що подобається по-перше, по-друге... по-десяте. Номер рангу (1-10) потрібно проставити поряд з кожним з оцінюваних емоційних станів, тобто прорангувати їх у порядку значущості:*

Вид емоцій	Характеристика емоційних станів	Ранг
Романтичні	Почуття незвичайного, таємничого, незвіданого, що з'являється в незнайомій місцевості, обстановці	
Акзигитивні	Радісне хвилювання, нетерпіння при придбанні нових речей, предметів колекціонування, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше	
Практичні	Радісне збудження, підйом, захопленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що досягаєш успішних результатів	
Глоричні	Задоволення, гордість, підйом духу, коли можеш довести свою цінність або перевагу над суперниками, коли тобою широко захоплюються	
Гедонічні	Веселість, безтурботність, хороше фізичне самопочуття, насолода смачною їжею, відпочинком, невимушеною обстановкою, безпекою і безтурботністю життя	
Альтруїстичні	Почуття радості й задоволення, коли вдається зробити що-небудь хороше для дорогих тобі людей	
Гностичні	Гарячий інтерес, насолода при пізнанні нового, при знайомстві з вражаючими науковими фактами. Радість і глибоке задоволення при з'ясуванні сутності явищ, підтвердженні твоїх припущень і пропозицій	

Мобілізаційні (пугнічні)	Бойове збудження, відчуття ризику, захоплення ним, азарт, гострі відчуття в хвилину боротьби, небезпеки	
Комунікативні	Радість, гарний настрій, симпатія, вдячність, коли спілкуєшся з людьми, яких поважаєш і любиш, коли бачиш дружбу і взаєморозуміння, коли сам отримуєш допомогу і схвалення з боку інших людей	
Естетичні	Своєрідне солодке і красиве почуття, що виникає при сприйнятті природи або музики, картин, віршів, інших творів мистецтва	

2. Шкала оцінення потреби в досягненні

Мотивація досягнення - прагнення до поліпшення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість в досягненні своєї мети. Численні дослідження засвідчили тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхами в життєдіяльності. Люди, які володіють високим рівнем мотивації досягнень, шукають ситуації досягнення, упевнені в успішному результаті, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість в прагненні до мети, отримують задоволення від вирішення цікавих завдань, не губляться в ситуації змагання, показують завзятість при долатті перешкод.

Дослідити рівень мотивації досягнення можна за допомогою шкали оцінки потреби в досягненні. Вона складається з 22 суджень, з приводу яких можливі два варіанти відповідей - "так" чи "ні".

Судження

1. Думаю, що успіх в житті залежить від випадку, а не від розрахунку.
2. Якщо я позбудуся улюбленого заняття, життя для мене втратить всякий сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не її виконання, а кінчений результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.

8. Навіть у звичайній роботі я прагну вдосконалити деякі її елементи.
 9. Думаючи про успіх, я можу забути про заходи обережності.
 10. Мої близькі вважають мене ледачим.
 11. Думаю, що в моїх невдачах винні обставини, а не я сам.
 12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
 13. Мої батьки дуже суворо контролювали мене.
 14. Лінь, а не сумнів в успіху, змушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.
 15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
 16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть, якщо шанси не на мою користь.
 17. Я старанна людина.
 18. Коли все йде успішно, моя енергія посилюється.
 19. Якби я був журналістом, я писав би про оригінальні винаходи людей, а не про події.
 20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
 21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
 22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
- Аналіз результатів. Відповіді, що збігаються з ключем, сумують (по 1 балу за кожний збіг).

Ключ: відповіді так на питання: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22; відповіді ні на питання: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Шкала потреби в досягненнях має стенові норми. Конкретний результат можна оцінити за допомогою таблиці:

	Рівень мотивації досягнення									
	Низький			Середній				Високий		
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сума балів	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-21

3. Методика оціненим мотивації схвалення На відміну від мотивації досягнення, рівень мотивації схвалення - прагнення заслужити схвалення авторитетних людей - значно менше визначає успіх у справах і звершеннях. Проте вельми суттєво впливає на якість взаємин з іншими людьми.

Визначити рівень мотивації схвалення ми пропонуємо за допомогою варіанта шкали Д. Крауна і Д. Марлоу, що складається з 20 суджень, на які можливі два варіанти відповідей - “/як” чи “мі”.

Судження

1. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її в бібліотеку.

2. Я не відчуваю невпевненості, коли кому-небудь потрібно допомогти в біді.
 3. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений.
 4. Удома я поводжуся за столом так само, як у їдальні.
 5. Я ніколи ні до кого не відчував антипатії.
 6. Був випадок, коли я покидав якусь роботу, тому що не був упевнений у своїх силах.
 7. Іноді я люблю полихословити про відсутніх.
 8. Я завжди уважно слухаю співрозмовника, хто б він не був.
 9. Був випадок, коли я придумав “вагому” причину, щоб виправдатися.
 10. Траплялося, я використовував помилку людини в своїх інтересах.
 11. Я завжди охоче визнаю свої помилки.
 12. Іноді замість того, щоб пробачити людину, я прагну відплатити їй тим же.
 13. Були випадки, коли я наполягав на тому, щоб робили так, як я хочу.
 14. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу.
 15. У мене ніколи не виникає обурення, коли висловлюють думку, протилежну моїй.
 16. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що і собою узяти.
 17. Були випадки, коли я заздрив успіху інших.
 18. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з проханням.
 19. Коли у людей неприємності, я іноді думаю, що вони отримали по заслугах.
 20. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємних речей.
- Аналіз результатів. Відповіді, які збігаються з ключем, кодуються м / бал. Загальна сума ($min = 0, max = 20$) є свідченням вираженості мотивації схвалення.
- Ключ: відповіді “так” на запитання: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20; відповіді “ні” на питання: 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.*

IV. Матеріали для проведення узагальненого аналізу психічного розвитку підлітка та старшокласника

1. Психодіагностична карта особистості (підліток, старшокласник)
(орієнтована схема)

А. Загальні відомості

Прізвище _____ ім 'я _____ По-батькові _____
Стать _____
Рік народження _____
Рік вступу до школи _____
Склад сім 'ї _____ (рік народження, професія, освіта)

Б. Факти розвитку і життєві умови

Стан здоров 'я _____

Серйозні захворювання у батьків _____

Сімейний вплив (культурний рівень, освіта, економічне становище, підготовка до школи) _____

Позасімейний і позашкільний вплив (дошкільні заклади, друзі, неформальні об 'єднання) _____

В. Діагностика особистості

Сфера особистості	Параметри	5-6 кл.	7-8 кл.	9 кл.	10-12 кл.	Методи-ки ви-вчення	при міт ки
1	2	3	4	5	6	7	8
Сфера мотивації і потреб	Ціннісні орієнтації						
	Спрямованість особистості						
	Рівень суб'єктивного контролю						
	Мотивація діяльності						
	Мотивація досягнення						
	Мотивація уникнення невдач						
Потреби особистості							

Продовження

1	2	3	4	5	6	7	8
	Професійні наміри						
1 моційно-нольова сфера особистості	Сила волювої саморегуляції						
	Наполегливість						
	Імпульсивність						
	Схильність до ризику						
	Довільність поведінки						
	Форми виявлення емоцій і почуттів						
	Емоційне ставлення до школи						
	Тривожність						
	Емпатія						
	Емоційна спрямованість						
	Соціальна фрустрованість						
	Рівень депресії						
Характер та цілісність особистості	Ставлення до себе						
	Особистість як тип						
	Особистість як структура рис (самостійність, сила, цілісність, моральна вихованість тощо)						
	Акцентуація характеру						
Темперамент	Екстра-інтровертованість						
	Тип темпераменту						
	Властивості темпераменту						

Закінчення

1	2	3	4	5	6	7	8
	Властивості нервової системи						
Когнітивна сфера	Пам'ять						
	Увага						
	Мислення						
	Уява						
	Особливості сприйняття						
	Мовлення						
Задатки	Співвідношення правої / лівої півкулі						
	Координація рухів						
	Швидкість реакції						
	Особливі задатки						
Здібності	Інтелект						
	Спеціальні здібності						
	Академічні досягнення						
	Досвід						
	Креативність						
Соціальна взаємодія	Соціометричний статус в учнівському колективі						
	Ставлення до інших						
	Взаємини в сім'ї						

Г. Психолого-педагогічна робота з особистістю (основні напрями)

Д. Перспектива розвитку особистості (рекомендації)

Матеріали до модуля 4. Діагностика психічного розвитку людини в період дорослості

IV. Діагностика психічного розвитку людини в період ранньої дорослості

1. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності розроблена на кафедрі педагогічної психології Ленінградського університету (модифікація А.А. Реана, В.А. Якуніна).

Інструкція; уважно прочитайте наведені в списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть з них п'ять найбільш значущих для вас. Відзначте значущі мотиви знаком "X" у відповідному рядку.

Список мотивів

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на старших курсах.
4. Успішно вчитися, скласти іспити на "добре" й "відмінно".
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Набути глибоких і міцних знань.
7. Бути постійно готовим до занять.
8. Не "запускати" предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти пошани викладачів.
13. Бути прикладом однокурсникам.
14. Досягнути схвалення батьків.
15. Уникнути засудження і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Опрацювання результатів. Визначають частоту вибору мотивів серед найбільш значущих за всією обстежуваною вибіркою. На підставі отриманих результатів визначають рангове місце мотиву в заданій вибірковій сукупності (школа, клас, група тощо). Результати заносять у форму 1.

Форма 1.

Назва обстежуваної вибірки __

Обсяг вибіркової сукупності №__

Номер мотиву за списком	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Кількість звернень до мотиву																
Частота звернень до мотиву																
Ранг мотиву																

2. Методика дослідження ціннісних орієнтацій

Кожний з нас виділяє для себе те головне, до чого він хотів би прагнути, це і певна мета, якої необхідно досягти (**цінності-цілі**), і цілком конкретні якості особистості, які потрібно використовувати для досягнення (**цінності-засоби**). Саме неповторна й унікальна, але властива кожній людині система термінальних (**цінностей-цілей**) й інструментальних (**цінностей-засобів**) цінностей і утворює ціннісні орієнтації особистості, які глибинно й узагальнено визначають всю спрямованість поведінки, діяльності і, більше того, життєдіяльність в цілому.

Визначати ціннісні орієнтації конкретної людини можна за допомогою методики дослідження - рангування 13 термінальних і 18 інструментальних цінностей. Зазначимо, що можливе використання як **18-рангової**, так і **6-рангової** шкал, причому перетворення однієї шкали в іншу проводять за такою таблицею:

Закріплені ранги цінностей (1-6)	1	2	3	4	5	6
Ранги термінальних цінностей (1-18)	1	2	3,4	5-8	9-16	17,18
Ранги інструментальних цінностей (1—18)	1	2	3,4	5-10	11-16	17,18

Список цінностей

А. Термінальні цінності (цінності - цілі)

1. Активне, діяльне життя.
 2. Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).
 3. Здоров'я (фізичне і психічне).
 4. Цікава робота.
 5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві).
 6. Любов (духовна і фізична близькість з улюбленою людиною).
 7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).
 8. Наявність хороших і вірних друзів.
 9. Хороша обстановка в країні, в нашому суспільстві, збереження миру між народами (як умова благополуччя кожного).
 10. Суспільне визнання (пошана усіх навколо, колективу, товаришів по роботі).
 11. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).
 12. Рівність (братерство, рівні можливості для всіх).
 13. Самостійність як незалежність в думках і оцінках.
 14. Свобода як незалежність у вчинках і діях.
 15. Щасливе сімейне життя.
 16. Творчість (можливість творчої діяльності).
 17. Упевненість в собі (свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).
 18. Задоволення (життя, повне задоволень, розваг, приємного проведення часу).
- /». **Інструментальні цінності (цінності-засоби)**
1. Акуратність (охайність, уміння утримувати в порядку свої речі, порядок у справах).
 2. Вихованість (хороші манери, ввічливість).
 3. Високі запити (високі домагання).
 4. Життєрадісність (почуття гумору).
 5. Старанність (дисциплінованість).
 6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).
 7. Непримиренність до недоліків в собі та в інших.
 8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
 9. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово).
 10. Раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, ухвалювати обґрунтовані, раціональні рішення).

11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.
13. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).
14. Терпимість до поглядів і думок інших (уміння прощати іншим їхні помилки).
15. Широка поглядів (уміння зрозуміти чужі погляди, поважати інші смаки, звичаї, звички).
16. Чесність (правдивість, щирість).
17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).
18. Чуйність (дбайливість).

Отримані структури ціннісних орієнтацій можна перевести в своєрідний ціннісно-орієнтаційний портрет особистості за такою схемою:

Головне в моєму житті - **1 і 2**, якщо, звичайно, будуть **3 і 4**. Потім **5 і 6** прикрашають моє життя, і, звичайно, дуже важливе **7**, хоча воно і не найголовніше. Що стосується **8, 9 і 10**, то це було б дуже бажано, проте це не всім вдається. А от **11, 12, 13, 14, 15 і 16** може навіть і не бути в моєму житті. Проте в чому я абсолютно упевнений, так це в тому, що люди, які живуть заради **17 і 18**, нічого не варті. Робити з цього мету існування просто негідно.

У цьому портреті використовувалися термінальні цінності. Проте подібний портрет можна створити і з аналізу цінностей-засобів.

3. Скринінг-анкета на визначення рівня алкоголізації.

Щоб молоді люди самі могли з'ясувати, наскільки близько підійшли вони до небезпечної межі алкоголізації, пропонуємо використовувати так звану скринінг-анкету.

Всього налічують сім рівнів алкоголізації. *Нульовий* - повна тверезість. *Перший* - одиничне або епізодичне вживання алкоголю, що супроводжується неприємними відчуттями. *Другий* - епізодичне вживання з ейфорією і вже хорошою витривалістю. Для цього рівня характерний високий ризик розвитку алкоголізму, коли і виникають ексцеси на ґрунті вживання алкоголю (*2 рази на місяць і частіше*), трапляються прийоми невеликих доз вранці, щоб підняти настрій. *Четвертий* - це формування психічної залежності від алкоголю, що супроводжується активним прагненням до випивок. *П'ятий* - формування фізичної залежності від алкоголю з підвищеною витривалістю до нього, активним похмільним синдромом і прагненням пити ще і ще. *Шостий* - це алкогольний розлад особистості: запійні пияцтва, (ухвала злісність і агресивність).

Зазначимо, що коли до *третього рівня* (включно) людина потребує тільки заходів соціального контролю, то на *четвертому рівні* вони вже повинні бути доповнені заходами медичної дії. На *п'ятому*

і шостому рівнях людина потребує тривалого лікування й контролю ззовні.

Скринінг-анкета, що дає змогу визначити рівень алкоголізації особистості, складається з **14** запитань, на які треба відповідати **“так”** чи **“ні”**. Відповіді за допомогою ключа переводять в бали і підсумовують.

Запитання

1. Перше в житті вживання алкоголю залишило у Вас приємні спогади?
2. Алкоголь для Вас - засіб заповнити вільний час?
3. Ваші друзі випивають частіше, ніж два рази на місяць?
4. Розмови про випивку викликають у Вас бажання випити?
5. Чи виникала у Вас коли-небудь думка про необхідність скороти- ги вживання алкоголю?
6. Чи з'являлося у Вас коли-небудь відчуття провини або докори сумління у зв'язку з вживанням алкоголю?
7. Чи вважають деякі Ваші знайомі, що Ви багато п'єте?
8. Чи вважають Ваші рідні й родичі, що Ви багато п'єте?
9. Чи можна весело провести свято або день народження, абсолютно не випиваючи?
10. Чи буває Вам важко утриматися від прийому алкоголю?
11. Чи були у Вас коли-небудь неприємності у навчанні або роботі через вживання алкоголю?
12. Чи затримувала Вас міліція в стані сп'яніння?
13. Чи забували Ви частину минулого вечора після випивки?
14. Чи траплялося Вам випивати вранці натщесерце, щоб поліпшити свій стан?

Аналіз результатів.

Значення відповідей для хлопців

итання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Відповідь	Ні	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
И	Так	2	3	6	7	1	6	3	5	0	6	2	10	1	7

свій стан?

Значення відповідей для дівчат

Запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Відпо- ^Відь Бали	Ні	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0
	Так	5	5	7	1	2	8	5	8	0	5	10	5	7	5

Інтерпретація.

Для хлопців/ нульовий - другий рівні - 0-20 балів; третій - четвертий рівні -21-58 балів. Всі, хто набирає **більше 20 балів**, потребують підвищеної уваги, і їх доцільно відправити на консультацію до нарколога (насамперед тих, хто набрав **більше 30 балів**).

Для дівчат: нульовий - другий рівні -0-15 балів; третій - четвертий рівні -16-78 балів. Підвищеної уваги потребують ті, що набрали **більше 15 балів**, насамперед ті, що отримали **понад 35 балів**.

4. Тест “Чи звик я до паління?”

Пропаганда серед молоді здорового способу життя не повинна обмежуватися тільки тверезістю. Не менше значення має й відмова хлопців і дівчат від іншої шкідливої звички - паління.

Визначити поширення паління допоможе популярний тест, в якому для полегшення роботи бали проставлені поряд з варіантами відповідей.

Запитання

- Скільки цигарок Ви вкурюєте за день?
0 балів - до 15; 1 бал - 15-25; 2 - більше 25.
- Який вміст нікотину в цигарках, які Ви палите?
0- до 0,8 міліграма; 1 - 0,8-1,5 міліграмів; 2 - більше 1,5 міліграма.
- Чи ковтаєте Ви дим, коли палите?
0 — ніколи; 1 — іноді; 2 — завжди.
- Коли Ви більше палите: зранку чи в другій половині дня?
1— зранку; 2-е другій половині дня.
- Коли Ви вкурюєте першу цигарку?
2— вранці, вставши з ліжка; 1 — після сніданку; 0 — пізніше.
- Чи палите Ви в ліжку, коли хворієте?
1 — так; 0 — ні.
- Яка цигарка приносить Вам більше задоволення?
1 — перша; 0 - подальша.
- Чи важко для Вас не палити в громадських місцях?
1 - так; 0 - ні.

Аналіз результатів: підсумуйте отримані бали:

0-3 бали. Ваш організм ще не встиг звикнути до паління. Вам буде

легко кинути цю шкідливу звичку.

4-6 балів. Ви вже приохотилися до цигарок. негайно кидайте палити.

7-9 балів. Ваш організм вже залежний від нікотину. Якщо продовжуватимете так само багато палити, стан здоров'я швидко погіршиться.

10 і більше балів. Ви повністю призвичаїлися до цигарок. Щоб кинути палити, потрібні терпіння і сила волі, але зробити це необхідно.

V. Діагностика психічного розвитку людини в період середньої та пізньої дорослості

1. Діагностика причин паління

Інструкція: Дайте відповідь на кожне запитання, вибравши свій варіант. Навпроти запитання поставте цифру, яка відповідає варіанту відповіді.

Питання	Завжди	Часто	Не дуже часто	Рідко	Ніколи
1	2	3	4	5	6
Л. Я палю для того, щоб не дати собі розслабитися	5	4	3	2	1
Г. Часткове задоволення від паління я отримую ще тоді, як розминаю її запальною цигарку	5	4	3	2	1
В. Паління приносить мені задоволення і дає змогу розслабитися	5	4	3	2	1
І Я запальною цигарку, коли “ви оджу з себе”, серджуся на щось	5	4	3	2	1

Продовження

1	2	3	4	5	6
Д. Коли у мене закінчуються цигарки, мені здається нестерпним той проміжок часу, доки я їх не дістану	5	4	3	2	1
Е. Я запалюю цигарку автоматично, навіть не помічаючи цього	5	4	3	2	1
Ж. Я палю для того, щоб стимулювати себе, підняти свій тонус	5	4	3	2	1
З. Часткове задоволення мені приносить сам процес паління	5	4	3	2	1
І. Паління приносить мені задоволення	5	4	3	2	1
К. Я зпалюю цигарку, коли мені ніяково і я чим-небудь засмучений	5	4	3	2	1
Л. Я дуже добре відчуваю ті моменти, коли не палю	5	4	3	2	1
М. Я запалюю нову цигарку, не помічаючи, що попередня ще не догоріла	5	4	3	2	1
Н. Я закурюю цигарку для того, щоб "стимулювати" себе	5	4	3	2	1
О. Коли я палю, мені приносить задоволення спостереження за димом, що випускається	5	4	3	2	1

Продовження

П. Мені хочеться
 •запалити, коли я зручно влаштувався і розслабився
 Р. Я палю, коли відчуваю себе пригніченим, хочу забути про всі неприємності
 С. Якщо я якийсь час не палив, мене починає мучити справжнісіньке відчуття голоду за цигаркою
 Т. Відчувши в роті цигарку, я не можу пригадати, коли запалив її

Аналіз результатів: Над кожною літерою поставте ту цифру, яку Ви вибрали, прочитавши твердження, позначене цією літерою. Підсумуйте ці цифри, а результати поставте над причиною, що характеризує задані твердження.

1. $\text{I}_d \text{ ---- н- ----+-----} = \text{-----}$
А Ж Н стимуляція

2. $\text{-----+-----+-----} = \text{-----}$
Б З О гра з цигаркою

3. $\text{. ---- +-----4* ----} = \text{-----}$
В І П розслаблення

4. $\text{. -----ь-----"ь"-----} = \text{-----}$
Г К Р підтримка

5. $\text{. ---- +-----+-----} = \text{-----}$
Д Л С жага

6. $\text{. ---- +-----;-----+-----} = \text{-----}$
Е М Т звичка

Сума цифр над причиною *більше 11* вказує, що Ви палите саме з цієї причини. Сума *від 7 і менше* ніяк Вас не характеризує. Сума цифр *між 7 і 11* є межевою і свідчить про те, що це деякою мірою є причиною Вашого паління.

3. Опитувальник особистісної зрілості (030) (О.С. Штена)

Опитувальник дає змогу визначити рівень особистісної зрілості з метою побудови продуктивної консультативної роботи психолога з клієнтами: його можна використовувати для ефективного профвідбору претендентів на посади, що входять до системи “людина-людина”; для організації відбору учасників тренінгів та визначення їхніх особистісних змін під впливом тренінгу особистісного зростання. Опитувальник може бути задіяний у корекційній та профілактичній роботі шкільного психолога із старшокласниками-випускниками, а також у роботі з студентами-психологами для підготовки високопрофесійних спеціалістів.

Особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якої є потреба особистості у самоактуалізації та набутті ідентичності. Конструктивність процесу забезпечується послідовністю особистості, а продуктивність — її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації, змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно із загальними моральними принципами та особистою місією.

Риси пропріуму зрілої особистості:

Синергічність характеризує здатність до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння взаємопов’язаності суперечностей.

Автономність виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей.

Контактність характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми.

Самоприйняття — безоцінково позитивне ставлення до себе, незважаючи на наявні недоліки.

Креативність - здатність до загостреного сприймання дисгармонії: створення чогось нового, чого раніше не було: творча спрямованість.

Децентрація - здатність розглядати явища з різних ракурсів, розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого.

Толерантність - терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій.

Відповідальність - визнання себе автором певного вчинку і прий-

няття на себе його наслідків.

Глибинність переживань - це досвід різноманітних переживань: відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних - особливо радісних та “плато-переживань”, які змінюють ставлення до світу.

* **Життєва філософія**” - це усвідомлення людиною власної реальності в контексті навколишнього у пошуку сенсу життя. Повнота життєвої філософії розкривається у наративі; у розповіді про себе відображається формулювання індивідуальної “формули” самовдосконалення та визначення сенсу, якого надає людина своєму життю через прагнення до щастя або мудрості. Змістовними характеристиками життєвої філософії є **життєва позиція, життєві принципи та життєве кредо**.

Спрямованість методики: самооцінювання десяти рис (чинників), які є критеріями особистісного зростання. Час проведення 25 - 30 хвилин. Вік - від 15 років.

030 - Форма —А

Інструкція. **Вам пропонується опитувальник, що стосується деяких рис Вашої особистості, здібностей, ставлення до різних життєвих ситуацій. На кожне з наступних тверджень у бланку для відповіді дайте відповідь “так”, якщо Ви з ним погоджуєтесь, і “ні”, якщо не погоджуєтесь.**

Текст опитувальника

1. Коли мені сумно, я намагаюся організувати щось веселе.
2. Бути успішним для мене важливіше, ніж уміти любити.
3. Я вважаю споглядання краси природи важливою естетичною цінністю.
4. Я не готовий чітко сформулювати, що я хочу отримати від життя.
5. Мені часто кажуть, що я надто терпимий до інших.
6. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
7. Двоє людей найкраще порозуміються між собою, якщо кожен з них приховає власні почуття і намагатиметься догодити іншому.
8. Вважаю, що людина має приборкувати власні бажання.
9. У складних ситуаціях завжди необхідно шукати принципово нові рішення.
10. Мені легко відрізнити справжнє кохання від легкого захоплення.
11. Зазвичай я обдумую наслідки своїх намірів.

12. Найбільше мені подобається, коли інші цінують мене.
13. Я розумію тих, хто здатний захоплюватися красою витворів людського Розуму.
14. Я схильний завантажувати себе такою кількістю справ і брати на себе стільки обов'язків, що на себе самого мені вже не вистачає часу.
15. Мене не дратує, якщо співрозмовник виявляє переконаність у думках та цінностях, що відрізняються від моїх.
16. Для мене важливо, щоб інші обов'язково поділяли мою точку зору.
17. Я постійно почуваюся зобов'язаним робити усе від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був хороший настрій.
18. Найчастіше власні плани і вчинки видаються мені правильними.
19. Не думаю, що найціннішою для людини є улюблена робота.
20. Більшість справ та обов'язків, покладених на мене, я виконую з задоволенням.
21. Коли проблема має багато варіантів рішень, мені важко зупинитися на одному з них.
22. Втрата друзів - ніщо порівняно з приниженням власної гідності.
23. Можу сказати, що саме сильне почуття любові змінило моє ставлення до життя.
24. Моя самоповага дуже страждає, коли мені доводиться спонукати інших робити те, що мені самому видається не дуже важливим.
25. Вияв прихильності до інших є ознакою слабкості людини.
26. Я почуваю себе зобов'язаним чинити так, як очікують від мене усі навколо.
27. Мені більше подобається робити подарунки, ніж отримувати їх.
28. Я відчуваю дискомфорт, коли поводжуся у товаристві так, як мені насправді не властиво.
29. Я не схильний приймати рішення спонтанно.
30. Я не бачу тісного зв'язку між своїм теперішнім і минулим.
31. Я спокійно реагую, коли щось зроблено не зовсім так, як я вважаю за потрібне.
32. Задля особистого успіху я пожертвую хорошими взаєминами з колегами.
33. У мене в житті не було причин пишатися результатами власної творчої праці.
34. Те, що я роблю, і те, що відбувається у моєму житті, не видається мені достатньо значущим.
35. Самовладання залишає мене у складних ситуаціях.
36. Коли виникають труднощі, я, перш за все, намагаюся чітко сформулювати власну думку.

37. Мене не дуже приваблює робота, що потребує широкого кола спілкування.
38. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
39. За необхідності людина може достатньо легко позбавитися всіх своїх небажаних звичок.
40. Буває, що мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.
41. Часом я впевнений у власній нікчемності.
42. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую "рідну душу" у новому знайомому.
43. Нерідко бувають моменти, коли мене сповнюють глибокі релігійні почуття.
44. Розпочинаючи нову справу, я передусім думаю про те, яку величезну роботу доведеться зробити.
45. Невпевнений, що мої знайомі відгукнуться про мене саме як про доброзичливу людину.
46. Мені не подобається, що інші сприймають як належне мою турботу про них, і не завжди відповідно оцінюють.
47. З обов'язками організатора я справляюся вміло і з задоволенням.
48. У мене не може бути якихось негативних якостей.
49. Навіть якщо книжка сподобалась, я не буду перечитувати її ще раз.
50. Людині дуже важко подолати внутрішню суперечку емоцій і розуму.
51. Я сприймаю життєві події не гостріше, ніж інші люди.
52. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчуті її характер та звички.
53. Думаю, що для людини нереально відчувати свою гармонію зі світом.
54. У мене є відчуття, що я можу подолати усі труднощі на шляху до своєї мети.
55. Мені властиво поспіхом засуджувати або захищати інших людей.
56. Навіть коли я подобаюсь сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
57. Люди мають стримуватися у своїх поривах ніжності.
58. У цілому мене влаштовує те, яким я є.
59. Я досить легко можу зважитися на ризиковане рішення.

60. Прийнято вважати, що для людини власні інтереси обов'язково важливіші за інтереси інших.

61. Навіть серед людей я часто почуваю себе самотньо.

62. Мені легко вдається копіювати міміку і жести людей.

63. У моєму житті були моменти, коли я ясно розумів як багато я ще можу зробити.

64. Я готовий взятися за втілення нової ідеї лише тому, що мені цікаво, що з цього вийде.

65. Характеризуючи себе, я з повним правом можу сказати, що я гуманіст.

66. Мене люблять, тому що я сам здатний любити.

67. Іноді я не проти, щоб мною керували.

68. Якби моє друге "Я" існувало, то для мене це був би найнудніший співрозмовник.

69. У вирішенні особистих проблем я значною мірою керуюся власним баченням і лише потім - загальноприйнятими уявленнями.

70. Мені не подобаються фільми, у яких незрозуміло, хороша чи погана людина головний герой.

71. Мені байдуже чи спостерігає хтось за тим, як я працюю.

72. У мене творча натура - поетична, художня, артистична.

73. Часом я змушений бути різким з людьми, які мене дратують.

74. Динамічність та різнобарвність - це ознаки не мого життя.

75. Я усвідомлюю, що є певні межі моїх можливостей.

76. Мої друзі цінують у мені здатність до співпереживання.

77. Навіть заради того, щоб здійснити щось, за що люди були б мені вдячні, я не хотів би поступатися власними принципами.

78. Мене приваблює участь у палкій суперечці.

79. Недоліків у мене більше, ніж чеснот.

80. Я рідко зустрічав людей, яких розумів би без зайвих слів.

81. Важко досягти успіху у житті, дотримуючись моральних принципів.

82. Я намагаюся запам'ятовувати цікаві історії, щоб потім розповісти іншим.

83. Мені важко зрозуміти, чому якісь дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

84. Мені не властиво переживати через втрату взаєморозуміння з людьми.

85. Завдання: уявіть, що усе Ваше життя зображено у книжці. Напишіть коротку анотацію до цієї книжки (Анотація - короткий виклад змісту книги, статті, часто з її критичною оцінкою).

Опрацювання результатів.

1. За кожний збіг з ключем нараховують **1 бал**. Бали сумують окремо за кожним чинником. Сирі бали переводять у стени.

2. Аналіз профілю здійснюють за двома чинниками:

• **Наявність рис**, що входять до пропріуму зрілої особистості.

• **Реалізованість рис**, що входять до пропріуму зрілої особистості.

3. Наявними вважають ті риси, які у профілі сягають значення 5-7 стенів.

4. Такими, що реалізуються, вважаються ті риси, які сягають значення 8-10 стенів.

Визначення рівня особистісної зрілості:

• **Високий** — наявними є не менше 80 % рис; такими, що реалізуються, є не менше 50% рис, серед них є усі або деякі з таких рис, як "Відповідальність", "Децентрація", "Глибинність переживань", "Життєва філософія", "Толерантність".

• **Необхідний** — наявними є 40—70% рис пропріуму. Серед них є такі, що реалізуються, наприклад, "Відповідальність", "Децентрація", "Глибинність переживань", "Життєва філософія", "Толерантність".

• **Критичний** — наявними є 30% рис і менше, незалежно, чи є серед них реалізовані.

Бланк для відповідей

Ім'я _____ Дата опитування _____

Вік _____ Інші дані _____

1	11	21	31	41	51	61	71	81
2	12	22	32	42	52	62	72	82
3	13	23	33	43	53	63	73	83
4	14	24	34	44	54	64	74	84
5	15	25	35	45	55	65	75	
6	16	26	36	46	56	66	76	
7	17	27	37	47	57	67	77	
8	18	28	38	48	58	68	78	
9	19	29	39	49	59	69	79	
10	20	30	40	50	60	70	80	

Ключ 030 форма А

Відповідальність	1+	11+	21+	31-	41+	51-	61+	71-	81-
Децентрація	2-	12-	22-	32-	42+	52+	62+	72+	82+
Глибинність переживань	3+	13-	23+	33-	43+	53-	63+	73-	83-
Життєва філософія	4-	14-	24+	34-	44-	54+	64+	74-	84-
Толерантність	5+	15+	25-	35-	45-	55-	65+	75+	
Автономність	6-	16-	26-	36+	46-	56+	66+	76+	
Контактність	7-	17-	27+	37-	47+	57-	67-	77+	
Самоприйняття	8-	18+	28-	38-	48-	58+	68-	78+	
Креативність	9 +	19-	29-	39+	49-	59+	69+	79-	
Синергічність	10+	20+	30+	40-	50-	60-	70-	80 +	

У 85 питанні *максимальна кількість балів - 6; мінімальна - 0*. Отримана сума балів за цим питанням додається до суми балів, підрахованої за ключем для чинника “Життєва філософія”. В анотації за допомогою контент-аналізу виділяють такі показники:

* *Участь оповідача у зображуваних подіях -1 бал; динамічність подій — 1 бал; оцінення себе у ситуації— 1 бал; оцінення самої ситуації- 1 бал; висновок - 2 бали.*

Таблиця переводу сирих балів у стени

Риси	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповідальність	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Децентрація	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Глибинність переживань	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Риси					8	10	11	12	13-14
Життєва філософія	0	1-3		6-7	8	10-11	12	13-14	
Толерантність	0		2-3				7	8	
Автономність		0	1-2	4-5			7	8	
Контактність		0					7	8	
Самоприйняття		0					7	8	
Креативність			0	1-2				7	
Синергічність			0-1					7	

3. Особистісний опитувальник (А.Т. Джерсайлд)

За допомогою цього опитувальника оцінюють такі якості особистості людини, які в житті виражені як більш-менш стійкі внутрішні емоційні стани, що впливають на ставлення індивіда до людей навколо і до своєї роботи.

Інструкція. Наведені нижче вислови відібрані з типових, повсякденних думок людей, яким властиві особистісні емоційні проблеми і яким потрібна групова психокорекція або психотерапія. Прочитайте уважно кожну з думок. (Вони виражають бажання людей розібратися в своєму власному житті і глибше зрозуміти самих себе). Обміркуйте їх, проаналізуйте, чи є серед них такі питання, в яких ви особисто хотіли б розібратися. Вкажіть, чи хотілося б Вам краще зрозуміти, що все це означає особисто для Вас.

Деякі теми у поданих твердженнях повторюються. Відповідайте на них так, немовби вони трапилися вперше. Пам'ятайте, що “правильних” або “неправильних” відповідей на запропоновані питання немає. Розглядайте кожне з тверджень як цілком самостійне і відповідайте на нього незалежно від інших. Відзначте, чи виражає це твердження саме ту проблему, з якою вам особисто в житті доводиться постійно мати справу. У лівій половині опитувальника сформульовано відповідні проблеми у формі типових висловлювань людей. У правій половині подано варіанти відповідей на них, з яких ви повинні вибрати той, який вам найбільше підходить, і відзначити його⁹⁹.

Люди говорять: “Це - питання, яке стосується мене особисто. Тому я хотів би глибше розібратися в ньому.	Моя думка з цього питання така: (Я вибираю такий варіант відповіді):
I. “Мені не легко бачити себе людиною, яка постійно має потребу, шукає і приймає допомогу з боку інших у вирішенні власних життєвих проблем. Я думаю, що повинен мати в собі сили і здатність вирішувати особисті проблеми без сторонньої допомоги”	1. Я думаю саме так. Це - одна із сфер, в якій я хотів би особисто розібратися. 2. Я думаю так, але це питання вважаю для себе не дуже важливим, щоб спеціально в ньому розбиратися. 3. Це не стосується мого життя. 4. Я не знаю. Мені важко відповісти на це запитання

Твердження	Мій варіант
1	2
2. “Я маю велику потребу постійно порівнювати себе з іншими людьми, доводити собі, що я кращий за інших або, принаймні, не гірший за них”	1; 2; 3; 4
3. “Я відчуваю, що у мене в житті не було можливості для ведення нормального статевих життя”	1;2; 3; 4
4. “Я не знаю точно, що я насправді хочу отримати від життя. Я також недостатньо уявляю собі, що найважливіше потрібно зробити, ким в житті бути, що від нього отримати”	1;2;3;4
5. “Мені важко відчувати себе настільки вільним, щоб бути завжди самим собою у стосунках з людьми, особливо з тими, які займають вище положення, мають вищий ранг або користуються великим престижем. Я вільний тільки з тими людьми, хто рівний мені або займає нижче положення”	1; 2; 3; 4
6. “Хоча я думаю, що боротьба за життя — це важлива справа, але особисто для мене вона здається досить безнадійним заняттям”	1; 2; 3; 4
7. “Я провів значну частину свого трудового життя в атмосфері байдужості, в якій майже всі люди були далекі один від одного”	1;2;3;4

Продовження

1	2
K. “Хоча я намагаюся спілкуватися тактовно з іншими людьми, вони часто не зважають на мої почуття”	1; 2; 3; 4
9. “Я відчуваю, що в цілому я в житті - досить щаслива людина. Своїм успіхом я зобов’язаний долі, що щасливо склалася, і добрій волі інших людей. Іноді я, правда, турбуюся про те, чи не вичерпається моє щастя”	1 ; 2; 3; 4
10. “Я відчуваю, що в житті є важливі речі, які я втратив і ніколи більше не отримаю, незалежно від старання й досягнень”.	1;2;3;4
11. “Я схильний завантажувати себе такою кількістю справ і брати на себе стільки зобов’язань, що на себе самого мені вже не залишається часу”	1; 2; 3; 4
12. “Я, як мені здається, не в змозі звільнитися від почуття провини або страху, пов’язаних з моїм статевим досвідом”	1; 2; 3; 4
13. “Мені здається, що я переходжу від однієї роботи до іншої, ВІД ОДНИХ ВІДНОСИН з людьми до інших або з одного місця в інше, ніде не знаходячи того, що мені потрібно”	# 1;2;3;4
14. “Я часто відчуваю, що маю справляти на людей враження більш здібної, сильнішої, уважнішої і більш незалежної людини, ніж я є насправді. У мене таке відчуття, що я не відповідаю очікуванням інших людей”	. 1; 2; 3; 4
15. “Самотність - це одне з переживань, яке часто охоплює мене”	1; 2; 3; 4
16. Я відчуваю, що хоча у мене колись, можливо, і був свій будинок у фізичному і психологічному сенсі цього слова, але я втратив його, а іншого не придбав”	1; 2; 3;4
17. “Я, як мені здається, не в змозі звільнитися від почуття неадекватності, провини, гріха, пов’язаних з тим, чого не було в моєму минулому статевому житті”	1;2; 3; 4
18. “Теоретично я знаю, що добре бути здібним, любити, насолоджуватися, засмучуватися і переживати інші глибокі людські почуття, але я не бачу, які наслідки це могло б для мене мати”	1;2;3;4

Продовження

1	2
19. “Коли я знаходжуся удома з близькими людьми, то відчуваю, що мені чогось не вистачає. Коли я спілкуюсь з людьми за межами мого будинку, то також відчуваю, що мені чогось бракує. Взагалі, мені здається, що ніде я не почуваюсь повністю комфортно”	1; 2; 3; 4
20. “Я відчуваю себе дуже відірваним від інших людей. Мені здається, що між мною і іншими завжди є бар’єр”	1; 2; 3; 4
21. “Досить часто, коли хто-небудь просить мене зробити що-небудь, піти кудись або узяти на себе відповідальність за щось, я погоджуюся, але згодом жалкую про це або відчуваю розпач через те, що сказав “так”	1; 2; 3; 4
22. “Я відчуваю, що ніколи не жив відповідно до моїх ідеалів, і часто думаю, що мені це ніколи не вдасться”	1;2;3;4
23. “У своїй роботі (викладанні, догляді за дітьми, домашніх турботах тощо) мені часто доводиться спонукати інших робити те або навчати тому, що мені самому не здається достатньо значущим і важливим”	1; 2; 3; 4
24. “Мене обурює, що моя сім’я вимагає від мене надто багато, проте я відчуваю, що не в змозі захищати себе, стверджувати своє право на власні бажання і думки	1; 2; 3; 4
25. “Я відчуваю, що мені необхідно завжди бути напоготові й не допускати промахів, оскільки інші люди вмить можуть скористатися цим”	1; 2; 3; 4
26. “Іноді я відчуваю, що життя настільки складне і запутане, що у мене виникають сумніви, чи варто продовжувати боротьбу”	1; 2; 3; 4
27. “Іноді мені здається, що я був би розчарований і, навіть, злякався б, якби мені дійсно вдалося зрозуміти себе”	1; 2; 3; 4
28. “Мені стає ніяково, коли інші відкрито на людях виявляють свої почуття, такі, як гнів, ніжність або страх”	1; 2; 3; 4
29. “Іноді мені здається, що я схильний оцінювати себе як особистість на основі того, що було або чого взагалі не було в моєму статевому житті”	1; 2; 3; 4
30. “Іноді я втрачаю самовладання або переживаю почуття гніву, люті, які виводять мене з рівноваги”	1; 2; 3; 4

Закінчення

1	2
31. “Я відчуваю, що є речі в житті, від яких мені довелося підмовитися. Я вважаю, що в моєму віці вже надто пізно намагатися надолужувати втрачене”	1; 2; 3; 4
12. “Я часто злюся й обурююся, коли мене підганяють, чинять на мене тиск, нав’язують свою думку, особливо якщо м не можу чинити опір цьому або виявляти свою незадоволеність”	1; 2; 3; 4
33. “Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, не здається мені досить значущим. Мені хотілося Г> отримувати більше задоволення від роботи, навчання, сімейних справ, але не можу сказати, що насправді я його отримую”	1; 2; 3;4
34. “У мене немає нікого, кому б я міг довірити свої глибокі особисті переживання, знаючи, що мене дійсно нислухають і зрозуміють”	1;2;3;4
35. “Ухвалюючи рішення або думаючи про зроблений мною крок, я часто задаюся питанням, що б зробив хтось інший — батько, друг, керівник або старший колега — на моєму місці в аналогічній ситуації*”	1;2;3;4
36. “Незалежно від того, чи знаходжуся я на роботі, удома або у відпустці, мене не покидає почуття відчуженості від того, що відбувається навколо мене, і я не відчуваю себе особисто включеним у це”	1; 2; 3; 4

Аналіз результатів Відповіді на питання у цій методиці згруповані навколо дев’яти станів особистості, які разом з твердженнями, що належать до них, подані нижче.

Кожному стану особистості в опитувальнику відповідає **4 твердження**, а **всього їх — 36. Максимальна оцінка** ступеня вираженості тієї або іншої якості або стану особистості за методикою дорівнює 8, а **мінімальна - 0 балів**. Ці оцінки, відповідно, виводять так. Якщо досліджуваний, реагуючи на те або інше твердження опитувальника, обирає **першу відповідь**, то він отримує **2 бали**; якщо він обирає **другу відповідь** — **1 бал**; якщо **третю** — **0 балів**. Вибір четвертого варіанта відповіді - “**я не знаю**” - **не оцінюється в балах**. Для кожного з

дев'яти станів особистості визначається сума балів, які отримав досліджуваний за *чотирма твердженнями*, пов'язаними з певним станом особистості. Вона і є оцінкою цього стану.

Нижче подано назви відповідних станів особистості і порядкові номери тверджень, пов'язаних з ними:

Самотність — 7,15, 20, 34.

Втрата сенсу існування (відчуття безглуздя існування) — 4, 11, 23, 33.

Свобода вибору (ставлення до авторитету) - 5, 21, 24, 35.

Статевий конфлікт - 3,12,17, 29.

Ворожий настрій — 8, 25, 30, 32.

Розбіжність між реальним та ідеальним "Я"-2,14, 22, 27.

Свобода волі -1, 9,18, 28.

Безнадійність — 6,10, 26, 31.

Почуття неприкаяності (бездомності, непотрібності) -13,16, 19, 36.

Висновки: 7—8 балів — надмірно виражений емоційний стані; 5—6 балів — сильно виражений емоційний стан; 3-4 бали - помірно виражений емоційний стан; 0-2 бали — слабо виражений емоційний стан.

4. Методика: Задоволеність шлюбом (В.В. Столін, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко)

Опитувальник містить **24 твердження**. Кожному з них відповідають три можливі варіанти відповідей: *а) згоден, б) не згоден, в) не знаю*. У тексті опитувальника вони можуть даватися в дещо інших формулюваннях і в іншому порядку. Досліджуваний повинен за допомогою поданих варіантів відповідей виразити свою згоду або незгоду з відповідними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Коли люди довго живуть разом один з одним, як це відбувається в шлюбі, вони неминуче з часом втрачають гостроту сприйняття один одного, а їхнє взаєморозуміння погіршується:

а) згоден, б) не знаю; в) не згоден.

2. Ваші стосунки з чоловіком (дружиною) приносять вам:

а) неспокій і страждання; б) важко відповісти; в) радість і задоволення.

3. Родичі і друзі оцінюють Ваш шлюб як:

а) вдалий; б) не знаю; в) невдалий.

4. Якби ви могли, то багато що змінили б у характері Вашого чоловіка (дружини):

а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.

5. Одна з проблем сучасного шлюбу полягає в тому, що з часом псе

стає в ньому менш привабливим, зокрема сексуальні відносини з чоловіком (дружиною):

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

6. Коли Ви порівнюєте Ваше сімейне життя з сімейним життям і інших друзів і знайомих, то Вам здається, що Ви:

а) більш нещасні, ніж інші; б) важко сказати; в) щасливіші за інших.

7. Життя без сім'ї і близької людини - дуже дорога ціна за повну самостійність;

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

8. Я вважаю, що без мене життя мого чоловіка (дружини) було би неповноцінним:

а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.

9. Більшість людей мають хибне очікування щодо шлюбу: *а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.*

10. Ви давно вже думаєте про розлучення, і лише низка обставин шнажає Вам ухвалити рішення:

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

11. Якби Вам знову довелося одружитися, то Вашою дружиною (чоловіком) стала б:

а) інша людина; б) не знаю; в) та сама людина.

12. Ви пишаєтесь тим, що поряд з Вами є така людина, як Ваш чоловік (дружина):

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

13. Недоліків у мого чоловіка (дружини), на жаль, більше, ніж переваг:

а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.

14. Основні перешкоди для нашого щасливого життя криються в характері мого чоловіка (дружини):

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

15. Почуття, які Ви мали при одруженні, з часом посилюються: *а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.*

16. Шлюб зменшує творчий потенціал людини і її можливості; *а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.*

17. Мій чоловік (дружина) має такі переваги, які компенсують його недоліки:

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

18. У моєму шлюбі немає емоційної підтримки один одного: *а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.*

19. Мені здається, що мій чоловік (дружина) часто робить дурниці: говорить нісенітницю, недоречно жартує тощо:

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

20. Моє сімейне життя мало залежить від моєї волі: *а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.*

21. Моє сімейне життя виявилось не таким, як я очікував: *а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.*

22. Не мають рацію ті, хто вважає, що людина в сім'ї не може розраховувати на пошану до себе:

а) згоден; б) важко сказати; в) не згоден.

23. Як правило, спілкування з моїм чоловіком (дружиною) приносить мені задоволення:

а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.

24. У моєму подружньому житті немає і не було жодного світлого моменту:

а) згоден; б) не знаю; в) не згоден.

Опрацювання і оцінення результатів Якщо вибраний досліджуваним варіант відповіді збігається з ключем (ці відповіді наведено нижче), то досліджуваний отримує **2 бали**. Якщо він вибрав проміжний варіант відповіді {варіант "б"} - **1 бал**. За відповідь, яка не збігається ні з ключем, ні з проміжною відповіддю, досліджуваний отримує **0 балів**.

Ключові відповіді: *їв, 2в, 3а, 4в, 5в, 6в, 7а, 8а, 9в, Юв, іе, 12а, 13в, 14в, 15а, 16в, 17а, 18в, 19в, 20в, 21в, 22а, 23а, 24в.*

За сумою отриманих балів оцінюють задоволеність шлюбом; **0—16 балів** — повна незадоволеність; **17—22 бали** — значна незадоволеність; **23—26 балів** — скоріше незадоволеність, ніж задоволеність; **27—28 балів** — часткова задоволеність, часткова (приблизно рівною мірою) незадоволеність; **29-32 бали** - скоріше задоволеність, ніж незадоволеність; **33—38 балів** - значна задоволеність; **39-48 балів** - практично повна задоволеність.

5. Методика вивчення привабливості роботи Під соціально-психологічним кліматом (СПК) зазвичай розуміють загальний емоційно-динамічний настрій, у якому відображені стала система взаємин, задоволеність, привабливість роботи, стабільність і зростання кадрів, єдність колективних і особистих цілей, ступінь зближення офіційних і неофіційних взаємин на принциповій і діловій основі.

СПК формується на основі суб'єктивної думки і ставлення людині до оточення на роботі: до людей, умов праці, стилю керівництва, групових норм і цінностей. Кожною людиною СПК переживається індивідуально у

вигляді задоволеності або привабливості роботи в певному колективі, робочому місці, в певних умовах.

До найбільш важливих критеріїв оцінки СПК треба віднести задоволеність або привабливість роботи в колективі і ступінь узгодженості думок, оцінок і відносин членів колективу. Оцінка СПК необхідна для виявлення шляхів його розвитку, прогнозу впливу на вирішення виробничих завдань, що стоять перед колективом тощо. Вивчення СПК може здійснюватися методами: анкетування, спостереження, інтерв'ю, соціометрії, природного експерименту.

Порядок роботи

Завдання складається з двох частин. У першій оцінюють реальні умови і обставини роботи. У другій оцінюють те саме, що й у першій частині, але з огляду на побажання (потреби, домагання) того, хто відповідає. Співвідношення цих двох оцінок і є показником суб'єктивної привабливості для людини роботи в певному колективі.

Дослідження можна проводити як груповим, так й індивідуальним способом. Бажано охопити всіх членів колективу, але не менше **75—80%**. Тільки у цьому випадку ми можемо говорити про СПК колективу, а не групи людей (малі групи оцінюють за іншими параметрами).

Для прогнозу стійкості кадрів в колективі дослідження проводять індивідуально. **Перший раз - під час вступу людини на роботу; а другий - через 2-3 місяці.** Правильність прогнозу значно зростає, якщо індивідуальну оцінку порівняти з оцінкою колективу.

Досліджуваним дають опитувальники і листи відповідей.

Інструкція. *Перед Вами опитувальник, який містить низку думок про різні аспекти роботи в трудових колективах. Серед запропонованих думок немає поганих або хороших. Всі вони важливі для кожної людини по-своєму.*

УІ частині завдання просимо Вас оцінити за 10-бальною шкалою міру відповідності перелічених думок для Вашої особистої роботи а заданому колективі. Причому 10 балів — це абсолютно (на 100%) справедливо, тобто оцінювана характеристика постійно наявна, 0 балів означає повну відсутність такої характеристики, тобто ніколи такого не буває. Вам необхідно написати у відповідній графі у листі відповідей той бал, який відображає Вашу думку за кожною характеристикою.

49. Висока організованість і згуртованість всього колективу.

50. Більшість в колективі бере активну участь в громадському житті підприємства.

51. У колективі кожен вважає своїм обов'язком боротися за підвищення якості продукції.

52. Зручна змінність.

53. У колективі завжди суворо виконують усі планові показники.

54. Робота не накладає на людину великої відповідальності.

55. Наш колектив відіграє важливу роль у житті всього підприємства.

56. Члени колективу часто проводять разом вільний від роботи час.

Протокол опитування

Ділянка, лабораторія _____ Цех, відділ _____

Спеціальність _____

Стать: чоловіча/жіноча (потрібне підкреслити).

Вік (повних років) _____ Освіта _____

Середньомісячна зарплата _____

Стаж роботи _____

Перша частина

№	Бал	№	Бал	№	Бал	№	Бал	Сума	Середня
1		15		29		43			
2		16		30		44			
3		17		31		45			
4		18		32		46			
5		19		33		47			
6		20		34		48			
7		21		35		49			
8		22		36		50			
9		23		37		51			
10		24		38		52			
11		25		39		53			
12		26		40		54			
13		27		41		55			
14		28		42		56			

Друга частина

№	Бал	№	Бал	№	Бал	№	Бал	Сума	Середня	М1-М2
1		15		29		43				
2		16		30		44				
3		17		31		45				
4		18		32		46				
5		19		33		47				
6		20		34		48				
7		21		35		49				
8		22		36		50				
9		23		37		51				
10		24		38		52				
11		25		39		53				
12		26		40		54				
13		27		41		55				
14		28		42		56				

Яка вірогідність того, що, при нагоді, Ви підете з цього місця роботи?

Обведіть потрібну цифру:

1; 0,9; 0,8; 0,7; 0,6; 0,5; 0,4; 0,3; 0,2; 0,1; 0.

Опрацювання результатів.

Для зручності опрацювання всі потреби, що вивчаються, зведені в 14 шкал і представлені у листі відповідей рядочками:

- 1) потреба в творчій і цікавій роботі;
- 2) потреба в сприятливих умовах праці;
- 3) потреба в теплих і довірливих взаєминах в колективі;
- 4) потреба у визнанні, в особистому авторитеті;
- 5) потреба у власному розвитку;
- 6) потреба в особистому матеріальному і соціальному забезпеченні;
- 7) потреба в принципових і вимогливих взаєминах в колективі;
- 8) потреба в індивідуальному розвитку всіх членів колективу;
- 9) потреба в активній життєвій позиції всіх членів колективу;
- 10) потреба в хорошій організації праці;
- 11) потреба у виробничих успіхах всього колективу;
- 12) утилітарна потреба;

13) потреба в суспільному визнанні особистого внеску і важливості роботи колективу в цілому;

14) потреба в спілкуванні як по “вертикалі”, так і по “горизонталі”.

Послідовність опрацювання

1. Знайти середні арифметичні значення за кожною шкалою окремо в першій і другій частині завдання.

2. Визначити ступінь суб’єктивної привабливості роботи для людини в колективі шляхом знаходження різниці середніх арифметичних значень шкал між першою і другою частинами (M1-M2). Тут важливе значення мають величина різниці і знак: негативні значення інтерпретуються як незадоволеність тим або іншим аспектом роботи; позитивні - як привабливість такого аспекту для людини.

3. Обчислити інтегральний показник СПК, яким є середня арифметична шкальних середніх оцінок в колективі. Міра розсіювання шкальних середніх оцінок в індивідуальних відповідях може бути додатковим показником рівня розвитку СПК й інтерпретується як непрямий показник згуртованості єдності думок у колективі.

Зазвичай наведені шкали не відображають усіх особливостей виробництва, що впливають на СПК, але можлива заміна шкал залежно від цілей дослідження. Важливо, що такий підхід дає змогу достатньо точно визначити, чим саме не задоволена людина, в якому напрямі треба діяти для поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі.

6. Тест-опитувальник батьківського ставлення до дітей

(А.Я. Варга, В.В. Столін)

Тест-опитувальник батьківського ставлення (ОБС) є психодіагностичним інструментом, зорієнтованим на виявлення батьківського ставлення у осіб, що звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними.

Батьківське ставлення розглядають як систему різних почуттів щодо дитини, поведінкових стереотипів при спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків тощо.

Структура опитувальника: опитувальник має п’ять шкал:

I. “Прийняття-відторгнення”. Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Вони поважають її індивідуальність, симпатизують їй. Батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани. На іншому полюсі шкали: батьки сприймають свою дитину як погану, непристосовану, неуспішну. їм здається, що дитина не досягне успіху в житті через

низькі здібності, невеликий розум. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її.

// **“Кооперація”** - соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається так: батьки зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині, співчувають їй. Вони високо оцінюють інтелектуальні й творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї; заохочують ініціативу і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, погоджуються з нею в суперечливих питаннях.

III. “Симбіоз” - шкала відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах за цією шкалою можна вважати, що батьки прагнуть до симбіозних відносин з дитиною.

Змістовно ця тенденція описується так: батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Вони постійно відчувають тривогу за дитину, дитина здається їм маленькою і беззахисною. З власної волі батьки ніколи не дадуть дитині самостійності.

IV. “Авторитарна гіперсоціалізація” - відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини. При високому балі за цією шкалою в батьківському відношенні виразно виявляється авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності й дисципліни. І вони прагнуть нав’язати дитині у всьому свою волю, не в змозі встати на її бік. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини і вимагають соціального успіху. При цьому батьки добре знають дитину, її індивідуальні здібності, звички, думки, почуття.

V “Маленький невдаха” - відображає особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. При високих значеннях за цією шкалою в батьківському ставленні є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачать дитину молодшою в порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і **почуття** дитини здаються їм дитячими, несерйозними. Дитина уявляється непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, скаржаться на її неуспішність та неумілість. У зв’язку з цим вони прагнуть захистити дитину від труднощів життя і суворо контролювати її дії.

Текст опитувальника

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно тримати дитину в стороні від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю прихильність до своєї дитини.
7. Хороші батьки захищають дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди прагну допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли жорстоке ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю розчарування щодо своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне в житті.
13. Мені здається, що інші діти насміхаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які, окрім презирства, нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина трішки незріла.
16. Моя дитина поводить себе погано навмисно на зло мені.
17. Моя дитина вбирає все погане, як губка.
18. Мою дитину важко навчити хорошим манерам.
19. Дитину слід тримати в жорстких рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас в гості.
21. Я переймаюсь проблемами дитини.
22. До моєї дитини "липне" все погане.
23. Моя дитина не досягне успіху в житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як мені б хотілося.
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, вони здаються мені дорослішими і за поведінкою, і за судженнями.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною весь свій вільний час.
28. Я часто шкодую про те, що моя дитина росте і дорослішає, і з ніжністю згадую її маленькою.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені подобається і здається необхідним.
31. Батьки повинні пристосовуватися до дитини, а не тільки вимагати цього від неї.
32. Я прагну виконувати всі прохання моєї дитини.

33. При ухваленні сімейних рішень слід враховувати думку дитини.
34. Я дуже цікавлюся життям своєї дитини.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму має рацію.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на дитину.
38. Я відчуваю до дитини дружні почуття.
39. Основні причини вередувань моєї дитини - егоїзм, упертість і лінь.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводити відпустку і дитиною.
41. Найголовніше - щоб у дитини було спокійне і безтурботне дитинство, все інше додасться.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може роздратувати кого завгодно.
45. Я розумію причини смутку своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини - суцільне нервування.
48. Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти потім подякують.
51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж переваг.
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не в змозі що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я моєї дитини.
58. Нерідко я захоплююся своєю дитиною.
59. Дитина не має мати секретів від батьків.
60. Я невисокої думки про здібності моєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Дуже бажано, щоб дитина дружила з тими дітьми, які подобаються їй батькам.

Ключі до опитувальника

I. “Прийняття-усунення”: 3, 4, 8,10,12,14,15,16,18,20, 23,24, 26, 27,29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47,49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

II. “Кооперація*”: 6, 9, 21, 25,31,33,34, 35,36.

III. “Симбіоз”: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

IV. “Авторитарна гіперсоціалізація”: 2,19, 30, 48, 50, 57, 59.

V. “Маленький невдаха”: 9,11,13,17,22, 28, 54, 61.

Порядок підрахунку тестових балів. При підрахунку тестових балів за всіма шкалами враховується відповідь “вірно”.

Високий тестовий бал за відповідними шкалами інтерпретують як:

/ — відторгнення, II— соціальну бажаність, III— симбіоз,

IV — гіперсоціалізацію, V — інфантилізацію (інвалідизацію).

Тестові норми наводять у таблицях як відсоткові ранги тестових балів за відповідними шкалами.

Шкала 1

Сирий бал	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Відсотковий ранг	0	0	0	0	0	0	0,63	3,79	12,02	31,01	53,79	68,35

Продовження шкали 1

Сирий бал	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Відсотковий ранг	77,21	84,17	88,60	90,50	92,40	93,67	94,30	95,50	97,46

Продовження шкали 1

Сирий бал	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Відсотковий ранг	98,10	98,73	98,73	99,36	100	100	100	100	100

Закінчення шкали 1

Сирий бал	30	31	32
Відсотковий ранг	100	100	100

Шкала 2

Сирий бал	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Відсотковий ранг	1,57	3,46	5,67	7,88	9,77	12,29	19,22	31,19	48,82	80,33

Шкала 3

Сирий бал	0	1	2	3	4	5	6	7
Відсотковий ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,63	92,93	95,65

Шкала 4

Сирий бал	0								
Відсотковий ранг	4,41	13,86	32,13	53,87	69,30	83,79	95,74		

Шкала 5

Сирий бал	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Відсотковий ранг	14,55	45,57	70,25	84,81	93,04	96,83	99,83	99,37	100

Інформацію про сім'ю можуть дати і самі діти в творах, малюнках “Моя сім'я”. Причому саме малюнки показують, яке значення мають сімейні відносини для формування особистості учня, як ці відносини інтерпретуються дитиною.

Використана література

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Психодиагностические таблицы. Коррекционные упражнения. - М.: Ось-89, 1998. — 224 с.

2. Бизюк А.П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. Методическое пособие. - СПб.: Речь, 2005. - 400 с.

3. Богданова Т.Г., Корнилова ТВ. Диагностика познавательной сферы ребенка. - Киев.: К.ж. КоФр, 1997. - 68 с.

4. Большая Энциклопедия психологических тестов. - М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 416 с.

КАТЕГОРІЙ

Матеріали до модуля 1: Практичне використання основних положень теоретичних концепцій української та зарубіжної вікової психології

Різні психологічні школи неоднаково трактують основні проблеми вікової психології, а відповідно мають свій арсенал методів та прийомів психологічної допомоги людині, що розвивається.

I. Використання методів гештальттерапії у віковій психокорекції

Допомагаючи клієнту, гештальт-психолог виходить з того, що люди витрачають свою енергію, жалкуючи за минулим, на тривоги і побоювання, пов'язані з майбутнім, замість використання її для розв'язання актуальних завдань. Важливо допомогти людині усвідомити свою потребу, зробити її більш чіткою (*сформувані гештальт*) і нейтралізувати, завершити її. Від клієнта вимагається переключитися з раціоналізування на переживання, де найважливішим є саме бажання і готовність клієнта прийняти сам процес актуального переживання.

Всі психотехніки, які використовуються в гештальттерапії, спрямовані на забезпечення роботи актуальної самосвідомості та психологічної підтримки особистості, зниження рівня контролю і заохочення до незалежності, виявлення психологічних блокторів, які заважають особистісному зростанню та звільнення людини від тягаря минулих і майбутніх проблем, повернення її "Я" в світ особистісного актуального буття. Основна ціль психокорекції - допомогти людині краще зрозуміти життя теперішнє і взяти на себе відповідальність за свій життєвий шлях.

5. *Воробейчук Я.Н.у Поклитар Е.А.* Основы психогигиены. - К.: Здоровье, 1989. - 184 с.

6. *Ковалев С.В.* Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 143 с.

7. *Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В.* Соціально-психологічний аспект профілактики адитивної поведінки підлітків та молоді. - К., 2000.-200 с.

8. *Методичні матеріали для шкільного психолога.* Діагностика особистості молодшого школяра / За ред. В.Г. Панка. - К.: Інститут психології АПН України, 1992. - 84 с.

9. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студ. пед. вузов: В 3 кн. - 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 632 с.

10. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. - 2-е изд., дораб. - М.: "Просвещение"; "Учебная литература", 1996. - 352 с.

11. *Патохарактерологічний діагностичний опитувальник А.С. Пічко.* - Кам'янець-Подільський, 2000. - 48 с.

12. *Познавательные процессы и способности в обучении:* Учеб. пособие / В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, Е.Н. Корнеева и др. - М.: Просвещение, 1990. - 142 с.

13. *Практикум по возрастной психологии:* Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002. - 694 с.

14. *Практикум по экспериментальной и прикладной психологии:* Учеб. пособие / Под ред. А.А. Крылова. - JL: ЛГУ, 1990. - 272 с.

15. *Психология личности:* тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. - М.: Геликон, 1995. - 235 с.

16. *Психология подростка:* Практикум / Под общ. ред. А.А. Реана. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 128 с.

17. *Рабочая книга школьного психолога* / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991.-303 с.

18. *Факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела* (для учнів від 8 до 16 років). - Кам'янець-Подільський, 1997. - 46 с.

19. *ЛУмена О.С.* Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. - №2. - 2004. - С. 26-31.

РОЗДІЛ III.

ВІКОВА ПСИХОКОРЕКЦІЯ: МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПРЕДСТАВНИКАМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ

Приклади психокорекційних вправ, що використовуються в гештальттерапії [10].

1. Вправи на розширення усвідомлення внутрішнього і зовнішнього світу людини

Ці вправи є ефективними, оскільки вони дають можливість придбати і засвоїти новий досвід, навчитися чітко розрізняти те, що людина уявляє, і те, що реально існує.

А. Психолог просить учасника закрити очі і, дотримуючись принципу “тут і тепер”, концентруватися на внутрішньому світі (стані свого тіла, внутрішніх відчуттях) чи ін. Своє усвідомлення внутрішньої зони учасник починає словами: ***“Зараз я відчуваю...”*** і далі описує свої відчуття, що виникають на поверхні шкіри, у м’язах, внутрішніх органах. Потім він розплющує очі і спрямовує свою увагу на зовнішній світ. Усвідомлення навколишнього світу також супроводжується словами: ***“Зараз я усвідомлюю...”*** і далі йде інформація про переживання, які викликають у нього різні предмети, звуки, запахи тощо.

Б. Для усвідомлення причин виникнення різних почуттів до інших людей можна запропонувати таку вправу.

Розділяться на пари і сядьте один навпроти одного. Подумки уявіть людину, стосовно якої переживаєте негативні почуття. Визначте, що вам не подобається в цій людині і промовте це вголос партнерові навпроти, ніби він і є та сама людина. Починайте фразу зі слів: ***“Б цієї людині мені не подобається ...”*** і закінчуйте словами: ***“... і тому я злюся на неї”***. Потім передайте слово партнеру. Вимовляйте фрази по черзі.

В. Закрийте очі і обдумайте першу ідею, яка вам прийшла на думку. Чи бачите ви її? Чи чуєте ви її? Чи відчуваєте ви її? Яким шляхом прийшла ця ідея? Повторіть вправу декілька разів.

2. Інтеграція протилежностей.

Людина постійно стоїть перед вибором. Її переполюють протилежні бажання і тенденції, що нерідко стає причиною виникнення внутрішнього конфлікту. Це особливо загострюється в окремі вікові періоди. Так, поєднання полярних якостей психіки особливо характерне для підліткового віку. Наприклад, у підлітків дуже часто цілеспрямованість і наполегливість поєднуються з нестійкістю й імпульсивністю, потреба в спілкуванні - з бажанням усамітнитися. Важливо, щоб клієнт усвідомив свої протилежні якості.

Методика “двох стільців”. Клієнт переживає почуття провини перед матір’ю і в той самий час прагне самостійності й незалежності. Знаходячись на першому стільці, клієнт розповідає матері про свої бажання, плани, оцінки й вимоги. На другому стільці він виправдовує матір, намагається зрозуміти її, поставити себе на її місце. Клієнт навчається відрізнити реальні події від своїх фантазій, проєкцій і приходиться до компромісного рішення, ідентифікуючи й чітко описуючи всі ті протилежності, які були залучені в

конфлікт.

3. Посилення уваги до почуттів.

Багато людей не усвідомлює своїх почуттів, коли вони починають торкатися неприємних переживань. Так, підліток, який посварився з батьками, охоче і продуктивно усвідомлює ті почуття і переживання, які реабілітують його в цій ситуації, а батьків роблять винними. Однак він часто не усвідомлює тих почуттів, які пов’язані з переживанням провини. Будь-який незавершений гештальт вимагає завершення. У людей є незавершені питання, пов’язані з іншими людьми. Найчастіше це претензії, які ніколи не були висловлені, а найчастіше невисловленим почуттям є почуття провини або образи.

Приклади психокорекційних вправ для дошкільників і молодших школярів, спрямовані на усвідомлення і розуміння своїх почуттів /61

А. Колаж почуттів. Кожній дитині пропонується зробити, використовуючи фотографії (картинки), колаж одного з почуттів (***“гнів”***, ***“смуток”***, ***“щастя”***, ***“страх”*** тощо). Потім інші учасники групи намагаються розпізнати, яке саме почуття передає цей колаж, пояснює, яким чином кожна з картинок виражає це почуття. Якщо діти побачили в цих ілюстраціях інші почуття, їм пропонують дати свої пояснення.

Б. “Як я проявляю свої почуття”. Кожна дитина складає список способів невербального вираження почуттів. Ці відповіді використовують як відправну точку для обговорення того, як різні почуття можуть виявлятися у поведінці.

Приклади:

- а) Стараюсь відмежуватися від інших, коли я почуваю...
- б) Не роблю домашнього завдання, коли я...
- в) Хвалюсь, коли...
- г) Говорю неправду, коли я...
- д) Говорю іншому, що я не буду з ним дружити, коли я...

В. Рольові ігри на емпатію. Діти розбиваються на пари і розігрують перед групою запропоновані їм рольові сценарії або, якщо захочуть, події з власного життя. Одна дитина описує ситуацію, а інша слухає, намагається вгадати почуття напарника і виявити розуміння й зацікавленість. Спостерігаючи за рольовою грою, інші члени групи

розмірковують над тим, якими способами вони можуть виявляти турботу один про одного.

Засвоєння різних способів вираження емпатії допоможе дітям в майбутньому надавати підтримку один одному.

Приклади ситуацій для рольових ігор:

- а) У мене вкрали велосипед.
- б) Старшокласник відібрав у мене гроші на обід.
- в) У мене болить живіт.
- г) Я отримав гарну оцінку за диктант.

Г. “Я думаю, це сталося тому, що...” **(ефективна вправа при роботі з дітьми, які пережили насильство).**

Дітям пропонують перерахувати причини, через які, як їм здається, вони перенесли насильство. Наприклад, закінчити речення: “**Інколи я вірю, що це моя вина, тому що...**”⁹⁹. Завдання психотерапевта - обговорити, чому дитина відчуває себе винною. Намагаючись осмислити те, що сталося, діти поступово позбавляються почуття провини та відповідальності за насильство, переборюють почуття власної безпомічності.

Наступним кроком є закінчення речень типу: “**Це була не моя вина, тому що...**”

Д. “Лист кривдникові”. Виконуючи цю вправу, діти роблять спробу протистояти насильникові. Для одних це - можливість підготуватися до зустрічі з кривдником (якщо це член сім’ї), для інших - єдиний спосіб “поговорити” з ним. Кожній дитині пропонують написати листа цій людині, розказати про свої переживання з приводу травми і почуття, які вона відчуває до неї. Дітям дозволяють використовувати будь-які слова і вирази, зокрема лайку. Дитина сама вирішує, що робити з цим листом (читати всій групі чи тільки психотерапевту, порвати його чи показати іншому дорослому).

Приклади психокорекційних вправ для підлітків і старшокласників [10: 16].

А. Робота з мріями (фантазіями).

Вправи для роботи з уявою мають на меті допомогти учасникам ідентифікувати окремі аспекти своєї особистості, які ніколи повністю ними не усвідомлювалися.

Вправа “Старий покинутий магазин”. Клієнтові пропонують закрити очі, розслабитися, а потім уявити, що пізно вночі він проходить маленькою вуличкою повз старий покинутий магазин. Вікна брудні, але якщо заглянути, можна помітити якийсь предмет. Клієнтові пропонують ретельно його розглянути, потім відійти від покинутого магазину і описати цей предмет, побачений за вікном. Далі йому пропонується уявити себе

цим предметом і, висловлюючись від першої особи, описати свої почуття, відповівши на питання: “**Чому він залишений у магазині? На що схоже його перебування там?**” Ідентифікуючись з предметами, клієнти проєктують на них свої особистісні аспекти.

Б. Прийняття відповідальності на себе.

Люди часто схильні перекладати відповідальність за свої негативні вчинки і почуття на інших. Багато хто у своїх вадах і невдачах звинувачує не себе, а інших людей або обставини. Особливо це характерно для підлітків.

Вправа “Я несу за це відповідальність”. Сядьте віч-на-віч з партнером і, дивлячись йому в очі, скажіть три фрази, що починаються словами: “**Я повинен**”⁹⁹ (можете зробити це з дзеркалом). Партнер, дивлячись вам в очі, на кожну вашу фразу “**Я повинен**”⁹⁹ вимовляє свою фразу: “**А що трапиться, якщо ти цього не зробиш?**”⁹⁹ З’явиться перелік подій. Хай партнер визначить, чи відносяться запропоновані Вами події до Вашого власного життя чи життя Ваших близьких. Якщо партнер не може цього вирішити, то нехай визначить, чи володієте Ви ситуацією, чи ні. Якщо реальна влада у Вас в руках, значить Ви можете прийняти відповідальність і замінити слова “**я повинен**” словами “**я хочу**”, “**я вважаю за краще**”⁹⁹. Значення цієї вправи полягає в тому, що Ви змінюєте модальний безособовий вираз “**я повинен**” (а в ньому звучить не Ваша відповідальність, а відповідальність когось, кому Ви “винні”) на особисте відповідальне “**я хочу**”. Поділіться з партнером переживаннями, пов’язаними, здавалося б, з простою заміною. Усвідомлення того, що з Вами відбувається, і того, до чого Ви прагнете, допоможе Вам відчути, наскільки все у Ваших силах, і зрозуміти, що в будь-якій ситуації, у будь-якому рішенні, у будь-якому виборі останнє слово за Вами.

II. Використання методів ігрової терапії з корекційною метою

На думку більшості психологів, що займаються проблемами розвитку дітей, ігрова терапія є найефективнішою технікою для дитячого віку, оскільки вона наближена до реальності й потреби дитини у грі. Дорослі можуть виразити свої проблеми і переживання в словесній формі. Діти ж повніше й безпосередніше виражають себе у грі, ніж у словах. В аналітичному напрямі психотерапії гра розглядається

як особлива символічна діяльність дитини. Вважається, що переживання дитини в грі відображають події минулого. Тому для кращого розуміння внутрішнього конфлікту дитини психоаналітики спостерігають за спонтанною діяльністю дітей у грі й аналізують цю діяльність (М. Клейн, А. Фройд, Г. Хаг-Хельмут, Я. Кесслер). У грі дитина може вільно виразити себе, звільнитися від напруги повсякденного життя. Програючи в символічній формі життєві проблеми, дитина поступово вчиться справлятися з ними. Психолог може за допомогою різного ігрового матеріалу відтворити стресогенну ситуацію. У процесі її обіграння дитина звільняється від страху, тривоги, напруги, викликаних психічною травмою (Д. Леві, Г. Хембідж). Саме ігрова терапія дає можливість глибше зрозуміти внутрішнє життя дитини. Окрім того, гра є найприроднішим засобом самолікування, на який здатна дитина, тому застосовуватися вона повинна не тільки в цілях корекції, але і з профілактичною метою.

Приклади психокорекційних ігор для дітей молодшого шкільного віку [15]

А. Гра “Фортеця”. Мета: гра дає дітям можливість виразити агресію.

Хід гри. Група дітей ділиться на дві команди (за бажанням). Кожна команда будує з меблів фортецю. Одна команда захищає фортецю, інша команда штурмує. Основна зброя - надувні кульки, м'ячі, м'які іграшки.

Б. Гра “Зображення предметів”. Мета: виховується спостережливість, увага, вміння бачити та розуміти іншого.

Хід заняття. Дитина-ведучий мімікою, жестами зображає предмет, решта дітей його відгадує. Хто правильно назвав, стає ведучим.

В. Гра “Щит і меч”. Мета: вихід агресії, емоційної напруги.

Хід гри. Психолог тримає щит, діти б'ють по ньому мечами.

Г. Гра “Чунга-Чанга”. Мета: корекція емоційної сфери дитини, розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини і уміти адекватно виразити свій.

Хід гри. Мандрівник (психолог) пристав на своєму кораблі до Чарівного острова, де всі живуть завжди радісно і безтурботно. Тільки він зійшов на берег, як його оточили жителі чудового острова - маленькі чорношкірі діти. І на хлопчиках, і на дівчатках надіті однакові строкаті спіднички, на шиї - намиста, а у волоссі - пера. З веселою усмішкою вони стали пританцьовувати під музику В. Шаїнського “Чунга-Чанга” навкруги мандрівника і співати:

Чудо-острів, чудо-острів. Жити на ньому легко і просто (двічі/Чунга-Чанга!

Мандрівник вирішив назавжди залишитися на цьому острові.

Д. Гра “Баба Яга”. Мета: корекція емоції злості, тренування здатності дітей адекватно впливати один на одного.

Хід гри. Діти сидять на стільчиках в колі, обличчям один до одного. Психолог просить показати, який буває вираз обличчя, поза, жести у дорослих (**мами, тато, бабуся, вихователь**), коли вони зляться на дітей. За що дорослі найчастіше сердяться на вас? (Діти розігрують 2-3 сценки). Як лають вас старші, коли вам дуже страшно? Загрожують покарати, беруть ремінь? (Діти говорять і показують). Що ви робите у відповідь: плачете, усміхаєтеся, б'єтеся, боїтеся? (Розігруються 2-3 сценки).

III. Використання методів когнітивної терапії у віковій психокорекції

Головна ідея когнітивізму - людина відображає й переживає дійсність залежно від структури її індивідуальної свідомості. Саме тому нас хвилює не світ, а наші уявлення про нього. Згідно з концепцією А. Елліса, людина народжується з певним потенціалом, що має дві сторони: раціональну та ірраціональну, конструктивну та деструктивну. Джерело психічних розладів - система ірраціональних уявлень про світ, що засвоюється, зазвичай, у дитинстві, від значущих дорослих. Ірраціональне мислення може призвести до неефективної поведінки.

Метою психологічної допомоги у раціонально-емотивній терапії є допомога в переусвідомлюванні системи переконань, норм та уявлень, а також звільнення клієнта від ідеї самозвинувачення. Тому основні зусилля спрямовані на способи раціонального осмислення дій; виявлення та реєстрацію спонтанних думок; встановлення особистісно-го смислу подій; зниження значення негативних уявлень; вироблення альтернативних рішень і способів дій.

Когнітивні методи часто використовують для корекції стійких емоційних розладів, розвитку впевненості в собі, здатності приймати рішення, покращення взаємин з іншими людьми, вирішення стресових і кризових ситуацій.

Дуже важливо навчити дитину самостереженню й самоаналізу, умінню розуміти власні переживання; за допомогою логічних роздумів аналізувати свої дії, стосунки з людьми навколо; забезпечити її засобами самопізнання. Необхідно звертатися до розуму дитини че

рез почуття. Підліткам можна порекомендувати фіксувати у своїх зошитах причини виникнення впродовж тижня тих або інших емоцій, поспостерігати за своєю поведінкою, взаєминами з іншими. Підлітки часто вважають, що вони не такі як усі. Важливо показати, що такі ж проблеми, які виникають у них, переживає і успішно вирішує багато людей. Цьому сприяють різні види роботи: продумане використання художньої літератури, групові дискусії тощо. Для успішного подолання проблемних ситуацій необхідно розвивати здатність виявляти своє справжнє “Я”, самосвідомість, позитивне прийняття себе.

Приклади психокорекційних вправ 14: 25/.

А. Вправа “Хто Я”. Кожному членові групи пропонується в стовпчик **від 1 до 10** письмово відповісти на питання: **“Хто Я?”** Необхідно використовувати характеристики, риси, інтереси і почуття для опису себе, починаючи кожне речення із займенника **“Я”**. Після цього аркуш паперу треба приколотити на видному місці на грудях, повільно рухатись по кімнаті, підходити до інших членів групи, уважно читати те, що написано на аркушах у кожного. Можна коментувати перелік описів інших учасників, можна голосно прочитати свій перелік всій групі. Обов’язково після кожної вправи здійснюється обговорення, кожен ділиться своїми враженнями, переживаннями, думками.

Б. Вправа “Імена”. Візьміть декілька аркушів чистого паперу і напишіть на одному з них у правому верхньому кутку те зі своїх імен, до якого Ви найбільшою мірою звикли. Це може бути ім’я, прізвище, пестливе ім’я, прізвисько тощо. Після цього:

а) Дайте десять відповідей на питання, **“Хто Я така?”**. Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, у якій вони приходять Вам на думку.

б) Дайте відповідь на те ж питання як, на Вашу думку, відгукнулись би про Вас ваші батько чи мати (виберіть по черзі).

в) Дайте відповідь на те ж питання як, на Вашу думку, відгукнувся би про Вас ваш найкращий друг.

г) Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі визначте: у чому полягає схожість? Які розбіжності? Якщо є розбіжності, то як Ви їх поясните стосовно самого себе? Чи поводитесь Ви по-різному з різними людьми і які ролі приймаєте на себе при спілкуванні з близькими людьми? Як ці розбіжності пов’язані з індивідуальними особливостями тих чи інших осіб, тобто як їхні очікування формують ті судження про Вас, що Ви їм приписуєте?

Вкажіть, які із 10 відповідей Вашої характеристики стосувались:

1) фізичних якостей (зовнішність, сила, здоров’я тощо);

2) психічних особливостей (інтелект, емоційна сфера тощо);

3) соціальних ролей (професійна діяльність, сімейний стан тощо).

Тепер визначте послідовність, яку Ви вважаєте доцільною при перерахуванні цих груп якостей. Чи залишаєтесь Ви також на своїх попередніх позиціях при складанні власної характеристики? Якщо ні, то запишіть новий порядок згаданих на самому початку якостей. Чи додалися, або змінилися які-небудь з них? Чим ви це поясните?

Якщо Ви виконали вправи, то написаний Вами висновок можна розглядати як словесне визначення вашої Я-концепції, тобто відносно узгодженого і зафіксованого уявлення про самого себе. Тут же відзначте залежність Я-концепції від сприйняття Вас іншими людьми.

В. Вправа “Що хочу і що можу”. Візьміть аркуші паперу і спробуйте відповісти на запитання, що Ви робите із того, що Вам не хотілось би робити і навпаки, що Ви не робите із того, що Вам хотілось би робити? Дійсно, людям часто доводиться робити зовсім не те, що їм хотілось би. Соціальні завдання і вимоги орієнтують людину на майбутнє (досягнення соціального статусу, виховання своїх дітей); фізіологічні і психологічні потреби — на теперішній час, на задоволення найближчих прагнень і бажань.

1. Вкажіть три речі (це можуть бути обов’язки, заняття, розваги, справи тощо), які Вам хотілось би робити частіше.

2. Вкажіть три речі, які Вам хотілось би перестати робити таким чином, як Ви їх робите, або зовсім не робити.

3. Тепер поясніть, чому Ви не робите достатньо того, що зазначили в першому варіанті і робите надто багато з того, що зазначено у другому варіанті.

Г. Вправа “Мої достоїнства та мої слабкі сторони”. Кожен з учасників ділить аркуш надвоє і на одній половині пише: **“Мої переваги”**, а на другій: **“Мої слабкі сторони”**.

Закрийте очі, розслабтесь і пригадайте своє життя, починаючи з ранніх дитячих спогадів. Відмовтесь від будь-яких зауважень, які спотворюють Ваші переваги. Не забудьте вчинки, які комусь можуть видатись легкими, але для Вас були важкими. Запишіть їх. Потім виконайте те саме в другій колонці. На все відводиться **20 хвилин**. Кожен учасник повідомляє всіх про свої сильні й слабкі сторони, про те, що він любить, цінує, приймає в собі, про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості й довіри до себе в різних ситуаціях, і навпаки, про те, що заважає йому в різні моменти життя.

Висловлюється перший бажаний. Він може говорити *4-5 хвилин*, а якщо закінчить раніше, то час, що залишився, все одно належить йому. Інші члени групи не можуть висловлюватись, уточнювати деталі, просити пояснень чи доказів. Може статись, що значна частина часу пройде в мовчанні. Учасник, який говорить про себе, не зобов'язаний обґрунтовувати, чому він вважає ті чи інші якості сильними чи слабкими. Потім починає говорити наступний член групи, що сидить справа від попереднього. Всі висловлюються по черзі. Тренер слідує за часом і дає сигнал, коли настає черга наступного учасника.

Після цього група ділиться на *3-4 підгрупи* і обговорює те, як опираючись на свої сильні сторони, зробити щось справді цінне, не обмежуючись тільки індивідуальними інтересами і потребами. Потім всі учасники групи розповідають один одному про те, як вони збираються використовувати свої сильні сторони для особистісного розвитку та зростання.

Д. Вправа “Скринька”. Учасникам групи пропонується на аркушах паперу, які видає ведучий, написати ім'я кожного з них, виключаючи своє. Біля кожного імені написати не менше трьох позитивних якостей, притаманних цій людині. Кожному учаснику пропонується зачитати вголос те, що написали про нього. Психолог пропонує учасникам уявити, що запропоновані картки, з написаними на них перевагами — це скриньки з коштовностями, якими можна і потрібно скористатися у важких життєвих ситуаціях для відновлення позитивного емоційного настрою, віри в себе і людей.

Після закінчення вправи ведучий ставить у середину кола глечик, пропонуючи кожному члену групи покласти в цю ємність ті власні переваги, якими він хотів би поділитися з іншими людьми. Кожен учасник групи підходить до глечика і, здійснюючи відповідну невербальну дію, повідомляє, якими перевагами він хотів би поділитися. Завершуючи процедуру, тренер перевертає глечик і ніби “роздає” його вміст усім тим, хто сидить у колі.

IV. Комплексний підхід до використання методів різних напрямів вікової психокорекції.

Практика показує, що при роботі з дітьми різних вікових категорій в “чистому вигляді” корекційні методи певної теоретичної концепції використовуються рідко. Частіше в корекції застосовується комплексний підхід із використанням багатьох методичних прийомів і методів різних психотерапевтичних напрямів. Система ж корекційних методів

складається з урахуванням вікових, особистісних характеристик дитини і специфіки її проблеми. Наведемо фрагмент програми корекції агресивності підлітка, як приклад комплексного використання методів корекції різних психологічних шкіл.

Обґрунтування комплексного використання різних методів при психокорекції агресивної поведінки підлітків [23].

Різні методологічні й концептуальні підходи до пояснення дитячої агресивності не дають змоги однозначно трактувати передумови виникнення цього феномена. Дитяча агресивність — це комплексне особистісне утворення, а причинами агресивної поведінки можуть бути як психологічні (порушення в мотиваційній, емоційній, вольовій або етичній сферах), так і соціально-психологічні чинники (дезінтеграція сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо- батьківських відносин, особливості стилю виховання). Дитяча агресивність з'являється на світ разом з народженням дитини і є природною реакцією на перешкоди, що заважають задоволенню життєво важливих потреб. Надалі розвиток дитячої агресивності залежить від ставлення до неї батьків і найближчих родичів дитини, а пізніше

- успішності й швидкості процесів статево-рольової ідентифікації та соціалізації.

Очевидно, що основним і найефективнішим методом корекції порушень поведінки у дітей є поведінкова терапія. Ця техніка заснована на теорії научіння. Теоретична схема біхевіорального підходу будується на припущенні, що конкретна поведінка є наслідком певного впливу. Це означає, що дезадаптивна поведінка - це результат неправильного научіння. Тому механізмами психокорекції є сукупність прийомів формування нової поведінки шляхом переучування (концепція оперантного научіння Б.Ф. Скіннера). В основі методів психокорекції лежить позитивне або негативне підкріплення. Отже, об'єктом впливу в процесі поведінкової терапії є сама поведінка людини.

Поведінкова терапія ефективна саме при роботі з дітьми. Ця ефективність зумовлюється такими чинниками: 1) можливістю контролю соціального середовища дитини; 2) можливістю впливу на механізми дезадаптивної поведінки дітей; 3) відносною стислістю терапії.

Найпоширенішою формою психокорекційної роботи з дітьми, що мають відхилення в поведінці, є тренінг соціальних навичок. Це зумовлено дефіцитом соціальних навичок в агресивних дітей. Водночас ця техніка модифікації поведінки дітей з порушеннями поведінки має низку недоліків: 1) техніка дає змогу “знімати” симптоми порушень поведінки, але не впливає на їхні причини; 2) техніка не має засобів

для профілактики порушень поведінки; 3) техніка надає короточасний ефект; 4) техніка не дає змоги отримати “ефект перенесення”.

Саме тому психологи прийшли до висновку про можливість інтеграції біхевіоризму і психоаналізу, що передбачає короточасне використання психоаналітичних прийомів і технік..

Сьогодні дуже плідно розвивається когнітивно-поведінковий напрям в груповій психотерапії. Його суть зводиться до того, що разом з класичними процедурами поведінкової терапії застосовують техніки когнітивного переструктурування - “атаки” на ірраціональні переконання, формування здатності до усвідомлення сутності й наслідків власної поведінки, відповідальності, правильних установок і звичок.

Тому на підставі власного практичного досвіду І.А. Фурманов зробив висновок про необхідність інтеграційного підходу до психокорекції агресивної поведінки дітей підліткового і юнацького віку. Він розробив програму **“Тренінг модифікації поведінки”**, у якій органічно поєднуються техніки **когнітивної, поведінкової і гештальтпсихотерапії**.

Техніки, що використовуються в тренінгу, в основному спрямовані на навчання підлітків використанню прийому прямої відмови від небажаної поведінки замість звичних для них способів агресивного реагування; навчання оцінці соціальних ситуацій, підкріпленню гальмування і затухання агресивних стереотипів поведінки, формуванню більш адаптивних поведінкових реакцій, мінімізації тривожності тощо.

Модель програми І.А. Фурманова “Тренінг модифікації поведінки” [23]:

1- й крок - **“Усвідомлення”**: розширення інформації про власну особистість і проблему агресивної поведінки;

2- й крок - **“Переоцінка власної особистості”**: оцінка того, що дитина відчуває і думає про себе і власну поведінку;

3- й крок - **“Переоцінка оточення”**: оцінка того, як агресивна поведінка дитини впливає на оточення;

4- й крок — **“Внутрішньогрупова підтримка”**: відвертість, довіра і співчуття групи при обговоренні проблеми агресивної поведінки;

5- й крок - **“Катарсис”**: відчуття і прояв власного ставлення до проблеми агресивної поведінки;

6- й крок - **“Зміцнення Я”**: пошук, вибір і ухвалення рішення діяти, формування упевненості в здатності змінити поведінку;

7- й крок - **“Пошук альтернативи”**: обговорення можливих замінів агресивної поведінки;

8- й крок - **“Контроль за стимулами”** \ уникнення або протистояння стимулам, що провокують агресивну поведінку;

9- й крок - **“Підкріплення”**: самозаохочення або заохочення з боку інших людей до зміни поведінки;

10- й крок- **“Соціалізація”**: розширення можливостей в соціальному житті у зв’язку з відмовою від агресивної поведінки.

Приклади корекційних психологічних вправ, які можна використати під час тренінгу

Суть цих вправ полягає в стимуляції змін, що виявляються в емоційній, вольовій, етичній і поведінковій сферах.

Вправа 1. **Мета:** актуалізація **“Я- станів”** у минулому, теперішньому і майбутньому часі, активізація самосвідомості.

Процедура: Група ділиться на трійки або четвірки і сідає в коло. Відстань між мікрогрупами має бути не менш за 1,5-2 метри. Учасникам дається **інструкція**! “В групі виберіть того, хто починатиме вправу, вам необхідно послідовно обмінюватися пропозиціями. Починати фразу потрібно з певних слів, які зараз будуть названі. Вправа складатиметься з трьох серій, починати або закінчувати які необхідно тільки за командою.

Серія 1. “Раніше я ... ”, Серія 2. “ Насправді я ... ”, Серія 3. “Скоро я ... ”.

Необхідний час: **5—10 хвилин** на кожну серію. Після проходження трьох серій група утворює загальне коло і обговорює таке: **що не сподобалося, що сподобалося у цій вправі; що було важко зробити, що легко; у якій серії виникає найбільше труднощів; що відчували, про що думали під час виконання вправи?**

Вправа 2. **Мета:** актуалізація **“Я-мотивацій”**, посилення діагностичних процесів мотивації, активізація процесів мотивації, активізація процесів вольового регулювання. **Процедура:** така ж, як і у першій вправі.

Серія 1. “Я ніколи ...”, Серія 2. “Я хочу, але, напевно, не зможу...” Серія 3. “Якщо я дійсно схочу, то...”.

Необхідний час: 5-10 хвилин на кожну серію. Процедура і спрямованість обговорення схожа з попередньою вправою.

Вправа 3. **Мета:** ознайомлення з емоціями, вербальним і невербальним виразом почуттів, реагуванням на негативний досвід.

Матеріали: Наперед заготовлені картки з назвою почуттів (**радість, смуток, образа, натхнення, страх, задоволення, гнів, сором,**

захоплення, подяка, здивування, злість, огида, полегшення, нетерпіння, переляк, збентеження, печаль).

Процедура: “Вам будуть роздані картки з назвами почуттів”. Ознайомтеся з ними, але не показуйте нікому. Ось цей стілець (стіл) буде постаментом. Кожному з Вас необхідно буде підійнятися на нього і зобразити “пам’ятник” тому почуттю, яке написано у Вас на картці. Завдання групи - відгадати, якому почуттю побудовано “пам’ятник”. “Пам’ятник” “руйнується” тільки за командою тренера (тут потрібно прагнути, щоб висловився кожний член групи). Після завершення цієї частини група сідає в коло і обговорює вправу.

“Поясніть, як Ви розумієте слова, вказані у Вас на картці. Спробуйте описати, що означають ці якості, в яких життєвих ситуаціях вони можуть виникати. Пригадайте які-небудь ситуації з Вашого життя, коли у Вас виникали ці почуття. Розкажіть про це”.

При обговоренні емоційного досвіду бажано отримати інформацію від кожного учасника вправи. Що більше актуалізується почуттів і життєвих ситуацій, пов’язаних з ними, то краще. Необхідний час:

1 — 1,5 години.

Вправа 4. **Мета:** пізнання і прояв власного ставлення до проблеми агресивної поведінки, навчання розпізнавати спрямованості власних агресивних імпульсів.

Процедура: “Кожна людина від природи має агресивну енергію. Проте різні люди використовують її по-різному. Одні - щоб творити, і тоді агресивну енергію можна назвати конструктивною. Інші - щоб знищувати або руйнувати, і тоді їхня агресія - деструктивна. Конструктивна агресія - це активність, прагнення до досягнень, захист себе й інших, власної гідності, завоювання свободи і незалежності. Деструктивна агресія - це насильство, жорстокість, ненависть, недобррозичливість, злість, прискіпливість, сварливість, гнів, роздратування, упертість, самозвинувачення. Тому, щоб розуміти, що з нами відбувається, дуже важливо розпізнавати свої агресивні імпульси, керувати ними і спрямовувати в бажане русло, не заподіюючи нікому шкоди.

Проаналізуйте власну поведінку і постарайтеся відповісти на запитання:

У якій формі (деструктивній чи конструктивній) найчастіше виявляється Ваша агресивна енергія?

Подумайте, яким способом, як Ви справляєтесь зі своєю агресивною енергією?

Як Ви ставитесь до власної агресивної енергії? Які Ваші звичні

способи розрядки цієї енергії?” Необхідний час: **1- 2 години.**

Вправа 5 Групова дискусія. **Мета:** прояснення внутрішньої позиції, формування навичок висловлення власної думки і ухвалення зворотних зв’язків, стимуляція поведінкових змін.

Процедура: Члени групи стоять. Стільці розставляються уздовж протилежних стін. Тренер знайомить учасників з **інструкцією**. “Ви знаєте, що багатолітній досвід людей зосереджений в різних прислів’ях і приказках. Зараз Вам будуть зачитані деякі з них. Ті, хто згоден з їхнім змістом, сядьте на стільці біля правої стіни, ті, хто не згоден, - біля лівої. У центрі не повинно залишатися жодної людини. Ви повинні ухвалити однозначне рішення: **“згоден — не згоден”**.”

Далі, по черзі, зачитуються наведені нижче прислів’я: **“немає такої людини, щоб була без гріха; всяка неправда - гріх; від долі не втечеш; ризик - благородна справа; грошей наживеш - без потреби проживеш; коли гроші говорять — тоді правда мовчить; раз вкрав — навік злодієм став; краще десятеро винуватих пробачити, ніж одного невинного страчувати; хто сильніший, той і правіший; з ким поведешся, від того і наберешся; розумна брехня краще за дурну правду; сам признався, сам на себе і петлю надів; закон, що дишло, куди повернеш, туди і вийшло”**.

Після того, як зачитується прислів’я і учасники розділилися на групи - починається обговорення. Тренер звертається до кожної з груп, просить пояснити, як вони розуміють це прислів’я, що воно означає.

Необхідний час: **30-40 хвилин.**

Вправа 6. Рольове програвання життєвих ситуацій. В процесі роботи групи і обговорення різних проблем нагромаджується банк життєвих ситуацій, вирішення яких актуальне для підлітків. Використання техніки **“рольового обміну”** в роботі групи надзвичайно важливе для учасників тренінгу, оскільки це не тільки дає змогу **“програти”**, розширити репертуар власного досвіду, але й познайомитися з різними моделями поведінки, асимілювати досвід інших. Крім того, участь в розігруванні ситуацій надає можливість членам групи модифікувати власну поведінку.

Окрім запропонованої програми, психологам буде корисно познайомитися з програмою групової ігрової корекції поведінки дошкільників [7], з психологічною корекцією труднощів адаптації молодших школярів в ігровій групі [3], з програмою психологічної корекції і розвитку особистості підлітків [11], з програмою соціально-психологічного тренінгу для старшокласників [8], груповою психологічною корекцією батьківських установок [20], тренінгом педагогічної

ефективності [9] як прикладами організації групової корекції з людьми різних вікових і соціальних груп.

V. Питання психокорекції у вітчизняній віковій психології

Практична психокорекція дітей і підлітків в українській та російській психології існує недавно. В наш час у цій сфері працюють Г.С. Абрамова, С.І. Васьківська, В.І. Гарбузов, П.П. Горностай, І.В. Дубровіна, Н.І. Пов'якель, А. Прихожан, І.А. Фурманов, Т.С. Яценко та ін.

Зокрема, В.І. Гарбузов вважає, що потребують психотерапевтичної корекції діти і підлітки з такими особливостями: сором'язливі, невпевнені в собі; гіперсоціалізовані; ті, що страждають від страху отримати погану оцінку, неприхильності вчителів і однолітків; заго-стрено сприймають невдачі в школі і в спілкуванні; фізично слабкі; ті, що переживають почуття принизливої безпорадності, а також всі нездатні себе захистити; ті, що мають психофізичний дефект або переживають почуття дефектності, вини, неприйняття іншими; діти з порушеннями у спілкуванні, замкнуті, надмірно повільні; діти з порушеннями статево-рольової ідентифікації.

При порушеннях поведінки психотерапевт використовує такі методи: метод *“психотерапевтичного дзеркала”*, що формує здатність бачити свою поведінку, себе самого ніби збоку; метод *“розгляду альтернатив - метод Гуру”*, коли дитині образно показують результат її дій *“не туди”* і *“не за тим”* та обов'язково принадну перспективу дій по соціально прийнятному шляху; метод *“компенсації”*, коли позбавленому чогось дуже важливого пропонується принадна альтернатива; метод навіювання позитивних соціалістичних установок, а також метод *“етичної імунізації”*, коли дитині або підлітку формують установки, прищепивши імунітет від негативних впливів [5].

Приклади психокорекційних вправ

А. Метод *“психотерапевтичного дзеркала”*.

- Дитина розбила вазу, але її не лають. Батько подивився на череп'я

і, розгніваний, пішов. Мати заплакала, прибрала череп'я і мовчки ви-йшла з кімнати. Малюк залишився один. Він побачив результат свого вчинку очима батька і матері.

- Підлітку доручили провести бесіду з групою однолітків, але вони поводяться так, як в аналогічній ситуації поведився він: розмовляють, не слухають, встають і йдуть. Підліток усвідомлює ті незручності, які він сам створює іншим.

- З підлітками говорить потерпілий, який постраждав від їхніх од-

нолітків, говорить з гіркотою; вчителька розмовляє з підлітками, ви-словлюючи свої переживання так, щоб викликати співпереживання.

1 Іодію обговорюють анонімно і негативний вчинок підлітка засуджу-ється групою. Підлітки, що провинилися, засуджують вчинок разом зі всіма. Вони бачать при такому обговоренні себе збоку, переживають почуття провини, сорому, оскільки вчинок засуджений однолітками. Це каяття, катарсис і початок здатності бачити свій вчинок очима інших. При анонівному обговоренні підліток може не впізнати себе. Але він засудить цю провину. У результаті народжується соціально позитивна установка, а це - етична імунізація.

Б. *“Метод Гуру”*. Підлітка не може залишити байдужим перспектива його майбутнього, його доля. За аналогією з відомою казкою, йому говорять: *“Підеши наліво - знайдеш колонію для неповнолітніх, підеши направо - знайдеш ганьбу, підеши прямо — знайдеш задоволення і щастя”*. Сильне враження на підлітків справляє молода людина, яка досягла успіху в житті. Вона розкажує їм про свої помилки в підлітковому віці, про те, як знайшла правильний шлях, і про те, як живе. Вона ні до чого не закликає, не учить, не наставляє. Вона тільки розповідає про себе. Підлітки з асоціальною поведінкою, як і всі, мріють про краще. Так, підліток не замислюється над тим, що проживе не 90, а 70 років, якщо палитиме, але з тривогою реагує на повідомлення про те, що куріння призводить - і дуже рано - до імпотенції, може бути причиною неприємного запаху з рота.

Є тибетська періодизація життя. Відповідно до неї, життя людини складається з періодів тривалістю в 12 років. Кожний новий період - це нове життя. *Перший період - безтурботне дитинство, другий — навчання, третій—максимальний злет*. Правильно прожитий попередній період — правильний і здоровий наступний. Неприпустимо *“про-спати”* період або надірватися в ньому, не слід переносити рішення проблем попереднього періоду в подальший. Кожний період має своє надзавдання, обумовлюючи тим самим долю, все життя. Дитинство - це період щастя, але і період підготовки до серйозного навчання, до всього життя. В першому періоді закладаються основи особистості. *Перший період* - період вільного індивідуального розвитку вроджених якостей, зміцнення упевненості в собі і самостійності, адаптивності. Це період соціалізації, коли на рівні фундаментальних установок засвоюється *“хочу, але цього не можна!”*, *“не хочу, але це треба!”* і *“хочу, але це соромно, а тому неприйнятно!”*. У цих трьох фундаментальних позиціях - основи відповідальності, працьовитості, альтруїзму і

моральності.

Другий період - період навчання. У ньому закладаються основи майстерності. Хто використовує цей період ефективно, той і досягає найвищих успіхів в житті, буде адаптований, здоровий і щасливий.

Третій період - з 25 до 36 років - ставить все і всіх на свої місця. Один - у 30-33 роки на коні, інший - під його копитом. У третьому періоді захищають дисертації, посідають високі посади, досягають найвищого успіху, реалізуються як батько і мати.

Про цю періодизацію розповідають підлітку, спираючись на його фундаментальні настанови. Підлітку холеричного темпераменту заявляють: **“Ти воїн, дослідник, першопроходець. Ти ніколи не задовольнишся малим. Все вирішується у другому періоді життя. Колумб був холериком, і в другому періоді життя він підготував холеричний натиск і перемоги третього періоду, реалізував свої холеричні завдання!”**. Підлітку сангвінічного темпераменту говорять: **“Ти активний, життєлюб, у тебе сонячний темперамент. Використовуй його на благо. Наполеон був сангвініком, він підготував в другому періоді свого життя тріумф третього періоду!”**. Слова, звернені до підлітка флегматичного темпераменту, звучать приблизно так: **“За вдачею ти відповідальний, працелюбний і наполегливий в досягненні мети. Ньютон був флегматиком. В школі він терпляче зносив насмішки і слухався вчителів. У третьому періоді він наздогнав і перегнав сангвініків**

Підлітку-хлопчику говорять: **“Сили і свіжість твого віку можна витратити на хвилинні задоволення і безплідні розмови. Але подивимося, до чого це приведе у третьому періоді. У 30 років першим питанням двох товаришів дитинства, що зустрілися, буде: “Ким ти став?”. І що ти відповіси?”. Дівчаткам говорять: “Хто з вас хотів би бачити чоловіком, батьком своїх дітей порожню, нікчемну людину? Ніхто. “Хто хоче - найкращого, найрозумнішого? ” Всі. А ви подумали про те, що на найкращого треба мати право? Треба і самому бути кращим, розумним, бути особистістю! Але таким стають або не стають у другому періоді життя**

Зразок сценарію заняття групової психопекиГі з підлітками 12-15 років [51]

Бесіда на тему “Про особистість”. Про людину говорять: “Вона сильна, яскрава особистість!” - або: “Вона слабка особистість!”. Що це означає? Щоб вирішити, якою особистістю є людина, дивляться, чого

вона досягла, яким етичним принципам слідує, якої мети прагне, чи вільна вона внутрішньо і чи має почуття гідності. Якщо людина прагне до знань, самовдосконалення, якщо її етичні принципи та життєва мета викликають пошану, якщо вона цікава, внутрішньо вільна, упевнена в собі, рішуча, здатна захистити свою гідність, вона - сильна особистість.

Якщо хлопчик, дівчинка серйозно ставляться до навчання, опановують якусь іноземну мову, цікавляться мистецтвом, займаються спортом, багато читають і їхній вибір книг цікавий, якщо у них розумні друзі, якщо їх помисли шляхетні, а вчинки добрі, якщо вони авторитетні в класі, а вчителі ставляться до них з повагою, вони - яскраві особистості.

Хлопчик - пустобрех, блазень у класі, нероба, невмілий, “ні риба, ні м’ясо”, його не поважають, і він сам себе не поважає, принижується перед сильними. Такий хлопчик - слабка особистість! Подумайте кожний про себе, хай подумають і Ваші батьки, яка Ви особистість.

- Уявіть собі, що Ви кандидати для виконання важливого і відповідального завдання. Ви перед відбірковою комісією. Скажіть про себе головне: стисло і точно.

- Що Ви в людині понад усе цінуєте і понад усе засуджуєте?

- Основа самоповаги людини, визнання з боку інших, запорука її успіхів і перемог, її гідної долі, гідного місця серед людей - упевненість у собі. Упевненому в собі поступаються дорогою, йому вірять, ча ним ідуть. Ще раз поговоримо про те, як закріпити впевненість у собі. Ви готові до такої розмови? (Обговорення).

- Що таке самовпевненість? У всьому повинна бути міра. Знати міру - значить бути розумним. Невпевненість в собі калічить долю, иле і нерозсудлива самовпевненість теж калічить долю. Самовпевненість неминуче потрапляє в біду або в смішне становище. Слід пам’ятати, що наявність сумніву при ухваленні відповідальних рішень була у всіх великих людей. Я хочу, щоб ви були упевнені в собі, але і скромні, щоб ви знали, що таке сумнів: **“Чи все я врахував?”; “Чи правда на моєму боці?”; “Чи не помилюся я?”; “Чи добре я все це вивчив?”; “Чи не порадитися мені з мудріш і знаючим?”**. Обговоримо це.

- Поставте порядкові номери відповідно до рівня значущості для вас таких потреб: **смачна їжа, зустрічі з приятелями, добра книга, пригодницький фільм, касета з улюбленою музикою, модний одяг, бесіда з мудрим старою людиною, мопед, магнітофон, прогулянки на природі, свій будиночок в лісі**. Тут вони просто перелічені, а Ви переписіть їх так, щоб найважливіші для вас речі стояли попереду, а менш важливі - позаду.

Отже, Ви записали все вищеперераховане у певній послідовності, важливій для Вас. Тут йдеться про дуже важливе в характеристиці людини як особистості: *про ієрархію її потреб*. Які головні потреби, така і людина.

- Розкажіть, кожний по черзі, на що, на Вашу думку, Ви можете розраховувати в житті (в професії, кар'єрі, спорті).

- Хто з відомих Вам акторів (співаків, спортсменів, науковців, політичних лідерів, бізнесменів ін.) яскрава особистість? Чому? (Обговорення).

- Чи є яскраві особистості серед ваших знайомих, друзів, однокласників? Обґрунтуйте. (Обговорення).

- Пригадайте загадки на кмітливість, байки, короткі розповіді про яскравих і цікавих людей, мудрі притчі. (Обговорення).

- Скажіть собі: "Я хочу відбутися як сильна, яскрава особистість, і я відбудуся як особистість! Невпевнена в собі людина спотикається і зупиняється на самому початку шляху. Я роблю все, щоб бути впевненим у собі, розумним, сильним, вольовим, освіченим, і я буду таким, я піду цим шляхом, шляхом удач і перемог. А коли на шляху траплятимуться перешкоди, я буду їх наполегливо й упевнено долати. І ніколи я не буду самовпевненим як індик, який потрапив у юшку".

Матеріали до модуля 2: Розвивальна робота з дошкільниками

1 • Програма розвивальних занять з дошкільниками (А.Д. Андреева) [26].

Завдяки тому, що розвивальна гра є активною і осмисленою для дитини діяльністю, в яку вона охоче включається, новий досвід, придбаний в ній, стає особистісним надбанням дитини, оскільки його можна вільно застосовувати і в інших умовах. Перенесення дитиною 'твого досвіду в нові ситуації є важливим показником розвитку її творчої ініціативи. Окрім того, багато ігор учать дітей діяти розумно, логічно мислити, що розвиває уяву дітей, їхні можливості і здібності.

Розвивальна гра є досить ефективним засобом формування таких якостей, як організованість і самоконтроль. Її обов'язкові для всіх правила регулюють поведінку дітей, обмежують їхню імпульсивність. Поступово виникають передумови для формування свідомої поведінки і самоконтролю, практичного освоєння етичних норм.

Отже, в дошкільному віці розвивальні ігри створюють різноманітні умови для розвитку найбільш цінних якостей особистості.

Тема 1. Розвиток навичок спілкування у дітей дошкільного віку

Запропоновані ігри будуються на взаємних ігрового партнерства за добровільної участі кожної дитини в тому, що прийняте всіма. Суперництво у грі неприпустимо. Встановлені правила ігор унеможливають причини для появи конфліктів і взаємного неприйняття, сприяють освоєнню дітьми таких навичок спілкування, як встановлення контакту один з одним, уміння взаємодіяти з однолітками, поступатися і стримувати свої безпосередні спонукання, вибирати партнера по грі або спільній діяльності.

1-ге заняття', освоєння дітьми навичок встановлення контакту з однолітками, виявів взаємної поваги (гра 1).

2-ге заняття: розвиток здатності до узгодженої взаємодії, уміння підпорядковувати свої дії інтересам групи (гра 2).

3-тє заняття: розвиток у дітей уміння поступатися один одному, стримувати свої безпосередні бажання і спонукання (гра 3).

4-те заняття: оволодіння навичками вибору партнера по спільній діяльності, вияву симпатії і прив'язаності до однолітка (гра 4).

Тема 2. Розвиток довільної поведінки у дітей дошкільного віку

Дошкільний вік - найсприятливіший період для розвитку вольової сфери особистості дитини.

1- ше заняття: виховання у дітей здатності до свідомої мобілізації своїх зусиль в досягненні бажаної мети (гра 5).

2- ге заняття: формування у дітей вольових якостей особистості і здатності до довільного управління своєю поведінкою (гра 6).

3- те заняття: виховання у дітей організованості і здатності до вольового управління своєю поведінкою при взаємодії з однолітками.

4- те заняття: виховання витримки, уміння долати безпосередні спонукання.

Тема 3. Розвиток цілеспрямованого слухового сприйняття у дітей дошкільного віку

Майже все, що дитина знає, вона (до шести років) засвоїла за допомогою слуху. Цим же способом вона пізнаватиме велику частину того, що має навчитися в школі, де 70% часу проводитиме слухаючи. Не потрібно плутати слова **“чути” і “слухати”**. **“Чути”** означає лише усвідомлювати те, що пролунав який-небудь звук; **“слухати”** означає сприймати і усвідомлювати інформацію, що міститься в почутому. Здатність слухати потрібно цілеспрямовано розвивати у дитини з ранніх років її життя, сама собою вона не виникає. Саме на невміння дітей слухати часто скаржаться вихователі дитячих садочків, особливо при проведенні занять з молодшими дошкільниками. На виховання цієї здатності й спрямовані запропоновані ігри.

1- 2-ге заняття: розвиток уміння прислухатися до навколишніх звуків, цілеспрямовано сприймати і розрізняти їх (ігри 7-8).

3- те заняття: розвиток уміння розрізняти і відтворювати звуки (гра 9).

4- те заняття: розвиток уміння виділяти звук серед інших і сприймати його як сигнал якої-небудь дії або події (гра 10).

Тема 4. Формування цілеспрямованої уваги у дошкільників

Увага - необхідна умова будь-якої діяльності: навчальної, ігрової, пізнавальної. Увага дошкільників зазвичай розвинена дуже слабо. Неорганізованість поведінки дітей, їхня підвищена імпульсивність і непосидючість переважно є наслідком невміння управляти своєю

поведінкою і увагою. Сама дитина не може подолати ці недоліки. їй необхідно своєчасно допомогти навчитися управляти своєю увагою. Уваги вимагає будь-яка гра, проте зазвичай цей аспект є допоміжним, супутнім до вирішення інших завдань. Для того, щоб розвинути у малюка цілеспрямованість, стійкість і зосередженість уваги, потрібні спеціальні ігри, де це завдання стоятиме в центрі діяльності дитини.

1- иге заняття: оволодіння навичками одночасного виділення і врахування декількох різних умов вирішення завдання (гра 11).

2- ге заняття: розвиток цілеспрямованості уваги.

3- те заняття: розвиток стійкості уваги.

4- те заняття: розвиток стійкої зосередженої уваги.

Тема 5. Розвиток пам'яті у дітей дошкільного віку

Хороша пам'ять розвивається, як і сама дитина, під впливом спілкування і спільної діяльності з дорослими. Важливою умовою розвитку пам'яті дитини є її власні спеціальні зусилля - запам'ятати щось для того, щоб потім пригадати. Для цього необхідно дати дітям ті засоби і раціональні прийоми, які допоможуть їм утримати в пам'яті і відтворити в потрібний момент необхідну інформацію.

1- ше заняття: розвиток у дітей цілеспрямованого запам'ятовування і пригадування.

2- ге заняття: навчання дітей навичкам встановлення смислових зв'язків між об'єктами, як способу осмисленого запам'ятовування.

3- те заняття: розширення об'єму пам'яті й уваги у дошкільників (гра 12).

4- те заняття: розвиток вербальної пам'яті у дошкільників (гра 13).

Тема 6. Розвиток мислення і мови у дошкільників.

Практично на будь-якому навчальному або розвивальному занятті від дітей потрібне виконання дій, в яких беруть активну участь два найважливіші психічні процеси, нерозривно пов'язані один з одним, - мова і мислення.

При цьому зазвичай заняття будують за принципом доступності, тобто використовують той рівень розвитку мови і мислення, якого діти вже досягають. Розділ цієї програми спрямований на спеціальний розвиток таких процесів в необхідній єдності. Розвиток мови передбачає розширення активного словника, розвитку зв'язної мови і формування мовного мислення. Важливу роль в розвитку мислення дитини відіграє уміння виділяти суттєві ознаки предметів, синтезувати їх, встановлювати і передавати смислові зв'язки за допомогою зв'язного мовлення.

1- *ше заняття: розвиток просторових уявлень дітей і їхнє словес-
не позначення (гра 14).*

2- *тезаняття: оволодіння навичками самостійного виділення функцій предмета і позначення їх словом (гра 15).*

3- *те заняття: розвиток у дітей цілісних уявлень про навколишні предмети.*

4- *те заняття: оволодіння навичками елементарного аналізу і синтезу істотних визначальних особливостей об'єктів, встановлення їхньої подібності й відмінності.*

Тема 7. Підготовка дітей дошкільного віку до навчання читати

Однією з основних передумов оволодіння навичками читання є розвиток у дітей мислення, не прив'язаного до конкретної ситуації. Дитині важко навчитися читати, перш ніж її мова і мислення не пройдуть певних етапів розвитку, в ході яких виникає здатність сприймати слова незалежно від конкретного предмета (слово перестає бути властивістю предмета), мовлення стає усвідомленим, відірваним від конкретної ситуації, слово починає сприйматися як одиниця мовного потоку, усвідомлюється еквівалентність усного і письмового слова. Обстеження дошкільників, які не вміють читати, засвідчують, що багато хто з них навіть не усвідомлює, що потік їхнього мовлення складається із слів, а вживання дорослим одного незнайомого дитині слова часто призводить до нерозуміння всього повідомлення в цілому. Можливо, саме через слабкий розвиток мислення деякі діти відчувають згодом невизначену неприязнь до читання, погано розуміють те, що читають самі.

Цей розділ програми розрахований на індивідуальну роботу з дитиною, але при певній її організації може бути використаний і на груповому занятті. Дотримання вказаної послідовності етапів роботи є обов'язковим.

1- *ше — заняття: оволодіння здатністю виділяти класи об'єктів, предметів..*

2- *тезаняття: оволодіння здатністю виділяти підкласи предметів усередині класу.*

3- *тезаняття: оволодіння дією виключення предмета або слова з класу.*

4- *тезаняття: розвиток у дитини здатності сприймати слово незалежно від конкретної ситуації\ розуміти можливість існування різних значень одного слова.*

5- *те заняття: розвиток у дитини усвідомленої мови, відірваної від конкретної ситуації\ від її безпосереднього життєвого досвіду.*

6- *тезаняття: оволодіння навичкою виділення з контексту нових, незнайомих дитині слів.*

7- *ме заняття: розвиток у дитини здібності до розчленовування мовного потоку на одиниці (тобто уміння виділяти слово як одиницю мови).*

8- *тезаняття: формування у дитини уявлення про еквівалентність*

усного і письмового слова.

Варіанти ігор, які можна використати до запропонованих тем

Гра 1. Роздувайся, куле!

Завдання гри. Навчити дитину послідовному виконанню ролі людини, яку запрошують, і такої, що запрошує; дати їй можливість відчути увагу до себе інших дітей і самій виявити цю увагу. Гра вимагає великої узгодженості рухів і уваги до партнера.

Опис гри. Дорослий підходить до однієї дитини і запрошує її пограти (**“Як тебе звать?”**, **“Марусе, підемо гратися!”**). Узявши дитину за руку, дорослий підходить з нею до наступного малюка і питає, як його звать. Повторюючи ім'я дитини, він пропонує і їй приєднатися і подати руку Марусі. Утрюх вони йдуть запрошувати наступну дитину тощо. Коли всі діти будуть запрошені, вони разом з дорослим беруться за руки, утворюючи коло. (**“Подивіться, як нас багато! Яке велике коло вийшло, як куля! - говорить дорослий. - А зараз давайте зробимо маленьке коло ”.**) Всі разом стають в тісне коло і починають **“роздувати кулю”**, роблячи кроки назад. При цьому вимовляють такі слова: **“Роздувайся, куле, роздувайся велика, залишайся такою, та не лопайся!”** Коли стає великим коло, дорослий входить в нього і говорить: **“Лопнула куля!”**. Усі лякають в долоні, вимовляють: **“Бух”** і збігаються до центру. Після цього гра починається спочатку.

Правила гри

1. Коли куля роздувається - рухатися назад і до кінця тексту узятися за руки.
2. На слові “Бух” - коло розпадається, і всі біжать до центру.
3. Давати руку будь-кому, хто опинився поряд.

Гра 2. Карусель.

Завдання гри. Навчити дітей узгоджувати свої рухи один з одним і з ритмом тексту, що дуже корисно для розвитку слухової уваги і управління своїми рухами.

Опис гри. Ця гра також починається з послідовного запрошення дітьми один одного в загальну гру. Всі учасники гри збираються в

один ланцюжок, він замикається і утворюється коло. **“Зараз ми кататимемося на каруселі, - говорить дорослий, - повторюйте слова за мною і рухайтесь дружно по колу; щоб карусель не зламалася ”**. Тримаючись за руки, діти разом з вихователем рухаються по колу і промовляють: **“Ледве-ледве-ледве-ледве завертілась карусель. А потім, потім, потім все бігом, бігом, бігом! Побігли, побігли, побігли, побігли! Тихіше, тихіше, не поспішайте, карусель зупиняйте. Раз-два, раз-два (пауза). Закінчилася гра”**. Рухи: спочатку карусель поволі рухається праворуч. Темп мови і руху поступово прискорюються. На слові **“побігли ”** карусель змінює напрям руху. Темп руху поступово сповільнюється і на слові **“раз-два ”** всі зупиняються. Потім діти збираються в коло, і гра починається спочатку.

Правила гри

1. Міцно тримати один одного за руки, щоб під час руху коло не розривалося.
2. Повертатися обличчям у бік руху каруселі.
3. Підкорювати темп руху і дружно хором вимовляти слова.

Гра 3. Ляльки танцюють.

Завдання гри. Навчити дітей виконувати ігрові дії по черзі, невеликими групами. Поведінка дітей у грі регулюється певними вимогами. Гра організовує поведінку дітей в спільній діяльності, учить користуватися загальними іграшками, передавати їх один одному.

Опис гри. Дорослий говорить дітям: **“Дивіться, які ляльки сьогодні прийшли погратися з нами! Таким ошатним лялькам, напевно, дуже хочеться потанцювати, але самі вони танцювати не уміють. Адже вони зовсім маленькі і звикли, що їх беруть на руки і танцюють з ними ”**. Показує. Потім він пропонує декільком дітям вибрати ляльки і потанцювати з ними (довільно). **“А зараз, — говорить дорослий, — подумайте, кому передати свою ляльку** Гра продовжується до тих пір, поки всі діти не потанцюють з ляльками.

Правила гри

1. На початку гри кожен вибирає собі ляльку сам, сваритися через іграшки не можна.
2. Ляльку можна передавати тільки тому, хто ще не танцював.

Гра 4. По доріжці Валя йшла.

Завдання гри. Розвинути у дитини активну уяву. Центральним моментом гри є вибір партнера, який дитина робить самостійно, виявляючи свою симпатію до однолітка.

Опис гри. Всі діти ходять по колу, а хтось один (Валя), кого наперед обирає дорослий, виконує в центрі кола рухи, що відповідають таким словам: **“По доріжці Валя йшла, Валя тапочки знайшла .** Діти, тримаючись за

руки, йдуть по колу вправо, а Валя усередині кола - вліво. **“Валя тапки приміряла, а як взула - закульгала.** (Валя зображає, що взуває тапочки, піднімаючи то одну, то другу ногу, а потім стрибає на одній нозі, ніби шкутильгає). **Стала Валя вибирати, кому тапочки віддати. Колі тапки подаруй, візьми, взуй і потанцюй .** (Діти зупиняються, всі дивляться на середину кола). **Валя і Коля** танцюють всередині кола, гра починається спочатку.

Правила гри

1. Виконувати рухи в суворій відповідності до тексту.
2. Вибирати тих дітей, які ще не були в колі і не танцювали.

Гра 5. Квач.

Завдання гри. Виховання у дітей сміливості, здатності мобілізуватися й уникати небезпеки.

Опис гри. На підлозі позначено дві **“зони ”** - будинок для квача і будинок для решти дітей. Між ними залишається вільний простір. Діти беруться за руки, стають в шеренгу і дружно крокують від межі із словами: **“Ми, хлоп ’ята та дівчата, любим бігати й стрибати, спробуй- но нас наздогнати!** З останніми словами тексту, але не раніше, всі повергаються спиною до квача і біжать у свій будинок, а квач прагне їх наздогнати. Якщо йому це вдається, то спіймана дитина йде в будинок для квача, а гра продовжується, якщо ні, то вибирають нового ведучого.

Правила гри

1. Іти до квача дружно, сміливо, рівною шеренгою, тримаючись за руки і погоджуючи свої рухи з рухами інших дітей.
2. Бігти тільки після того, як буде сказано останнє слово **“наздогнати**
3. Не ловити тих, хто навмисне уповільнює рух до будинку. Зі всіма правилами гри дітей треба ознайомити заздалегідь. В кінці гри слід захопити тих учасників, які дотримувалися правил.

Гра 6. Порожнє місце.

Завдання гри. Формування вольових якостей і оволодіння своєю поведінкою. На відміну від попередніх ігор, дошкільникам пропонується не уявна ситуація, а конкретне завдання, вирішення якого вимагає від дитини мобілізації її зусиль. Дитина повинна сама обрати собі партнера, виражаючи, тим самим, симпатію одному з однолітків. На

явний елемент змагання стимулює дитину бути дуже уважною, зібраною, а також не порушувати правил поведінки у спільній діяльності.

Опис гри. Діти беруться за руки, стають в коло і сідають на підлогу обличчям всередину кола. Дорослий, перебуваючи за колом, обходить його, промовляючи: **“Вогонь горить, вода кипить, тебе сьогодні будуть мити, не буду я тебе ловити!”** Діти повторюють за ним слова. На останньому слові дорослий торкається когось-небудь з дітей, просить, щоб ця дитина встала, обернулася до нього обличчям, а потім говорить: **“Раз, два, три - біжи!”** — і показує, у якому напрямі потрібно бігти за колом, щоб першим зайняти місце, що звільнилося. Дорослий і дитина з різних боків оббігають коло. Дорослий дає малюкові можливість першому зайняти вільне місце і знову стає ведучим. Він ще раз обходить коло і повторює слова, даючи дітям можливість засвоїти правила гри. Вибравши іншу дитину, дорослий цього разу прагне першим зайняти місце в колі. Тепер дитина стає ведучою і сама обирає собі партнера по змаганню. Так по черзі діти змагаються один з одним.

Правила гри

1. Обирати в партнери того, хто ще жодного разу не бігав.
2. Бігти по колу в протилежні сторони.
3. Той, хто не встиг зайняти місце в колі, стає ведучим.

Гра 7. Хто розбудив ведмедика?

Завдання гри. Навчити дітей прислухатися до навколишніх звуків, цілеспрямовано сприймати і розрізняти їх.

Опис гри. Діти разом з дорослим сідають на стільчики, що стоять півколом. Навпроти них - вільний стілець. Дорослий підкликає до себе одну дитину, бажано активнішу, дає їй іграшкового ведмедика, пропонує сісти спиною до решти дітей на вільний стілець і не повертатися, доки її не покличуть. Дорослий пояснює, що ця дитина заколисуватиме ведмедика, а хтось інший його будитиме. **“Ведмедик сам повинен здогадатися, хто його розбудив, підказувати йому не можна”**, - говорить дорослий.

Діти разом з дорослим співають колискову пісню, ведмедик **“засинає”**. Але настав ранок, треба розбудити ведмедика. Дорослий вказує рукою на дитину, не називаючи її на ім'я, і пропонує чітко і достатньо голосно вимовити слова: **“Ведмедику, ведмедику! Досить спати, час вставати!”** (Діти мають дотримуватися повної тиші і не підказувати ведмедику), а дитині з ведмедиком - підійти до дітей, знайти серед них того, хто вимовив слова, і віддати йому ведмедика. Потім вибирають нову дитину, яка заколисуватиме ведмедика, і гра починається спочатку.

Правила гри

1. Укладає і будить ведмедика тільки той, на кого вкаже дорослий.
2. Коли ведмедик спить і коли його будять, треба дотримуватися повної

тиші.

3. Не підказувати ведмедику, хто його будив.

4. На активні ролі вибирають тільки тих, хто виконує всі правила гри і дотримується тиші.

Гра 8. Впізнай мене.

Завдання гри. Формування цілеспрямованого сприйняття звуків. Ця гра складніша за попередню, оскільки тут дітям потрібно буде не тільки впізнати голос дитини, але й визначити, яка іграшка видає той або інший звук. Адже звуку, що відтворює предмет, для дитини “не існує” окремо від зовнішнього вигляду предмета, впізнати предмет тільки за звуком дитині ще важко.

Опис гри. Для гри необхідно три озвучені іграшки, контрастні за тембром і характером звучання, наприклад, брязкальце, дзвоник, дитяча гармошка, барабан, гумова іграшка з пищиком.

Спочатку дорослий пропонує дітям послухати, як звучать іграшки, подивитися на них. Потім діти встають в коло, дорослий обирає дитину, яка встає на середину кола, і зав'язує їй очі. Діти рухаються по колу, примовляючи що-небудь ритмічне. З останніми словами всі зупиняються, настає повна тиша і хто-небудь з дітей (до кого доторкнеться рукою дитина, що водить) питає: **“Хто я? Назви мене”**. Дитина, що знаходиться в колі, повинна назвати ім'я того, хто вимовив ці слова. Якщо загадка відгадана правильно, обидві дитини встають у коло, а водити починає інша дитина. Вся процедура повторюється знову, змінюється лише загадка. Тій дитині, до якої ведучий доторкнувся рукою, дорослий дає одну з озвучених іграшок. **“Послухай і відгадай, яка з іграшок у мене в руці?”** - запитує дитина і створює чистий звук середньої гучності. І так далі.

Правила гри

1. Намагатися запитувати так, щоб неважко було дізнатися, хто говорить або яка іграшка звучить.
2. Правильно ходити по колу, вчасно зупинитися, дотримуватися повної тиші.

Гра 9. Звукові загадки.

Завдання гри. Навчитися не тільки відгадувати, який предмет звучить, а й передавати характер звуку словом або голосом. Це вчить дитину не тільки розрізняти, а й відтворювати звук.

Опис гри. Дорослий показує дітям підготовлені для гри предмети і пропонує відгадати загадки: він за допомогою іграшок видаватиме звуки, а діти, не бачивши предмета, повинні відгадати, що звучить. Іграшки загороджують ширмою, діти дотримуються повної тиші. Коли іграшка перестане звучати, потрібно хором сказати такі слова: **“Голосок ми твій впізнали і загадку розгадали. Ти...”** (назвати іграшку). Розгадавши загадку, діти разом з дорослим повинні позначити словом і передати (відтворити) звуконаслідуванням характер почутого звуку.

Загадавши 2-3 загадки, дорослий змінює організацію гри. Тепер за ширму сідає хтось з дітей і примушує звучати яку-небудь іграшку. Відгадують загадку всі діти, але відповідає тільки та дитина, яку назве дорослий.

Правила гри

1. Суворо дотримуватися тиші, уважно слухати, як звучить предмет.
2. Говорити відгадку тільки після слів **“...загадку розгадали. Ти..”**. Вголос говорять відгадку тільки ті, кого просить дорослий.

Гра 10. Зустрічайте гостей.

Завдання гри. Навчити дітей виділяти звук серед інших і сприймати його як сигнал якої-небудь дії або події.

Опис гри. Дітям пропонують відрізнити на слух три звуки, кожний з яких сигналізує про появу нового гостя. Сигнали різняться за тембром, висотою і характером звучання (переривчасте, протяжне тощо).

Дорослий говорить: **“Давайте пограємо сьогодні так, ніби ми господарі й чекаємо гостей, які покажуть нам щось веселе і цікаве. Сьогодні до нас прийдуть два “Петрушки”, дві лялечки і два зайчики. Ви по черзі будете то гостями, то господарями”**, Дітям показують іграшки і те, що вони уміють робити (танцювати, стрибати). **“А зараз слухайте і запам’ятовуйте, як господарі дізнаватимуться, який гість зараз з’явиться. Якщо ви почуєте такий звук (гармошка), знайте, що зараз з’являться “Петрушки”. Якщо ви почуєте ось таку музику (звучить зразок музичного фрагменту), знайте до нас йдуть лялечки. Ну; а якщо звучить такий звук (бубон), знайте, до нас прискакали зайчики”**, Можна повторити всю інструкцію ще раз. Як тільки прозвучить сигнал, всі діти дружно кличуть гостей і пропонують їм увійти. Якщо відгадано правильно, гості увійдуть і покажуть, що вони вміють робити. Всі діти по черзі виконують ролі гостей і господарів. Звуковий сигнал дає сам дорослий, заховавши звукову іграшку за ширмою.

Правила гри

1. Господарі повинні вгадати, хто з гостей зараз увійде, і покликати їх.
2. Кожен гість повинен уважно слухати сигнали і, почувши свій, приготуватися, але не виходити або не вставати з місця, поки господарі його не покличуть.
3. Кожен гість може сам придумати, що показати господарям.

Гра 11. Раз, два, три - говори!

Завдання гри. Навчити дітей виділяти декілька різних умов вирішення завдання й враховувати їх при виконанні ігрових дій. Одні з цих умов вимагають пізнавальної активності, а інші — вольових зусиль.

Опис гри. Як ігровий матеріал використовують картинки, що відображають наочне оточення дитини (речі, тварин, одяг, дерева тощо).

Дорослий пропонує дітям пограти з картинками: **“Я покажуватиму їх по одній, а ви — називатимете. Тільки називати потрібно після мого сигналу. Спочатку уважно подивитися, що намальовано, і пригадаєте, як це називається. Але нічого не говоріть, доки я не скажу: “Раз, два, три — говори!” Хто перший правильно назве картинку після мого сигналу, той Ти і отримає. Давайте спробуємо”**. Перед останнім словом (**“говори!”**) витримується невелика пауза. Той, хто перший правильно називає картинку, отримує її. Необхідно мати дублікати картинок на той випадок, якщо відразу декілька дітей дадуть правильну відповідь.

Потім гра змінюється. Відгадувати пропонують не всім дітям одночасно, а двом-трьом. Групи формують в порядку черговості. В кінці гри дорослий просить підняти руки тих дітей, які не виграли жодної картинки. **“Чому вам нічого не дали? Як ви думаєте?”** У делікатній формі дітям треба дати зрозуміти, що причина неуспіху в їхній неувважності.

Правила гри

1. Перш ніж дати відповідь, потрібно уважно подивитися на картинку і пригадати, як називається зображений предмет.
2. Називати предмет можна тільки після слів: **“Раз, два, три - говори!”**

Гра 12. Що дістати тобі, друже?

Завдання гри. Розвиток осмисленого цілеспрямованого запам’ятовування і пригадування предметів. Гра сприяє також розширенню об’єму пам’яті й уваги.

Опис гри. Як ігровий матеріал використовують 10-12 добре знайомих дітям предметів, призначення яких легко визначається

ними - це стане смисловою опорою для пам'яті. Призначення предметів, що входять в один набір, повинно відрізнятися, але при цьому бажано, щоб між двома предметами одного набору можна було встановити ситуативний смисловий зв'язок (тарілка - ложка, зайчик - морквина).

Гру проводять з групою дітей. Дорослий розкладає перед дітьми 5- 6 предметів, уважно їх розглядає і показує, ставить питання про назву і призначення цих предметів. Потім пропонує дітям запам'ятати всі ці предмети і ховає їх в непрозорий мішечок. Звертаючись по черзі до кожної дитини, дорослий питає: **“Що дістати тобі, друже?”** Дитина називає який-небудь предмет, дорослий дає його і просить показати, що він збирається з ним робити. Дитина показує призначення предмета. Вихователь попереджає, що просити можна будь-який предмет, окрім того, який вже названий. Якщо у кого-небудь виникають труднощі в пригадуванні предметів, дорослий звертається до решти дітей і просить їх пригадати, який предмет ще не названий.

Правила гри

1. Просити іграшку з мішечка може тільки той, до кого звертається ведучий.

2. Просити можна будь-який із захованих предметів, окрім тих, що вже названі.

3. Підказувати один одному не можна.

Гра 13. Мамині помічники.

Завдання гри. Розвиток словесної пам'яті у дітей. Через конкретність дитячого мислення дитині важко запам'ятати почуте слово без зв'язку з його наочним змістом. Ця гра створює умови, які, з одного боку, учать дитину докладати особливих зусиль для запам'ятовування, а з іншого - полегшують ці зусилля.

Опис гри. Як ігровий матеріал використовують наочні картинки, підібрані в комплекти, що складаються з 3-4 однорідних предметів. Кількість таких комплектів має відповідати кількості учасників гри.

Дорослий говорить: **“Я буду вашою мамою, а ви - моїми помічниками. Я хочу зварити для вас смачний овочевий суп. Ганно, донечко, принеси мені, будь ласка, для супу капусту, картоплю, морквину. Повтори, що мені потрібно принести для того, щоб зварити супі”** Відповівши на питання дорослого, дитина підходить до столу, де наперед розкладені всі картинки, і вибирає ті, які їй потрібні. Потім вона показує їх всім дітям, а вони оцінюють, чи правильно виконано доручення. Таким чином, у процесі гри мама доручає своїм дітям принести різні предмети (3-4 види), кожного разу пояснюючи їхнє призначення. Наприклад, потрібно купити дітям іграшки (перераховує), посуд, щоб накрити на стіл (перераховує), принести все те, що потрібне для прибирання кімнати (перераховує). Поступово при повторенні гри можна збільшити кількість слів, що запам'ятовуються, до

п'яти і збагачувати зміст встановлюваних зв'язків, наприклад, до овочів для супу додати каструлю.

Правила гри

1. Виконувати мамине доручення самостійно, нічого не плутаючи і не забуваючи.

2. Підказувати не можна.

3. Якщо хтось не повністю виконав доручення і щось забув принести, діти нагадують йому, і він йде знову за предметом, якого не вистачає.

Гра 14. Де сховався зайчик?

Завдання гри. Розвиток у дітей просторових уявлень і здібності до їх словесного позначення. За своїм характером це гра-завдання.

Опис гри. Дорослий говорить: **“Потрібно відгадати, де сховався зайчик-пустун і що він там робить”**.

Дорослий кличе одного з дітей, потім пропонує йому встати подалі, закрити очі й вуха і не обертатися, доки його не покличуть. Дорослий пошепки домовляється з іншими дітьми, куди заховати зайчика, і підказує, що він там робитиме. Підказувати ведучому не можна. Після слова **“Пора”** той, що водить, вирушає на пошуки. Дорослий попереджає, що він повинен не тільки знайти зайчика, а й сказати, де він його знайшов і що зайчик там робить. Якщо ведучий не дає правильної відповіді, діти можуть допомогти йому. Хто-небудь з дітей підходить до того, що водить, і пошепки повідомляє йому, де захований зайчик. Але загадку, що він там робить, дитина повинна відгадати сама. Можна поставити їй допоміжне запитання. Кожна дитина по черзі стає ведучою.

Правила гри

1. Ховати іграшку кожного разу в новому місці, яке можна легко віднайти і позначити словом.

2. Придумувати, куди заховати іграшку і відгадувати можуть тільки ті, кого викличе дорослий.

3. Підказувати і видавати секрет забороняється.

Гра 15. Що на картинці?

Завдання гри. Навчити дітей самостійно визначати призначення предмета і позначати його за допомогою слова, - це важливо для розвитку інтелекту і зв'язної мови дитини.

Опис гри. Ігровим матеріалом слугує наочне лото, картинки, які зображають знайомі дітям предмети побутового призначення.

Перед початком гри всі діти разом з дорослим розглядають картинки. Потім дорослий роздає дітям, що сидять з одного боку столу, по одній великій карті, а дітям, що сидять з іншого боку, - по одній маленькій картинці. Необхідно наочно показати дітям, як пов'язані між собою зображення на великій і на маленьких картках. Діти, що отримали маленькі картинки, пропонуватимуть їх тому, у кого на великій карті є така ж картинка. Той, хто віддасть свою картинку, відразу отримає іншу. Малюнок на картинці не можна нікому показувати, хай діти самі здогадуються, але для цього їм треба загадати загадку. Дорослий дає приклад загадки: **“На моїй картинці намальоване те, що надягають на голову; коли йдуть гуляти, якщо холодно. Здогадалися? Правильно, це шапка** Головне правило гри: не можна називати те, що намальоване на картинці, потрібно загадати про нього загадку, розповісти, що з ним роблять, а після того запитати, кому потрібна ця картинка. Діти, що отримали великі карти лото, мають уважно стежити за загадками і прагнути відгадати всі загадки, щоб не пропустити своїх картинок. Всю цю достатньо складну для дітей інструкцію необхідно наочно пояснити.

Після закінчення гри діти міняються місцями, і гра продовжується знову.

Правила гри

1. Не можна називати предмет, зображений на картинці, можна тільки загадувати про нього загадку.

2. Не можна показувати свою картинку, доки діти не відгадають загадки.

3. Відгадувати загадку потрібно всім разом, а отримує картинку тільки той, у кого така ж картинка зображена на великій карті і хто її вчасно попросить.

4. Рекомендується закривати зображення на карті, перевертаючи картинку малюнком вниз. Це допомагає дітям бути уважними, оскільки поступово незакритих малюнків стає все менше; адже увага дітей цього віку ще вельми нестійка, вони швидко стомлюються.

2. Матеріал до занять з теми "підготовка дітей дошкільного віку до навчання читання"

1-ий етап. Елементарне узагальнення.

Заняття 1. **Завдання.** Навчити дитину виділяти класи предметів.

Методика. Дитина має навчитися називати одним словом сукупність предметів або зображень:

а) для наймолодших дітей використовують наочні або малюнкові

різновиди одного і того самого предмета (різні столи = стіл, різні шапки = шапка);

б) для старших дітей - різні предмети або їхнє зображення, що належить до одного класу (посуд, меблі).

2-ий етап. Узагальнення, диференціація, класифікація.

Заняття 2. **Завдання.** Навчити дитину виділяти підкласи усередині класів предметів.

Методика.

1. Дитині пропонується набір предметів або їхні зображення, які утворюють клас і включають хоча б два підкласи (наприклад, набір м'ячів, причому частина з них білі, частина - червоні). Перед дитиною постає завдання згрупувати їх за підкласами.

2. На малюнку зображені кішки, які сплять - чорні й білі. Дитина має відповісти на запитання: **“Яких кішок більше - чорних чи тих, що сплять?”** (можна використовувати будь-які варіанти подібних загадок).

3. Дитині пропонують 16 карток із зображенням людей, тварин, рослин і речей. Спочатку перед нею кладуть в ряд по одній картинці з кожного класу, а потім по черзі показують інші. Дитина повинна вказати, куди їх покласти, давши узагальнену назву кожній групі.

Заняття 3. **Завдання.** Навчити дитину дії виключення предмета або слова з класу (зворотна до попередньої).

Методика. Класичний варіант методики **“четвертий - зайвий** дитині дають набори, що складаються з чотирьох предметів або їхніх зображень, причому три предмети становлять один клас, а четвертий є зайвим, хоча тематично може цілком підходити до перших трьох (наприклад, пальто, черевики, шапка, шафа). Дитина повинна виключити той предмет, який вона вважає тут зайвим, і обґрунтувати своє рішення;

Та ж методика **“четвертий — зайвий”**, але замість предметів або їхніх зображень використовують тільки поняття.

3-ій етап. **Розширення змісту, відрив слова від конкретної ситуації.**

Заняття 4. **Завдання.** Навчити дитину розумінню омонімів.

Методика. Використовують різні варіанти ігор “В слова” з омонімами: *ручка, каток, коса* тощо. Можна скласти розповіді, у яких ці слова використовують у різних контекстах, обговорити з дітьми, чому зміст розповідей виявляється різним, хоча слово там одне і те ж. Можна скласти розповідь-жарт, в якій зміст використовуваних омонімів не відповідає контексту розповідей.

4-ий етап. Усвідомленість мови, розуміння логіко-граматичних конструкцій.

Заняття 5. **Завдання.** Сформувати у дитини готовність ставитися до мови з певним ступенем абстрагування від контексту.

Методика. Дитині пропонують ігри-загадки типу: **“Чи однаковий зміст виразів: чашка стоїть на столі; чашка стоїть під столом; сні- данок перед обідом; обід після сніданку?”**

Можна скласти невелику розповідь (2-3 речення) з подібних **“переврнених”** (але таких, що зберігають правильні просторові характеристики) пропозицій, і попросити дитину переказати її в **“звичній”** формі.

5-ий етап. Повна усвідомленість мови.

Заняття 6. **Завдання.** Навчити дитину виділяти нове слово з контексту.

Методика. Дитині зачитують розповідь, в якій використано 1-2 незнайомі слова (в процесі читання значення цих слів не пояснюється), і пропонують поставити будь-які запитання до цієї розповіді. Важливо звернути увагу на характер запитань, які поставила дитина: чи стосуються вони змісту розповіді, чи незнайомих слів (останнє зазвичай властиве дітям, що вже навчилися читати, або дітям з високоосвічених сімей).

6-ий етап. Розчленування мовного потоку на одиниці.

Заняття 7. **Завдання.** Розвиток у дитини здатності розуміти слово як одиницю мови.

Методика. Дорослий вимовляє прості речення без сполучників і після кожного запитує дитину: **“Скільки слів я зараз вимовив?”** Дитина може кожне слово чимось позначати, наприклад, загинати пальці.

7-ий етап. Усвідомлення еквівалентності усного і письмового слова.

Заняття 8. **Завдання.** Сформувати у дитини розуміння того, що одне написане слово відповідає одному вимовленому.

Методика. Дитині пропонують написані або надруковані речення.

Вона повинна, не читаючи, відповісти, скільки слів у кожному реченні.

Матеріали до модуля 3: Корекція психічного розвитку дитини в шкільний період

I. Психокорекційна робота з молодшими школярами

1. Програма психокорекційної роботи з молодшими соматично ослабленими школярами (Л.П. Уфімцева, Т.К. Окладнікова).

Відомо, що у соматично ослаблених школярів у зв'язку з астенічним синдромом відбувається сповільнений розвиток психічних новоутворень віку, тобто більш пізніше, ніж у здорових дітей, формування системи довільних регуляцій і емоційно-вольової сфери.

З цієї причини соматично ослаблені учні відрізняються недостатнім рівнем розвитку уваги, зменшенням обсягу пам'яті, підвищеною стомлюваністю і виснажуваністю психічних процесів. Такі школярі не уміють долати труднощів, підпорядковувати свої дії певним вимогам і правилам. їм важко організувати свою діяльність і поведінку.

У зв'язку з цим була розроблена програма психокорекційних занять. Вона включає низку етапів, кожний з яких зумовлений характером труднощів, що виникають у дітей в процесі шкільного навчання.

1-ий етап. Забезпечення успішності адаптації до шкільного навчання (1-ий клас, 1-ше півріччя).

Спостереження фахівців показують, що період адаптації до школи важкий для всіх без винятку дітей, оскільки вступ до школи і початковий період навчання викликають перебудову всього способу життя і діяльності дитини. Зміна режиму дня, включення в шкільний колектив, навчальна діяльність, нові обов'язки, новий статус у сім'ї - усі ці чинники впливають на психіку дитини і її організм. У складнішому положенні через свої психологічні й фізіологічні особливості в початковий період навчання знаходиться соматично ослаблений школяр.

Для повноцінного включення дитини в навчально-виховний процес необхідно укріплювати її психіку, розвивати емоційно-вольову сферу, знімати гостроневротичні реакції, нейтралізувати страхи і емоційно-негативні переживання. З цією метою можна використовувати елементи психогімнастики.

Психогімнастика - це курс спеціальних занять (етюдів, вправ, ігор), спрямованих на оволодіння елементами саморозслаблення і умінням виражати різні емоційні стани.

Психогімнастика включає елементи емоційно-комунікативного і акторського тренінгу, аутотренінгу й елементи групової психотерапії. Заняття будуються за певною схемою і складаються з 4-х частин:

I частина. Розминка.

Мета: подолати інертність фізичного і психічного самопочуття, підняти м'язовий тонус, підвищити увагу й інтерес дітей до заняття, налаштувати на активну роботу і контакт один з одним.

II частина. Психом'язове тренування.

Мета: зняття психоемоційної напруги шляхом чергування протилежних за характером рухів, що супроводжуються, поперемінно, м'язовою напругою і розслабленням; збалансування психічної й рухової активності дітей, навіювання бажаного настрою, поведінки і рис вдачі.

III частина. Мімічні й пантомімічні етюди на вираження окремих якостей характеру й емоцій.

Мета: виразне зображення і розуміння окремих емоційних станів, пов'язаних з переживанням тілесного і психічного комфорту або ж його відсутністю, що виникають під впливом соціального середовища.

IV частина. Завершення.

Мета: закріплення почуття приналежності до групи, до колективу.

Набір до групи психогімнастики здійснюється з урахуванням нейродинамічних властивостей нервової системи і психоемоційних особливостей особистості дитини (емоційні розлади, викликані синдромом тривоги, депресією, ейфорією і дисфорією). В групі повинно бути не більше 6-8 чоловік.

Ефект корекційних дій виявляється в зниженні тривожності, в появі бажання вчитися, спілкуватися з однолітками.

Оцінюють досягнуті результати методом психодіагностики (тест "Тривожність", анкета-опитувальник, спостереження за поведінкою і станом здоров'я дітей).

2-ий етап. Формування довільності психічних процесів (1 клас, 2-ге півріччя).

Проблема недостатнього розвитку довільних процесів учнів початкової школи викликає цілу низку навчальних проблем: погану дисципліну і невміння працювати самостійно, виникнення психоемоційної напруженості, підвищену стомлюваність та інші.

Проведення корекційних заходів щодо формування довільності психічних процесів зумовлене ще й тим, що до семи років система довільних регуляцій тільки починає формуватися. А у зазначених дітей вона має або характер розвитку, що запізнюється, або такий, що

відхиляється від норми через особливості домашнього виховання (гіперопіку, вседозволеність). Такі умови виховання інфантилізують дитину, утруднюють формування самостійності та зумовлюють затримку в розвитку довільності психічних процесів.

Критерієм відбору в корекційні групи є несформованість довільної уваги, пам'яті; гіперактивність учнів тощо. Заняття проводять підгрупами або індивідуально, з урахуванням рівня розвитку довільності психічних процесів.

Структура занять

I частина. Вступна. Ігри та вправи, що сприяють умінню діяти за правилом.

II частина. Основна.

1. Вправи, ігри й завдання на розвиток довільної уваги, пам'яті.

2. Формування уміння послідовного аналізу і спостереження і планомірного виконання завдання.

III частина. Завершальна. Завдання і вправи на розвиток самоконтролю і адекватної самооцінки.

3-ій етап. Корекція і розвиток пізнавальних процесів (2 клас, 1-2-ге півріччя). Критерієм відбору в групи корекції пізнавальної діяльності є низький рівень засвоєння соматично ослабленими дітьми навчальної програми.

Причинами порушення пізнавальної діяльності дітей, що часто хворіють, є: підвищений рівень астенії; низька працездатність; наявність прогалин у знаннях через пропуски по хворобі й недостатню підготовку в дошкільний період; несформованість мотивації учіння і довільність психічних процесів; наслідки травм тощо.

Психокорекційну роботу організують індивідуально або підгрупами з урахуванням специфіки порушення пізнавальної діяльності.

Структура занять

I частина. Вступна. Вправи й ігри на організацію довільної уваги.

II частина. Основна.

1. Завдання, що розвивають логічне мислення, уміння мислити самостійно.

2. Ігри і вправи на розвиток різних форм сприйняття, пам'яті.

III частина. Завершальна. Підбиття підсумків.

Ефект дії виявляється в підвищенні успішності навчання соматично ослабленого учня внаслідок активізації мислення, пам'яті, сприйняття, довільності уваги й самоконтролю. Досягнуті результати корекції дітей визначаються діагностувальними методиками.

4-ий етап. Формування комунікативних умінь (3 клас, 1-ше півріччя).

Основними свідченнями відбору дітей в групи корекції комунікативної діяльності є:

- труднощі спілкування: несформованість комунікативних умінь і навичок, невміння погоджувати свої дії з партнерами (однолітками), нерозвиненість або відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, замкнутість, низький соціометричний статус;

- порушення поведінки: агресивність, шкідливі звички, труднощі довільної регуляції поведінки і діяльності;

- несприятливі варіанти особистісного розвитку: труднощі формування “Я-концепції”, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка;

- труднощі емоційного розвитку; нездатність до емпатії, неадекватне або неповне орієнтування дитини в емоційних станах.

Ефективним психокорекційним заходом на цьому етапі може стати групова ігротерапія.

Структура ігрових занять

I частина. Вступна. Ритуал вітання. Планування видів діяльності, ігор і вправ.

Мета: встановлення емоційно-позитивного контакту психолог-дитина і формування у дитини спрямованості на однолітка й інтересу до нього.

II частина. Основна. За своїм змістом включає реалізацію відповідного розділу програми.

Мета: Розширення поведінкового репертуару дітей через соціально схвалювані й відповідні соціальним очікуванням форми поведінки:

- збагачення сфери соціальних мотивів, формування спрямованості дитини на однолітка; розширення й збагачення позитивного досвіду спільної діяльності і форм спілкування з однолітками; формування комунікативних дій і операцій;

- корекція самооцінки і рівня домагань у напрямі їхньої більшої адекватності й реальності при загальній позитивній забарвленості; подолання невпевненості в собі;

- формування передумов регулювання емоційних станів; подолання підвищеної тривожності, страхів;

- розвиток здатності до емпатії; розуміння і співпереживання почуттям іншої людини.

III частина. Завершальна. Підбиття підсумків. Рефлексія, можливе планування наступного заняття.

Ефект корекційної дії ігротерапії виявляється у зміні особливостей

поведінки дітей (самостійності, можливості саморегуляції поведінки), в зростанні позитивного вирішення конфліктних ситуацій. Зростає соціальна спрямованість дій дітей, їхня готовність прийти на допомогу одноліткові. Значно підвищується сензитивність до почуттів іншої людини, емпатія.

5-ий етап. Діагностика готовності й підготовка до переходу в середню ланку школи (3 клас, 2-ге півріччя).

Головні складники поняття **Готовність до навчання в середній школі⁹⁹* є:

- сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;

- достатній рівень розвитку психічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку - довільності, рефлексії, внутрішнього плану дій, понятійного мислення;

- наявність навчально-пізнавального інтересу, який для школяра стає смислоутворювальним мотивом учіння.

Проведення психологічного обстеження дає змогу визначити наявний рівень психічного розвитку кожного соматично ослабленого учня, виявити конкретні проблеми і труднощі, що заважають йому успішно перейти в середню ланку школи.

Завдання діагностичного комплексу:

1. Виявити загальне ставлення кожного учня до школи, мотиви його учіння.

2. Визначити в учнів рівень саморегуляції і самоконтролю.

3. Виявити ступінь сформованості у молодших школярів внутрішнього плану дій.

4. Визначити рівень розвитку понятійного мислення, ступінь сформованості розумових операцій.

5. Виявити рівень розуміння соціальних відносин і сформованість самооцінки молодшого школяра.

На основі результатів діагностики формуються розвивально-корекційні групи. Індивідуальні заняття проводять з учнями, які показали часткову неготовність до навчання в середній школі. Групові заняття проводять для учнів з повним варіантом неготовності до навчання в середній ланці школи.

Структура розвивально-корекційних занять

I частина. Ввідна. Вправи, ігри і завдання, спрямовані на формування довільності психічних процесів.

II частина. Основна.

1. Завдання на розвиток понятійного мислення.
2. Ігри і вправи на розвиток внутрішнього плану дії.

III частина. Завершальна. Рефлексія. Підбиття підсумків.

Після закінчення програми корекційних занять проводять додаткову діагностику для визначення рівня психічної готовності молодших школярів до переходу в середню ланку.

Реалізація поетапної психокорекційної допомоги молодшим соматично ослабленим школярам з урахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку сприятиме їхній успішній соціальній адаптації.

2. Програма розвитку моральних якостей молодших школярів

Обґрунтування. Молодший шкільний вік — це період в житті дитини, коли закладається фундамент свідомої моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки (починає формуватися суспільна спрямованість особистості). Моральні поняття й судження молодших школярів помітно збагачуються від 1 до 4 класу, стають більш чіткими та визначеними. Діти 7-8 років здійснюють позитивні вчинки, переважно дотримуючись прямих вказівок дорослих, оскільки вони хочуть бути хорошими в їхніх очах. До 9-10 років діти набувають здатності здійснювати такі вчинки за власною ініціативою, не чекаючи вказівок.

Запропонована корекційна робота спрямована на формування в учнів таких моральних якостей: **позитивного ставлення до тих, хто навколо, доброти, чесності, відповідальності** та ін. Вона сприятиме розвитку в дітей уміння оцінювати вчинки і поведінку людей і свою власну; формуванню почуття єдності з групою, взаємовиручки, взаємодопомоги.

Завдяки практиці позитивного мислення діти вчаться бачити цінні якості інших людей. Оскільки діти здебільшого вчаться, спостерігаючи й наслідуючи, то особистість ведучого відіграє важливу роль. Поведінка, манери, кожна дія міцно закарбовуються в дитячій пам'яті. Тому найуспішніше заняття вплинуть тоді, коли ведучий у своїй поведінці, діяльності сам дотримується тих життєвих принципів, про які говорить дітям. У процесі роботи важливою є не лише ґрунтовність засвоєння учнями знань та умінь, а й здатність їх використовувати для організації власної поведінки й діяльності в реальному житті.

Зміст занять

Заняття 1. **Тема: “Чи знаю я себе?”**

Цілі: познакомити дітей з ведучим;

—ознайомити їх з програмою;

—розширити уявлення дітей про себе;

Матеріали: м'яч; ілюстрації “Дві дівчинки”; стільці, розставлені півколом; чисті зошити з яскравими обкладинками.

Хід заняття

1. Емоційний настрій та знайомство (10 хвилин).

Діти сідають півколом. Так вони найкраще бачать одне одного та ведучого.

—Ярадий вас усіх бачити. Я знаю — ви дуже хороші діти. Погляньте, я приніс сьогодні м'ячик. Для чого потрібен м'ячик?

Коли діти говорять, для чого потрібен м'яч, вони пригадують ігри, в які грають самі, та позитивні емоції, пов'язані з грою з м'ячем, атмосфера в групі стає відкритою та невимушеною.

—А цей м'ячик незвичайний. На ньому написано: “Розкажи про себе!” Тому з його допомогою ми зараз познайомимося. У кого в руках цей м'ячик? У мене. Тому спочатку розповісти про себе буду я. Мене звуть Владиславом, я люблю читати книги та дарувати подарунки. А тепер спробуйте ви. (М'ячик передають по колу, кожний учасник розповідає про себе. Ведучий не коментує).

2. Презентація курсу (програми) (15 хвилин).

—Ось ми з вами краще познайомилися. А чи можна сказати, що ми за такий короткий проміжок часу добре познайомилися одне з одним? (Діти давали різні відповіді. Одні говорили, що можна, інші говорили, що не можна добре познайомитися одне з одним так швидко й аргументували це. Ведучий не коментує).

—Погляньте, кого тут зображено? (Ведучий показує першу ілюстрацію (мал. 1).



Мал.
1.



Мал.
2.

А кого зображено тут? (Ведучий показує іншу ілюстрацію (мал. 2).

Діти говорили, що на обох ілюстраціях зображено дівчаток.

—Як ви вважаєте, для того, щоб добре знати людину, чи достатньо знати, що це хлопчик чи дівчинка та як його звать? Що ще треба знати про людину?

Відповіді були різні. Одні говорили, що достатньо знати ім'я, інші - що треба краще знати людину, що вона говорить, чим вона займається.

- *Що ви можете сказати про цю дівчинку?* (Ведучий показує на першу ілюстрацію).

Діти говорили: ця дівчинка акуратна, вона весела й красива.

- *А що ви скажете про цю?* (Ведучий показує на іншу ілюстрацію).

- Ця дівчинка невесела й брудна.

- *Отже, це дві дівчинки, але які вони різні...З якою з них ви хотіли б дружити?* (Усі діти говорили, що хотіли б дружити з веселою й акуратною, а брудніша дівчинка їм не до вподоби).

—А якщо я вам скажу, що ця дівчинка - Ганнуся - послизнулася, упала в калюжу, забруднилася й тому така сумна, а Катруся насміхається з неї. З ким ви хотіли б дружити? (Відповіді дітей змінюються).

Ведучий запитує дітей, чому змінилася їхня думка, й потім додає, що лише за зовнішнім виглядом ми не можна дізнатися про людину багато.

3. Розповідь про себе (15 хвилин).

- *А чи може хто-небудь з вас зараз назвати те, що вам найбільше подобається в собі?*

Це питання виявилось важким для дітей. Дехто нічого не відповів, деякі говорили: *я люблю маму й тата; батьки говорять, що я хороший; я люблю кататися з батьком на його автомобілі; я дружу з Юлею.*

Ведучий не дає оцінювальних коментарів, але кожному дякує за відповідь. (Подяка - хороший спосіб реакції на відповідь дитини. Така реакція ведучого дозволяє дітям не боятися висловлювати свою думку, не відчувати себе постійно в стані стресу - *“чи правильно я кажу чи ні?”* - дає змогу кожному залишатися при власній думці, брати участь у дискусії, відчувати себе в групі тим, ким він є).

- *На наступних заняттях ми дізнаємось про деякі цінні якості, які у нас є.*

4. Домашнє завдання (2-3 хвилини).

- *На заняттях нам буде допомагати чарівний альбом. У нього можна записувати або зображати в малюнках ті хороші якості, які ви знаєте в себе.*

Ведучий роздає дітям зошити “Чарівний альбом” й пропонує виконати

домашнє завдання на першій сторінці.

Заняття 2. Тема: “Доброта”.

Цілі: - дати поняття “доброта”;

- показати, як виявляється доброта в житті.

Матеріали: плакат - список добрих справ; ілюстрація лікаря Айболита; схеми вияву доброти через вчинки.

Підготовка ведучого. Проаналізувати, які добрі вчинки здійснювали діти; які добрі вчинки ведучий здійснював сам і що при цьому відчував.

Хід заняття

1. Емоційне налаштування й бесіда за домашнім завданням (15 хвилин)

1. Ведучий. Діти, які хороші якості ви знайшли в себе? (Відповіді дітей.)

Спочатку учасник сам говорить про себе, далі ведучий з дітьми обговорює позитивні якості цього учасника. Дітям зазвичай важко говорити про себе добре, а говорити добре про когось - приємно. Ведучий задає темп обговорення, тобто нагадує їм конкретні ситуації, в яких можна виявити якусь позитивну якість.

2. Ведучий узагальнює, що всі ці позитивні вчинки можна назвати добрими справами. Говорить, що добрих справ, які можуть робити люди, серед них учасники занять, дуже багато (вивішує список добрих справ). Учасникам пропонують прочитати їх уголос. Важливо запевнити дітей, що у кожного з них є здібності до будь-яких добрих справ, і ми будемо вчитися виявляти ці здібності.

II. Основна частина (25 хвилин).

Ведучий говорить про те, що доброта виявляється через вчинки, слова, думки - добрі побажання. Звертається увага на те, що діти відчують, коли здійснюють добрі вчинки самі, і що відчують, коли щодо них здійснюють щось позитивне.

Ведучий показує дітям ілюстрацію лікаря Айболита й зачитує рядки з казки “Лікар Айболить”:

Добрий лікар Айболить,

І жучок, і хробачок,

Він під деревом сидить.

І ведмедиця!

Приходь до нього лікуватись Усіх вилікує й зцілить

І корова, і вовчиця,

Добрий лікар Айболить!

Потім ставить “провокаційне” запитання: - А чому лікар Ай- болить добрий - тому що він під деревом сидить?.. Виходить, якщо посадити під деревом розбійника, то й він буде добрим?

Ведучий разом з дітьми з’ясовує, що Айболить добрий тому, що лікує.

- А як лікарі лікують?

Діти пояснюють, що коли лікують, то: просять показати язика; слухають через трубочку; дають пити пігулки; роблять уколи.

- Нічого собі добрий! Лікар дає гіркі пігулки, коле шприцем, не дозволяє бігати та стрибати, може відвезти до лікарні... І ви стверджуєте, що він добрий?

Після цих слів у дітей можуть виникнути сумніви, ведучий разом з дітьми з’ясовує, що все одно він добрий, тому що він лікує - робить людям добро.*

Ведучий: - Зараз ми з вами поговоримо про доброту. Як ви гадаєте, чому деяких героїв казок, оповідань, фільмів називають добрими? (Ведучий не оцінює відповіді дітей).

Діти дають такі відповіді: - Тому що вони здійснюють хороші вчинки, допомагають, рятують своїх друзів; якщо в них щось буде, то вони поділяться; вони стараються приносити радість іншим.

Ведучий. - На початку заняття ми говорили з вами, які добрі вчинки здійснюєте ви. А щодо вас чи здійснював хтось добрі вчинки?

Діти відповідають: - Мама все добре робить; учора тато полагодив мого велосипеда; мої друзі, з якими ми граємося, інколи мені піддаються.

Ведучий. А які почуття у вас виникають, коли щодо вас роблять щось добре?

Діти: - Мені стає радісніше; стає краще не тільки мені, а й іншим.

Ведучий: - Які почуття у вас виникають, коли ви самі комусь робите добро?

Діти: - Я відчуваюсь героєм; стає приємно; з’являється хороший настрій.

Висновок ведучого: добрі вчинки роблять нас та інших кращими, приносять радість і задоволення.

III. Домашнє завдання (5 хвилин).

- У “Чарівному альбомі” потрібно записати прислів’я про доброту. І до наступного заняття “складати” до торбинок добрі вчинки (гудзики, маленькі камінці) по одному - за кожний вчинок. Ведучий роздає дітям маленькі торбинки.

Заняття 3. Тема: Відповідальність.

Цілі: - познайомити дітей з поняттям “відповідальність”;

- показати життєву необхідність цієї якості.

Матеріали: оповідання Л. Пантелєєва “Чесне слово”; велика зірка.

Підготовка ведучого: Подумати, що хорошого можна сказати про кожну дитину. Згадати, з допомогою яких слів можна висловити своє добре ставлення до іншого; які почуття виникають у людини, коли вона говорить

щось хороше, коли щось хороше говорять їй.

Хід заняття

I. Емоційне налаштування групи й бесіда за домашнім завданням (10 хвилин).

Ведучий просить дітей розповісти, за які вчинки вони склали гудзики в торбинки. Після виступів дітей ведучий говорить про те, що цими вчинками вони зробили світ кращим, добрішим. Можна поговорити з дітьми про те, що чим більше добра вони зробили, тим більше його у них стало й тим кращими вони стали.

II. Основна частина (20 хвилин).

Ведучий: — Сьогодні я хочу, щоб ви познайомилися зі ще однією якістю, яка необхідна кожному. Це - відповідальність. Як ви розумієте, що таке відповідальність?

Діти дають такі відповіді: - Це коли ти відповідаєш за когось. Наприклад, за молодшу сестру, коли батьки залишають вас разом.

- Відповідальність - відповідати за щось. Наприклад, за книгу. Якщо взяв книгу, треба повернути її цілою.

- Якщо я черговий, я слідкую за порядком в класі, витираю дошку.

Ведучий: - Я хочу прочитати вам оповідання про хлопчика. Послухайте його й поміркуйте, за що цей хлопчик ніс відповідальність. (Ведучий зачитує оповідання Л. Пантелєєва “Чесне слово”). Замість цього оповідання можна навести який-небудь яскравий приклад, випадок з життя.

Л. Пантелєєв “Чесне слово” (уривок).

Мені дуже шкода, що я не можу сказати, як зветь цю маленьку людину, де він живе, хто його тато й мама. В сутінках я навіть не встиг як слід роздивитись його обличчя. Я лише палі ’ятаю, що ніс його був вкритий ластовинням й що штанці на ньому були коротенькі.

Я засидівся в саду, читаючи цікаву книгу. Сад вже спорожнів. Я боявся, що його зачинять і пішов дуже швидко до виходу. Повернув на бокову доріжку — там білів у темряві невеличкий каміньний будиночок, які бувають у всіх міських садах — якась будка чи сторожка. А біля

її стіни стояв маленький хлопчик, років семи чи восьми й, схиливши голову; голосно й безутішно плакав.

Я підійшов і покликав його: — Що з тобою, хлопчику?

Той відразу, як «о команді, перестав плакати, підняв голову, подивився на мене й сказав: — Нічого.

-Як це- нічого? Тебе хтось скривдив? - Ніхто.

— То чому ти плачеш? Ходімо — сказав я йому. - Поглянь, вже пізно, сад зачинається. - Я не можу піти.

— Чому? Що з тобою? - Нічого, - сказав хлопчик.

— Ти що, захворів? - Ні, не захворів. Я вартовий, - відповів він.

— Як вартовий? - Ви не розумієте. Ми граємо.

— То з ким ти граєш? — Не знаю. Я гуляв у саду сам, підійшли хлопці й говорять: “Хочеш грати у війну?” Я говорю: “Хочу”. Стали грати. Мені говорять: “Ти сержант”. Один хлопчик - він генералом був... Він привів сюди й говорить: “Тут порохований склад. Ти будеш вартовим. Стій, доки тебе не зміню”. Я говорю: “Добре”. А він говорить: “Дай чесне слово, що не підеш”.

— Той що? -Яй сказав: “Чесне слово, що не підю”.

-А де ж вони тепер? —Я гадаю, що вони вже пішли.

— То чому ж ти тут стоїш? —Я чесне слово дав...

Я вже хотів засміятись, але потім подумав, що смішного тут нічого нема й хлопчик правий. Якщо дав чесне слово, треба його дотримуватися. Гра це чи ні - все одно.

Я зрозумів, що звільнити хлопчика від чесного слова й зняти його з варті може лише військовий. Тоді я побіг шукати військового, крикнувши хлопчику: “Почекай хвилинку”.

На зупинці автобуса я помітив майора, й коли пояснив йому, в чому справа, той не вагаючись сказав: — Ходімо, ходімо, звичайно!

Коли ми підійшли до саду, сторож саме збирався зачиняти браму. Ми попросили його трохи почекати й стали шукати білий будиночок. Знайшовши його, я покликав хлопчика. Той дуже зрадив нашому приходу.

— Товаришу вартовий, - сказав йому майор, —яке ви носите звання.

— Я— сержант, — сказав хлопчик.

— Товаришу сержант, наказую залишити довірений вам пост.

Й тоді хлопчик, приклавши руку до широкого козирка свого сіренького картуза, сказав: - Слухаю, товаришу майор.

Майор подав хлопчику руку.

— Молодець! - сказав він. —До побачення!

Я також попрощався з хлопчиком і потиснув йому руку.

- Може тебе провести? — запитав я його.

- Ні, я живу близько. Я не боюся, - сказав хлопчик.

Я подумав, справді, йому дійсно нічого боятись. Хлопчик, у якого така сильна воля й таке міцне слово не злякається хуліганів, не злякається й страшніших речей.

А коли він виросте... Ще невідомо, ким він буде, коли він виросте, але ким би він не був, можна з впевненістю сказати, що це буде справжня людина.

Я подумав так, і мені стало дуже приємно, що я познайомився з цим хлопчиком.

Після прочитання оповідання ведучий може поставити такі шпитання:

- Може, хлопчик стояв даремно?

- Чому майор сказав хлопчику: “Молодець”?

- Чи є у вас друзі, котрі дотримують свого слова?

- Чи зустрічалися ви з людьми, які не дотримували слова?

- За що ніс відповідальність хлопчик?

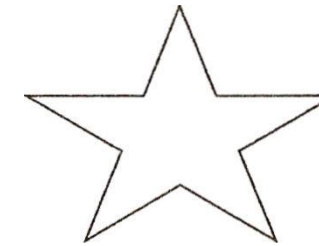
- Ви б хотіли дружити з таким хлопчиком?

- За що вдома відповідаєте ви?

У кінці бесіди ведучий говорить, що дотримувати свого слова — це й є відповідальність.

Ведучий: До нас сьогодні прилетіла Зірка Відповідальності.

На дошку ведучий вивішує Зірку. Діти читають слова на її промінчиках:



- Якщо ви візьмете на себе відповідальність за порядок у класі, що ви будете робити й що у вас вийде в результаті?

Наприклад: **“ПОРЯДОК”**. Будемо робити... Будемо прибирати в класі; будемо слідкувати, щоб усі речі лежали на своїх місцях; будемо прибирати свій стіл, дошку, поливати квіти.

У результаті... Квіти будуть рости до стелі; нам будуть дякувати; навкруги нас буде чистота й порядок.

“ВИКОНАННЯ УРОКІВ”. Будемо робити... Будемо робити добре, не абияк, а якісно; будемо робити уроки відразу, не відкладаючи на потім.

У результаті... Залишатиметься більше часу на ігри; учителька ставитиме хороші оцінки.

“ПОВЕДІНКА”. Будемо робити... Будемо утримуватися від поганої поведінки; будемо допомагати вчителю, підійматимемо руку на уроці.

У результаті... Мама й учителі будуть хвалити; буде менше сварок.

“ЗДОРОВ’Я”. Будемо робити... Будемо старатись їсти більше вітамінів; будемо вранці робити зарядку, не пропускати уроків фізкультури.

У результаті... Будемо менше хворіти.

“ДРУЖБА”. Будемо робити... Будемо допомагати іншим; будемо виручати друзів; гратимемося за правилами.

У результаті... У нас буде більше друзів; інші будуть допомагати нам.

До зірки можна додати промені або змінити на інші.

Важливо запитувати дітей, що вони будуть робити, оскільки вони відразу починають говорити, чого вони не будуть робити. Для того, щоб сформувані певні навички, дитина має уявляти собі (бажано якомога яскравіше й детальніше) зразок бажаної поведінки. Однак дорослі частіше забороняють дитині, у результаті вона розуміє й чітко уявляє собі, чого робити не можна. Водночас не знає, що можна й потрібно робити і як саме.

III. Домашнє завдання (5 хвилин).

— Друзі! Оголосімо цей тиждень “Тижнем Відповідальності”. Сьогодні ми побачили, до якого результату приводить відповідальне ставлення до будь-якої справи. Виберіть той промінчик на нашій Зірці Відповідальності в “Чарівному альбомі”, за який ви хотіли б відповідати. Зафарбуйте його. Прослідкуйте й дайте оцінку, як ви виконаєте взяті на себе відповідальність. До наступного заняття розповісте, що у вас вийшло. Я вірю у вас!

Заняття 4. Тема: Чесність.

Цілі: - ознайомити дітей з якістю “чесність”;

- розповісти про її значущість в житті.

Матеріали: оповідання.

Підготовка ведучого: Вибрати художній твір.

Хід заняття

I. Бесіда за домашнім завданням, емоційна підготовка (20 хвилин).

Ведучий: Розкажіть, яку відповідальність ви на себе взяли і який результат. (Опитати стільки дітей, скільки дозволить час.)

Для емоційного настрою можна використати оповідання В. Драгунського “Все таємне стає явним”, Л. Пантелеєва “Велике прання”, М. Зоценка “Не треба обманювати”.

II. Основна частина (20 хвилин).

Чесність є цінною якістю особистості, тому з дітьми варто поговорити про це. Досвід показує, що навіть найменша неправда призводить до великої брехні. Чесність вимагає від людини мужності та сміливості. Після цього заняття діти говорять: коли говорити правду, світ стає кращим; люди стають

добрішими.

Ведучий: Сьогодні я хочу поговорити з вами про чесність. Як ви гадаєте, що таке чесність?

Діти говорять, що чесність — це: коли говорять правду; чесно грати— коли все за правилами; коли виконуєш обіцянки.

Ведучий: Чому інколи важко бути чесним?

Зазвичай діти говорять: боїмося, що покарають, соромно.

Ведучий: Що ви відчуваєте, коли вас хтось обманює?

Діти: Відчуваєш образ; нам стає неприємно.

Ведучий: Як ви думаєте, коли ви когось обманюєте, що при цьому людина відчуває?

Ведучий пише на дошці “Я - чесний”, обводить його кружком. Ставить запитання: Розкажіть, чому добре бути чесним, яке благо приносить чесність?

Відповіді ведучий записує у вигляді пелюсток.

Потім ведучий запитує: - Що вам допомагає бути чесними?

Діти говорять: “Сміливість”, - ведучий записує слово “смiливiсть” на пелюстку стебла ромашки. І так далі.

III. Домашнє завдання (5 хвилин).

- Кожного дня замальовуйте в “Чарівному альбомі” по одній квітці, якщо ви протягом дня були чесними...

- Уявіть собі, що гномик (можна вибрати іншого персонажа) відправився в подорож й потрапив спочатку в місто Нечесних, а потім в місто Чесних. Які історії з ним там відбувалися? Придумайте й запишіть або можете намалювати.

Заняття 5. Тема: Повага й самоповага.

Цілі: — ознайомити дітей з поняттям “повага” й “самоповага”;

- навчити бачити й цінувати в собі та в інших позитивні якості.

Матеріали: листівки (3-4 шт.); м’ячик; модель “Чарівний ліхтарик”; банка-скарбничка; магнітофон; диск із записом спокійної музики.

Підготовка ведучого: Буде добре, якщо ведучий згадає для себе, якими якостями володіють діти в групі, складе “позитивний портрет” кожної дитини. Потім проведе таку саму роботу щодо себе.

Хід заняття

I. Бесіда за домашнім завданням, емоційна підготовка (10 хвилин)

- Скільки квіточок ви намалювали у своїх “Чарівних альбомах”?
- Чи завжди легко бути чесними?

Діти й ведучий можуть зачитати вигадані історії про пригоди гномика, розглянути малюнки.

// **Основна частина** (30 хвилин).

Кожна людина має право на добре та поважне ставлення до себе. У повазі приховано глибокий зміст. Головне завдання ведучого - навчити дітей бачити позитивне в інших, оскільки це є основою поваги. Погане саме впадає у вічі. А для того, щоб побачити в людині щось хороше, інколи потрібно постаратися. Якщо ми помічаємо негативне, то накопичуємо це негативне в собі, а помічаючи переваги іншого, ми наповнюємося ними.

Гра №1. **“Позитивне-негативне”** (не більше 3-4 хвилин).

Гру проводять подібно до гри “істивне-неістивне”. Діти ловлять м’яча лише тоді, коли ведучий називає позитивні якості або дії. Можна використовувати такі слова чи словосполучення:

- * зрадити *подарувати *поділитися
- *жорстокість ^пробачити
- ^співробітництво

Гра проходить з великим піднесенням, якщо ведучий проводить її емоційно та яскраво. Наприклад:

- Тобі зовсім не хочеться взяти жорстокість? Не хочеш, як хочеш.
- О, тобі подобається співробітництво! Береш його собі? Ведучий:

Сьогодні я хочу поговорити з вами про повагу. Як ви виявляєте повагу до інших?

Відповіді дітей: - **вітаюся, дякую; коли хтось спить, ходжу тихо.**

Дітей старшого віку можна спитати, як вони розуміють, що означає поважати?

Часто діти говорять, що це: — **вважати щось важливим; те, з чого можна брати приклад.**

Гра №2. **“Чарівний ліхтарик”** (15 хвилин/

Чарівним ліхтариком може бути справжній ліхтарик, бажано казково оформлений.

Ведучий показує “чарівний ліхтарик” дітям і говорить, що, запалюючи цей “ліхтарик”, ми бачимо в інших лише позитивні якості.

- **Зараз ми попросимо кого-небудь вийти за двері, посвітимо на нього цим ліхтариком і дізнаємося, які в нього є якості, гідні поваги.**

Ведучий запитує, хто з дітей бажає вийти, щоб на нього посвітили “чарівним ліхтариком”. Якщо таких дітей багато, для вибору використовують будь-яку лічилку.

Після того як дитина вийшла за двері, ведучий вмикає спокійну музику,

запалює ліхтарик і пропонує дітям згадати якості, гідні поваги, дитини, яка вийшла за двері. Потім він записує на листівці якості, які перераховують діти. Після цього ведучий просить когось з дітей покликати того, хто вийшов.

Далі ведучий розповідає дитині все те хороше, що про неї говорили діти, і вручає листівку. Наприклад:

- **Сашко, коли ми засвітили ліхтарика й подивилися на тебе, ми побачили, що ти володієш величезним скарбом...**

Досвід проведення цієї гри показує, що найбільш конструктивною є робота, коли гру проводять не більше трьох разів.

Часто в процесі гри можна дізнатися про дітей багато нового. Діти говорять одне про одного приблизно таке:

- **Йому можна довіряти, він не розповість таємниці іншим.**
- **Вона смілива. Дівчатка часто бувають сміливішими за хлопців, тільки вони слабші.**

III. Робота в альбомі (5 хвилин).

Ведучий; **Бачити позитивне в інших — золоте правило поваги. Чому це так важливо?**

Діти: — **Тоді легше розмовляти, дружити; я довіряю цій людині й можу з нею гратися.**

Ведучий: **Як ви гадаєте, чому це правило називається золотим**”? (Ведучий коротко записує відповіді дітей на дошці.)

Діти говорять: **-Коли користуєшся цим правилом, виявляєш доброту; в цьому правилі нема хитрості чи злості.**

IV. Домашнє завдання (1-2 хвилини).

Посвітіть “чарівним ліхтариком” на своїх друзів (чи на тих дітей у групі, на яких не посвітили ліхтариком) й запишіть у “Чарівному альбомі” ті їхні якості, які заслуговують на повагу. Це буде похвальним словом другові.

3. Розвиток різних видів пам’яті й уваги дітей молодшого шкільного віку [1;17]

Загальні рекомендації Найбільші можливості для навчання прийомам осмисленого запам’ятовування надає класифікація. Після того, як дитина навчилася групувати предмети за провідними ознаками, потрібно показати

їй, що, виділяючи й називаючи групи однорідних предметів, їй легше їх запам'ятати. Навчання дітей класифікації сприяє успішному оволодінню складнішим способом запам'ятовування - значеннєвим групуванням. Труднощі, які трапляються в молодших школярів у вирішенні пізнавальних і мнемічних завдань, багато в чому є результатом недостатньо розвинутого логічного запам'ятовування.

Ще один спосіб запам'ятовування - значеннєве співвіднесення, в основі якого лежить методика А.Р. Лурії й Л.С. Виготського. Цей спосіб полягає у встановленні значеннєвого зв'язку між словом і картинкою. Дитині ставлять завдання - запам'ятати декілька слів. Для цього їй пропонують підібрати з декількох картинок ту, яка допомогла б запам'ятати це слово.

Особливо корисно навчати дітей складати план тексту під час підготовки до переказу. Спочатку вчать складати план у вигляді послідовного ряду картинок. Якщо немає ілюстрацій, то можна лише називати, яку картинку варто було б намалювати до початку розповіді, яку потім.

Приклади вправ

Вправа 1. “Уявні образи й емоції”

Прочитайте рядки з 1 по 10. Після кожного рядка заплющте очі, щоб зосередитися, і уявіть собі відповідну картину.

1. Лев, що нападає на антилопу.
2. Собака, що махає хвостом.
3. Муха у вашій юшці.
4. Мигдальне печиво в коробці у формі ромба.
5. Блискавка в темряві (застигла картинка, що потім змінюється).
6. Пляма на вашій улюбленій сорочці або блузці.
7. Діамант, що виблискує на сонці.
8. Крик у темряві ночі.
9. Радість материнства.
10. Товариш, що краде гроші з вашого гаманця.

Тепер візьміть аркуш паперу й, не перечитуючи списку, спробуйте знову візуалізувати, що згадаєте. Запишіть це. Назвіть відповідні картинки. Коли закінчите, спробуйте проаналізувати викликані ними емоції. Порівняйте ваш список з поданим і зробіть висновки. Які з образів та емоцій найкраще закріпилися у вашій пам'яті.

Вправа 2. “Ланцюжки слів”

Пропонуються ланцюжки слів, об'єднаних за змістом. Їх потрібно запам'ятати. Дають перше слово з кожного ланцюжка, а учасник має згадати друге й третє і т. д. для всіх ланцюжків. Гра розвиває логічну пам'ять дітей. Варіанти запропонованих слів:

- ліс - ведмідь - барліг читання - очі - книга весна -
- сонце - струмок пісня — музика - слова ріка - рибалка
- юшка сад - земля - рослини бджола - вулик — мед

озеро - берег - вода Вправа 3. “Хто більше запам'ятає”

Перший учасник гри називає будь-яке слово, наприклад, *квітка*. Наступний учасник повторює це слово й вимовляє будь-яке своє, наприклад, *квітка, ліс*. Третій учасник гри повторює вже два попередні слова (*квітка, ліс*) і вимовляє своє: *школяр* і т. д. Переможцем стає той, хто зможе відтворити більшу кількість слів.

Вправа 4. “Запам'ятовуємо малюючи”

Ведучий послідовно називає слова, після кожного названого слова робить паузу. За цей час учасники гри повинні якимось малюнком відобразити назване слово. Нехай малюнок буде не зовсім зрозумілий для інших, аби тільки учасник міг потім по черзі назвати всі слова. Хто запам'ятав найбільшу кількість слів, той і виграв.

Вправа 5. “Кольори”

Ведучий пропонує всім учасникам по черзі назвати п'ять предметів одного кольору (*червоного, зеленого, синього* тощо). Той з учасників гри, хто за *1 хвилину* не зможе пригадати п'ять предметів названого кольору, вибуває з гри. Повторювати вже названі предмети не можна. Вправа 6. “Форма предметів”

Ведучий пропонує всім учасникам по черзі назвати п'ять предметів однакової форми (*круглі, прямокутні* тощо). Той з учасників гри, хто за *1 хвилину* не зможе пригадати п'ять предметів, що мають названу ознаку, вибуває із гри. Повторювати вже названі предмети не можна. Вправа 7. “Чий предмет?”

Діти кладуть на стіл по одному предмету. Ведучий намагається запам'ятати, хто який предмет і в якій послідовності поклав. Перемагає той, хто дав найбільшу кількість правильних відповідей.

Вправа 8. “Слова до теми”

Пропонують назвати якнайбільше слів, що стосуються до теми: осінь, зима, літо, іграшки, школа, математика, музика, книги, мистецтво, танці, живопис тощо. На кожну тему дають 5 хвилин. Гра розвиває вербальну пам'ять дітей.

Вправа 9. “Переказ по колу”

Ведучий читає текст. Учасники гри уважно слухають. Переказ починають з певного гравця. Далі - за годинниковою стрілкою. Кожний

учасник говорить по одному реченню. Потім усі разом ще один раз слухають текст і доповнюють переказ, виправляючи зроблені помилки.

Вправа 10. “Пісні”

Основна мета гри - згадати якнайбільше пісень. Перший учасник співає куплет будь-якої пісні, другий має згадати й проспівати куплет іншої пісні, але в якому обов’язково мусить бути хоча б одне слово з попередньої пісні тощо. Той з учасників, хто протягом **1 хвилини** не може підібрати пісні, вибуває з гри.

Вправа 11. “Рухова пам’ять”

Гравці розбиваються на дві команди. Ведучий просить учасників гри вибрати по представнику від обох команд і журі. Представники команд танцюють протягом **15 секунд**. Члени кожної команди спостерігають за ними. За сигналом ведучого представники кожної команди мають повторити рухи танцюриста-супротивника якомога точніше. Журі оцінює рухову пам’ять учасників гри, визначає команду переможця, а потім і гравця, що володіє кращою руховою пам’яттю.

Вправа 12. “Перебіг асоціацій”

Учасники сідають у коло. Ведучий вимовляє випадкові слова. Один з учасників вголос описує образ, об’єднуючи друге слово ведучого з першим. Потім, створивши образ, учасник пропонує своє слово наступному, хто сидить від нього зліва. Той пов’язує це слово з другим словом попереднього учасника, а своє власне слово - уже четверте в цьому ланцюжку - передає як завдання своєму сусідові ліворуч. Гра рухається колами, і наприкінці кожного кола ведучий за секундоміром повідомляє час, витрачений на його проходження. Добре підготовлені учасники можуть брати участь у “забігу” на кілька кіл. Ведучий має право зненацька зупинити гру й запропонувати кому-небудь з учасників відтворити всі слова. Якщо учасник пам’ятає тільки свої слова - він зорієнтований лише на особисте досягнення, а не на командну гру.

Вправа 13. “Віднайди знайомі предмети”

Дитині пропонують картку із зображенням 5-6 знайомих предметів і просять запам’ятати їх. Потім пропонують другу картку із зображенням 8-10 знайомих предметів. Дитина має відшукати серед них ті, які були на першій картці. Можливий аналогічний варіант із зображенням фігур.

Вправа 14. “Що я не згадав”

На столі викладають 8-10 предметних картинок і навмання називають їх, окрім двох. Дитина має сказати, які предмети дорослий “забув” назвати.

Вправа 15. “Повтори почуте”

Постукати по столі певну кількість разів у певному ритмі й попросити дитину відтворити почуте.

Вправа 16. “Намалюй фігуру”

Показати дитині протягом 10 секунд таблицю з намальованими на ній геометричними фігурами й запропонувати намалювати фігури, що запам’яталися. Можливі різні варіанти зображень.

Вправа 17. “Перелік і контекст”

Спробуйте перегрупувати наведені нижче слова так, щоб полегшити їхнє запам’ятовування. Придумайте історію, що звела б їх разом, і подумки уявіть собі хід подій. Дайте простір своїй уяві, панда повітря

візок	келих
бджола	кіт
жовтець	сонце
маргаритки	вода

Вправа 18. “Плутанка”

Вибирають ведучого. Інші гравці, взявшись за руки утворюють коло. По команді ведучий виходить із кімнати й повертається туди, коли його покличуть. Поки він відсутній, гравці починають заплутуватися, міняючи своє положення в колі, але не відриваючи рук одне від одного. Коли ведучий увійде, йому потрібно відгадати, у якому ж порядку спочатку стояли гравці.

Вправа 19. “Калейдоскоп”

Усі гравці стають півколом перед екраном. Ведучий виходить до екрана, стає обличчям до учасників. Гравці називають ведучому по черзі колір, котрому кожний з них надає перевагу. Потім ведучий відвертається, гравці швидко міняються місцями. Коли ведучий повернеться, йому потрібно сказати, якому гравцеві який колір подобається. Наступним ведучим буде той, чий колір не відгадали, а потім - усі інші.

Вправа 20. “Розвідник”

Вибирають одного з учасників — **“розвідника”**. Ведучий просить: “Завмерли!”. Вся група нерухомо завмирає. Кожний намагається запам’ятати свою позу, а **“розвідник”** намагається запам’ятати всіх. Уважно вивчивши пози й зовнішній вигляд учасників, **“розвідник”** заплющує очі (або виходить із кімнати). У цей час учасники роблять кілька змін у своєму одязі, позах, просторовому розміщенні тощо. Після того, як зміни зроблені, **“розвідник”** розплющує очі (заходить до кімнати). Його завдання — виявити всі зміни.

II. Психокорекційна робота з підлітками

1. Корекційно-розвивальна програма для підлітків з труднощами у спілкуванні

Обґрунтування програми

Мета програми передусім полягає в тому, щоб створити підліткові умови для повноцінного спілкування; змодельовати такі ситуації, в яких у дітей:

- **знімається страх перед самотійними висловлюваннями;**
- розвивається готовність прийняти і надати допомогу в потрібній ситуації;**
- розвиваються навички аналізувати свої вчинки і події, що відбуваються, усвідомлювати своє ставлення до світу;**
- **формується вміння цінувати свою і чужу роботу;**
- закріплюється відчуття радості від спільної праці й творчості.**

Заняття будують так, що кожний учасник “проживає” різні ситуації, визначаючи свою здатність до лідерства, підтримки й творчості, до визнання переваг іншого, переконання, примушення й вміння відстоювати свою позицію тощо. Підліток пізнає себе як партнер по спілкуванню, відкриває в собі найрізноманітніші сторони особистості: ті, які допомагають встановлювати контакти, і ті, які заважають цьому процесу.

На першому засіданні вводять певні правила співпраці, зокрема:

1. Спокійний доброзичливий тон і схвалення всього, що відбувається.
2. Правило звертатися один до одного тільки на ім'я.
3. Заняття потрібно починати в колі спілкування: у колі немає початку і кінця; у ньому всі рівні. Коло можна утворити стоячи, сидячи на стільцях, на килимі, лежачи на килимі тощо. Головне, щоб кожний бачив і одне одного.
4. Немає акторів і глядачів - усі учасники. Звичайно, не всі підлітки зможуть взяти участь у тій чи іншій грі. Проте всі без винятку мають бути залучені в процес обговорення окремих вправ, усього заняття тощо. З першого засідання вводять **“об'єднувальний предмет”** (ним може бути м'ячик, гумова або м'яка іграшка тощо). Цей символ передають у колі послідовно з рук в руки, і кожен при цьому повинен висловити свою думку, ставлення, враження тощо. Спочатку деякі підлітки соромляться розкривати своє ставлення до того, що відбувається, аргументуючи: **“Вже всі сказали”**, **“Я не знаю, що ще сказати”** тощо. Потрібно переконати цих учасників залучитися до кола.

5. На першій зустрічі ввести правило **“штрафного”** (особливий сигнал — шипіння змії). Цей звук може виконувати роль і застереження **“не кривдь, не зачіпай мене!”**, і негативного ставлення **“ти сказав грубість, мені це не подобається...”**

Корекційно-розвивальну програму окремих властивостей спілкування розроблено для дітей підліткового віку, вона складається з 15 занять тривалістю 1,5 години, які проводять один раз в тиждень із групою не більше 14 чоловік.

Програма включає такі етапи:

1. Діагностичний етап починається до тренінгового процесу, інтенсивно триває на фазі ближчого знайомства учасників групи один з одним і тренером у процесі виконання запропонованих вправ. З метою визначення особливостей спілкування учасникам тренінгу пропонують кілька тестових методик. Ці самі методики учасники групи виконують і після психокорекційної процедури. Поточну психодіагностику проводять методом зворотного зв'язку на підставі інтерпретації поведінкових реакцій, рефлексії почуттів і емоційних станів, констатації вербальних і невербальних виявів підлітків. За часовими параметрами діагностичний етап у тренінговому процесі триває до проведення тренінгу, протягом другого етапу (переростаючи в поточну діагностику протягом III етапу і контрольну діагностику наприкінці IV етапу).

2. **Орієнтовний етап** (2 заняття).

Тема: **Моя індивідуальність**. Мета етапу: емоційне згуртування учасників групи. Основний зміст утворюють психологічні вправи, спрямовані на зняття напруги і згуртування групи, а також на самовизначення і самоусвідомлення. На цьому етапі здійснюється визначення тренінгової мети і її співвіднесення з особистісними цілями учасників групи.

Тема занять (зразок занять подано нижче):

1. “Знайомство” (1,5 години).
2. “Який я насправді” (1,5 години)
3. Етап **формування** - (9 занять).

Цей етап збігається з періодом **“штурму”**, входження в інтенсивне осягнення отриманих знань. Активізується бажання учасників “швидше” відкоригувати наявні настанови і здобути певні навички.

Під час етапу формування відбувається демонстрація та апробація методів і прийомів формування комунікативних знань і умінь.

Блокова структура заняття **(коли послідовно здійснюється робота над розвитком комунікативної, перцептивної та інтерактивної сфер**

спілкування) дає змогу учасникові, виробивши послідовно певні вміння, знаходити своє місце в груповому рішенні, за необхідності брати на себе роль лідера, адекватно оцінювати ситуацію, надавати допомогу і підтримку решті членів групи.

Більшість занять будується в ігровій формі. Це дає змогу і керівникові, й дітям вільніше відчувати себе в умовно-імпровізаційній ситуації. Проте ігрова ситуація вносить певні корективи в побудову спілкування за запропонованими блоками - інформаційним, інтерактивним, перцептивним. Передусім це стосується умовності, яка є основою будь-якої гри. Умовність виявляється і в самому виділенні блоків спілкування, а також і у виборі ігор. Річ у тому, що в кожній запропонованій ситуації як обов'язкові елементи наявні всі сторони спілкування, проте метою тієї або іншої гри є тренінг якої-небудь однієї зі сторін: уміння працювати з отриманою інформацією, здібності до взаємодії з іншими людьми, прагнення розуміти і приймати чужу точку зору тощо.

Характеристика особливостей формування кожного з блоків спілкування

1. Інформаційний блок спілкування (3 заняття).

Мета першого ігрового блоку полягає в знайомстві учасників з основними прийомами з обміну інформацією, у формуванні уміння її опрацьовувати, знаходити життєво важливе в ній для вирішення яких-небудь проблем.

Наведені нижче вправи до цього блоку розвивають логічну пам'ять (*тобто уміння використовувати спеціальні прийоми осмислення і запам'ятовування отриманої інформації на основі схожості, контрасту; семантичної близькості й асоціацій*), допомагають знайти високу швидкість переробки інформації, поглиблюють сприйняття (*розуміння як прямої так і непрямой інформації*), тренують гнучкість засвоєння інформації (*легкість переходу від однієї асоціації до іншої*).

Усі ігри, включені в інформаційний блок, є інтеграційними, хоча й пов'язані з якою-небудь певною стороною інформаційного складника спілкування: отримання інформації, збереження, відтворення і передача.

Коротка характеристика кожної із сторін:

1. Психологи виділяють два основні шляхи отримання інформації: за допомогою органів чуття (*зір, слух, нюх, дотик, смак*) і за допомогою умовиводів. Часто два ці шляхи зливаються в одне ціле, що необхідно для вирішення якого-небудь завдання.

2. Під збереженням інформації передусім розуміють уміння утримувати здобуту інформацію. У процес збереження і переробки інформації включаються всі компоненти пізнання: сприйняття, пам'ять, уява, мислення. Розрізняють пасивне та активне збереження. У першому випадку інформація відтворюється в первинному вигляді, тобто в тому, в якому її було отримано.

При активному збереженні інформації "текст" піддається певним змінам (*підключення образної та асоціативної сфер мислення тощо*).

3. Успішне відтворення і передача інформації залежить від тих засобів, якими користуються люди, включені у процес спілкування. До таких засобів обміну інформацією відносять: *мову, лист, жести, міміку і пантоміміку, пара- та екстралінгвістичні системи* (інтонація, паузи тощо) *і навіть систему організації простору спілкування* (комфортність, ступінь довіри тощо).

2. Перцептивний блок спілкування (3 заняття).

Мета перцептивного блоку спілкування полягає у формуванні образу іншої людини. Це досягається умінням зрозуміти через зовнішні дії людини її внутрішній світ, психологічні особливості, які так химерно відображаються в поведінці.

Якщо спробувати охарактеризувати ігри перцептивного блоку в трьох словах, то ми отримаємо: *почуття — співчуття — розуміння*. Тому що почуття - це те, що може і об'єднати, і роз'єднати людей.

Ігри на сприйняття і взаєморозуміння допомагають не тільки дізнатися щось нове про людей, що оточують нас, але й зрозуміти їхню позицію, відкрити для себе деякі причини їхньої поведінки. Вислів: "*Зрозуміти - значить пробачити; пробачити - значить прийняти*" не є випадковим. Добре було б навчитися, зустрічаючись з людьми (і дітьми), приймати їх такими, які вони є, а не лише такими, якими ми хотіли б їх бачити.

Сьогодні механізм вибудовування перцептивної сторони спілкування багато в чому орієнтований на гуманістичну концепцію Карла Роджерса. Не зупиняючись детально на викладі основ цієї теорії, зупинимось на понятті "*прийняття*" за Роджерсом: "Я зрозумів, що щиро приймати іншу людину і її почуття зовсім не так просто, в усякому разі не простіше, ніж розуміти її. Чи справді я можу дозволити іншій людині відчувати ворожість до мене? Чи можу приймати її гнів як дійсну і законну частину її особистості? Чи можу я прийняти її, якщо вона дивиться на життя і свої проблеми зовсім по-іншому, ніж я? Чи можу приймати людину, яка чудово ставиться до мене, обожає мене і хоче бути таким, як я? Все це входить у сприйняття людини, і все це нелегко".

Отже, у перцептивній стороні спілкування необхідно виробити вміння зрозуміти і прийняти спочатку самого себе, а потім (так само)

й інших. Саме такий підхід і закладений у найрізноманітніших тренінгах спілкування.

У цей блок включено ігри, надані Ендрю Флюгельманом і Лаурою С. Франк (збірник ігор “Пригоди в класній кімнаті”) Головною метою їхньої програми спілкування є **“розвиток чуттєвої сфери людей як головного інструменту пізнання себе й інших**

У завдання цього блоку входить: розвивати повагу і самоповагу; долати внутрішню тривожність; вчитися підтримувати один одного; уміти довіряти; досягати успіху без суперництва; вірити, що все це необхідне і в школі.

Керівники тренінгу сподіваються, що учасники будуть активні, налаштовані на взаємодію, чесні, добрі до себе й людей навколо, матимуть почуття гумору.

3. Інтерактивний блок спілкування (3 заняття).

Мета: вироблення учасниками стратегії сумісних дій.

Будь-яка наша дія завжди так чи інакше взаємопов’язана з вчинками інших людей, що оточують нас. Людина постійно перебуває в системі взаємних дій найрізноманітніших суб’єктів спілкування. Однак грамотно побудувати спілкування вдається тому, хто не тільки пам’ятає про зворотні реакції, але й наперед планує та прораховує їх. З цієї точки зору сам процес людських взаємодій нагадує гротмейстерську партію в шахи.

Спільну діяльність зазвичай розглядають як організовану систему активності індивідів, які взаємодіють, спрямовану на освоєння об’єктами матеріальної і духовної культури.

До основних ознак спільної діяльності належать: співприсутність учасників діяльності в часі і просторі; наявність єдиної мети, загальної для всіх учасників мотивації; наявність органів організації і керівництва (управління процесом спільної діяльності); розподіл процесу діяльності між учасниками діяльності; узгодженість індивідуальних операцій учасників спільної праці для отримання кінцевого продукту; отримання єдиного кінцевого результату (сукупного продукту); виникнення в процесі діяльності міжособистісних відносин, які, своєю чергою у роблять вплив на успішність спільної діяльності.

У спільній діяльності розрізняють **такі механізми** поведінки учасників: **сприяння** (дії, що ефективно сприяють досягненню результатів); **протидія** (неузгоджені дії, які усвідомлено або неусвідомлено перешкоджають досягненню мети взаємодії), **бездіяльність** (ухилення, активний відхід від взаємодії з учасниками діяльності).

Серед стратегій гуманітарних взаємодій дослідники виділяють:

Співпрацю: активну допомогу один одному в досягненні результату. Співпраця може здійснюватися одночасно або послідовно для сторін, що взаємодіють.

Одностороннє прийняття: активні дії однієї сторони і прийняття процесу діяльності іншою стороною без активного включення в загальну роботу.

Ухилення від взаємодії: обидві сторони уникають ситуацій, що передбачають участь у спільній діяльності.

Односторонню протидію: одну із сторін, яка не тільки не сприяє, але й достатньо активно перешкоджає досягненню мети. Така протидія може виявлятися в прямій або завуальованій формі.

Протидію: обидві сторони активно перешкоджають одна одній в досягненні мети діяльності (виражена конфліктна форма взаємодії).

Компромісну взаємодію: сторони залежно від ситуації схильні взаємодіяти то в формі співпраці, то у формі протидії.

Інтерактивна сторона спілкування розкривається як вироблення учасниками стратегії сумісних дій.

Проте, зупинившись тільки на розробці стратегії, ми хтозна чи досягнемо бажаної мети. Річ у тому, що будь-яка стратегія передбачає певні дії, спрямовані на її оптимальне здійснення. Якщо ж суб’єкти спілкування не володіють елементарними навичками взаємодії і співпраці, то досягнення визначеної мети у кращому разі може віддалитися на невизначений термін, а в гіршому - так і не відбутися.

Ігри інтерактивного блоку (**ігри на взаємодію**) відрізняються від попередніх передусім тим, що розвиток групової активності оснований на визначенні місця кожного члена групи в тій або іншій ситуації, на заохоченні пошуку проблемного рішення, на знаходженні нових шляхів для співпраці, на умінні довіряти. Усе це в сукупності розвиває в людині здатність орієнтуватися в нових умовах, не боячись видатися смішною.

Однією з найважливіших умов у цьому напрямі є знання особистістю своїх сильних сторін у співпраці. Хто ж я: лідер чи статист? Чи можу я відстояти свою точку зору або спасую? Маю мужність визнати помилковим власне рішення і поступитися в новій ситуації? Готовий до взаємодії в спілкуванні чи вважаю за краще вирішувати проблему одноосібно? Відповіді на ці й багато інших питань отримують учасники ігор під час тренінгу.

Ці ігри допомагають людині вирішити такі проблеми: **краще пізнати себе самого, зрозуміти свою відмінність від інших; знайти і за**

кріпити нові засоби і шляхи для взаємної підтримки людей у груповій взаємодії (слова, що підтримують, невербальні форми спілкування, пропозиція ситуацій, в яких люди не бояться виявити себе, мають нагоду мати такий вигляд, який хочеться самій людині, тощо); **розвивати такі здібності, які одночасно навчають бути лідером і звичайним учасником в ситуаціях групового рішення; розвивати здатність до відкритої взаємодії зі світом, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.**

4. Етап закріплення (2 заняття).

Мета етапу: підвищення комунікативних умінь. Вправи закріплювального характеру.

Етапи плавно “переростають” один в один. Протікання процесу в потрібному напрямку забезпечується поєднанням саморегулятивних процесів у психіці підлітків, саморегуляції й рефлексії тренінгової групи і цілеспрямованого керування ними з боку тренера. Основні “підпроцеси”, якими керує тренер, що реалізує корекційно-розвивальну програму, - це розвиток особистості відповідно до мети корекції, навчання, діагностика групи і групових впливів. Кожний з перерахованих процесів сам по собі може успішно піддаватися керівництву в інших сферах життя дитини, однак тільки в тренінгу й груповій роботі можливе та необхідне одночасне керування й узгодження цих процесів. Саме таке поєднання вищевказаних процесів забезпечує інтенсивність і ефективність психокорекційних впливів.

Структура психокорекційної програми включає:

1) співбесіду тренера з групою у формі коротких вступних слів, що позначають преамбулу, основні поняття і зміст основних етапів;

2) активні методи навчання: рольові ігри;

3) вправи для групових дискусій;

4) психомалюнки: малюнок родового герба тощо;

5) психогімнастику, яка сприяє розвитку процесів групової динаміки та емоційній комфортності;

6) методи релаксації, що є головними в процесі навчання й особистісного зростання і допоміжними для підтримки на високому рівні працездатності учасників групи в процесі заняття;

7) демонстрацію моделей необхідної поведінки: здійснює тренеру вигляді спеціальних ілюстрацій (прикладів з життя, кіно, літератури тощо); пошук підлітками бажаних для засвоєння зразків поведінки.

А. Фрагмент корекційно-розвивальної програми

Орієнтовний етап. Тема: Моя індивідуальність

Перше заняття. **Тема: Знайомство.**

Мета: знайомство з учасниками групи, створення позитивної мотивації й зацікавленості підлітків у заняттях, взаємної довіри й поваги; ознайомлення з основними правилами роботи тренінгу; навчання елементів ауторелаксації.

Хід роботи

1. Повідомлення мети занять, організаційних умов роботи тренінгової групи (тривалість роботи і відпочинку, організація перерв тощо). Тренер розповідає дітям про те, що вони зустрічатимуться **1 раз** в тиждень на спеціальних заняттях, де будуть грати, малювати, ділитися своїми радіщами й переживаннями, учитися краще розуміти себе та інших, вмінню спілкуватися.

2. Обговорення мети і завдання психотехнічної процедури. У формі групової дискусії з'ясовуються очікування підлітків і підходи до розуміння майбутньої постановки проблеми. Потім тренер заняття пояснює: для того, щоб кожному в групі було зручно, потрібно дотримуватися деяких правил. Психолог називає попередньо підготовлені правила, а діти після ознайомлення та обговорення висловлюють свої думки щодо цих правил. Якщо хтось із дітей не погоджується з правилами, він може запропонувати свої або змінити ті, які оголосить тренер.

Правило перше: добровільність. Кожен із учасників бере участь в іграх та виконанні вправ за власним бажанням.

Правило друге: слухати уважно, не перебивати.

Правило третє: критикувати не людину, а її конкретний вчинок.

Правило четверте: казати тільки те, що думаєш. Не треба говорити неправду, краще відмовитися від відповіді.

Правило п'яте: не обговорювати за межами групи надану інформацію. Спілкуємося тільки тут і зараз.

3. Знайомство. Кожен із вас зараз зробить візитку, тобто вкаже на картонці своє ім'я, яким буде користуватися. Ви можете взяти собі будь-яке ім'я: теперішнє, ігрове чи кумира. Протягом усіх занять звертайтеся одне до одного за цими іменами.

А тепер познайомимося. Кожний учасник називає своє ім'я і розповідає про те, чим він любить займатися, що робити.

4. Вправа “Один для одного”. Подумайте над тим, де й чим може бути корисним для вас кожний член групи. Наприклад, ви написали тренінгове ім'я “Ігор” і навпроти зробили запис: **“Із ним можна по**

чати бізнес, піти в турпохід і поговорити про футбол ”. Навпроти імені “Оля ” ви написали: “З нею можна створити сім ’ю, виховати двох дітей, поговорити про театр і поезію ”.

Отже, вам потрібно проаналізувати список усіх членів групи, а потім ми вислухаємо один одного. Думаю, що всім буде цікаво дізнатися, для чого він може бути потрібним.

5. Ауторелаксація *Ліс*. Заплющте очі. Зручно сядьте, покладіть руки на коліна долонями догори. Уявіть собі ліс. Я люблю бувати в ньому. Свіже повітря, лісова прохолода завжди приваблювали мене. Дорога не стомлює мене, а, навпаки, надає впевненості та сили. Ось він, мій улюблений ліс!

Усі стежинки в ньому знайомі. Ось ця веде до березового гаю. Я йду туди. Дихається легко, рівно, глибоко... Легкий вітерець колише верхівки дерев, вони, вітаючись, вклоняються мені. Навкруги тиша, тільки десь стукає дятел, а пташки співають свої прості пісні, радіючи кожній новій миті дня. Дихається легко, рівно, глибоко...

Я заходжу до березового гаю й уявляю собі, що я не людина, а рослина в цьому гаю: **Я—трава, Я—ромашка, Я — білий гриб, Я — шишка на гілці, Я— берізка, Я— кульбаба, Я— велика сосна.**

Свіже повітря пронизує все навкруги. Дихається легко, рівно, глибоко. Натішившись лісовою прохолодою і тишею, я повертаюся додому.

6. Вправа “Риса характеру”. Підлітки сідають у коло. Психолог пропонує дітям: “Нехай кожен із вас подумає, яку рису характеру він найбільше цінує у людях. Після того, як ви зробите свій вибір, придумайте невеличке оповідання, історію, притчу, які б мали інформацію про обрану вами рису характеру. Вислухавши ваше оповідання, інші учасники групи мають зрозуміти, про яку рису характеру йде мова”.

7. Закінчення заняття. Стати в коло. Покласти руки одне одному на плечі. Привітно подивитися одне на одного і попрощатися.

Друге заняття. **Тема: Який я насправді?**

Мета: встановити контакт з підлітками і створити позитивну мотивацію перед заняттями, первинне освоєння самодіагностики і способів саморозкриття, яке веде до змін особистості.

Хід роботи

1. Привітання. Стати в коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно подивитись один на одного і привітатись.

2. Продовження знайомства. Зараз у нас буде можливість продовжити знайомство. Зробімо це так: той, хто стоїть у центрі кола, пропонує помінятися місцями всім тим, хто володіє якимось умінням. Це уміння він називає. Наприклад, коли я кажу: **“Пересядьте всі ті, хто вміє користуватися комп’ютером ”**, - усі ті, хто вміє ним користуватися, мають помінятися місцями. При цьому той, хто стоїть у центрі кола, намагається в момент пересідання зайняти одне з місць, яке звільнилося, а той,

хто залишився у центрі кола без місця, продовжить роботу.

Використовуємо цю ситуацію для того, щоб більше дізнатися один про одного. Крім того, треба бути дуже уважним і постаратися запам’ятати, хто мінявся місцями, коли називалося те чи інше уміння. Це нам знадобиться пізніше.

3. Самодіагностика “Який я у спілкуванні”.

Інструкція. Для більш продуктивної роботи під час занять вам необхідно отримати інформацію про рівень вашої комунікабельності й товариськості у спілкуванні. Ми це зробимо за допомогою тесту **“Який я у спілкуванні? ”**

Уважно прочитайте запитання і дайте відповідь **“так ”, “так і ні ”, “ні”**. Відповідайте відверто.

1. Чи багато у тебе друзів?
2. Чи завжди ти можеш підтримати розмову в компанії друзів?
3. Чи можеш ти подолати замкненість, сором’язливість у спілкуванні з людьми?
4. Чи буває тобі нудно наодинці зі самим собою?
5. Чи завжди ти можеш знайти тему для розмови, коли зустрічаєш знайомого?
6. Чи можеш ти приховати своє роздратування при зустрічі з неприємною тобі людиною?
7. Чи завжди вмієш приховати поганий настрій, не переносячи його на близьких?
8. Чи можеш помиритися першим після суперечки з другом?
9. Чи можеш утриматися від різких зауважень при спілкуванні з близькими людьми?
10. Чи здатен ти у спілкуванні піти на компроміс?
11. Чи вмієш ти у спілкуванні ненав’язливо відстоювати свою точку зору?
12. Чи утримуєшся ти в розмові від осудження знайомих під час їхньої відсутності?
13. Чи виникає в тебе бажання, коли ти дізнався щось цікаве, розповісти це друзям?

Опрацювання результатів

За кожную позитивну відповідь, тобто **“так ”**, поставте собі **3 бали**. За кожную відповідь **“так і ні”** — **2 бали**. За кожную негативну відповідь **“ні”** — **1 бал**. Тепер визначте суму всіх набраних балів.

Інтерпретація результатів:

від 30 до 39 балів

Ти людина товариська, маєш задоволення від спілкування з близькими знайомими і незнайомими людьми. Ти цікавий у спілкуванні, друзі і знайомі цінують тебе за вміння вислухати, зрозуміти, дати пораду. Але не переоцінюй своїх можливостей, іноді ти буваєш занадто балакучий. Будь уважним до співрозмовників, стеж за їхньою реакцією, старайся не стати нав'язливим.

від 20 до 29 балів

Ти в міру товариська людина, але у спілкуванні відчуваєш деякі труднощі. Друзів у тебе мало, не завжди можеш знайти спільну мову зі знайомими людьми. Іноді у розмові буваєш нестриманим, неврівноваженим. Треба бути щирим, уважним, доброзичливим у ставленні до своїх співрозмовників. Окрім того, не завадило б подолати деяку невпевненість у собі.

до 20 балів.

Ти людина сором'язлива, замкнута, у компанії майже завжди мовчиш, віддаєш перевагу самотності, а не спілкуванню з людьми. Хоча це зовсім не означає, що в тебе немає друзів і знайомих. Очевидно, вони цінують тебе за вміння вислухати, зрозуміти, пробачити. Але, якщо тобі хочеться вільно висловлювати свою точку зору, дискутувати на рівних, стати цікавим співрозмовником, потрібно подолати свою сором'язливість і бути щирим у суперечці, активно підтримувати розмову.

4. Вправа “Де я почуваюся впевнено?”

Підліткам протягом 5-7 хвилин пропонують заповнити перші дві колонки такої таблиці:

Де я почуваю себе невпевнено?	Чому?	Де я почуваю себе впевнено?	Чому?

Потім дають 5-7 хвилин на заповнення третього і четвертого стовпчиків. Кожний з учасників зачитує свої варіанти і робить узагальнені висновки за допомогою тренера і групи, відповідаючи на запитання **“Чому?”**, про причини власної впевненості або непевності в різних життєвих ситуаціях. Вправа спрямована на усвідомлення власних страхів і побоювань, виявлення малоусвідомлюваних причин неповного прийняття себе. Зазвичай цю вправу використовують на початку етапу формування.

5. Вправа “Сильні-слабкі якості”

Кожному учасникові пропонують подумати над якостями, які допомагають йому в житті, сприяють налагодженню контактів з іншими

людьми (умовно названі **“сильними якостями особистості”**), і тими, які заважають (умовно названі **“слабкими”**). Назвати свої сильні й слабкі якості, спочатку повторивши якості двох попередніх партнерів. Починає говорити тренер, повторення якостей і називання власних йде по колу (за годинниковою стрілкою або проти неї). Перший учасник повторює тільки якості тренера, тренер і завершує коло, повторивши якості двох останніх учасників кола. Інтерпретація психологом названих якостей і помилок у дотриманні інструкції стосується уявлень підлітків про себе й якості, які допомагають або заважають спілкуватися, що відрізняє цю вправу від використання в інших видах тренінгів.

6. Групова дискусія. Обговорюють результати, отримані в ході попередніх ігор і вправ, виробляють визначення психокорекційної мети - формування комунікативних, перцептивних, інтерактивних умінь. Таким чином, діагностичний етап змінюється постановчим.

7. Закінчення заняття. Стати в коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно подивитися один на одного і попрощатися.

Б. Вправи на розвиток комунікативної сторони спілкування ЯЗІ

1. Вправа “Візитна картка, або знайомство”

Для першої вправи знадобиться маленький м'ячик, який легко перекочувати в долонях (шишка, камінчик тощо). Завдання: кожний з учасників має розказати про себе. Але завдання ускладнюється тим, що кожна нова **“візитна картка”**, окрім повторення інформації, яка вже прозвучала, мусить додавати щось нове. Наприклад:

1- **ий учасник: Мене звуть Антон, мені 14 років.**

2- **ий учасник: Мене звуть Ганна, мені 15 років, я люблю цукерки.**

3- **ий учасник: Мене звуть Олена, мені 15 років, Я не люблю цукерок, зате мені подобається танцювати... тощо.**

У грі формується первинне сприйняття групи загалом. Учасники вчать виділяти головну інформацію, “приміряти” її, включатися в процес кругового спілкування

Обговорення: хто протримався довше за всіх? Що було важчим: підтримувати ритм чи стежити за вибуванням гравців? Як виявлялося зниження уваги у гравців?

2. **Вправа “Супермаркет3** групи вибирають трьох-чотирьох добровольців, які покидають аудиторію. Іншим пропонують таке завдання:

- Уявіть собі, що ви - група людей, які планують добре відпочити у найближчий день. Ви не обмежені ніякими матеріальними рамками, тому прийшли до прекрасного супермаркету, щоб підібрати собі все необхідне для майбутнього походу. Але є одна умова: ви купуєте тільки ті товари, які починаються на букву ... (наприклад, **“с”**: *суп, софа, солярка* тощо). Та пам'ятайте, що ті, хто вас обслуговує, не знають про домовленість. Їхнє завдання полягає в тому, щоб без вашої підказки зрозуміти, які товари ви візьмете зі собою в дорогу.

Потім запрошують групу **“обслуговувального персоналу супермаркету”** з проханням подбати про незвичайних клієнтів. Причому не забудьте, що **“клієнти”** мають тільки ствердно або негативно відповідати на пропозицію купувати товари. Отже:

- **Шановні покупці, ми пропонуємо вам намети... Ні? Тоді, можливо, рюкзаки?., тощо.**

Скільки часу буде потрібно групі на те, щоб відокремити інформацію на слух? Якими засобами вони скористаються для вирішення завдання?

Гра розвиває вміння аналізувати різні канали отримання інформації (слух, зір тощо).

3. Вправа “Я подарую тобі” Грає пара учасників. Інші “обмежуються” роллю уважних спостерігачів.

Суть гри: двоє людей, сидячи один навпроти одного, можуть протягом декількох хвилин дарувати найнеймовірніші подарунки. При цьому вони мають дотримуватися таких умов:

— на початку кожної репліки обов'язково звучить подяка: **“Спасибі, Руслане (Марино, Ігорю тощо) за подарунок...”**

— обов'язково перераховують усі вже подаровані речі і додають нову.

Наприклад, після четвертого обміну подарунками можна почути таке:

—Дякую тобі, Світлано! Я тобі подарував стіл, ти мені подарувала квітку, я тобі подарував віник, ти мені подарувала посудомийну машину, я подарував тобі вічне свято, ти мені — молодильне яблуко, я тобі подарував земну кулю, ти мені подарувала острів скарбів, а я тобі дарую...

Хто перший допустить дві помилки підряд? Хто краще утримує інформацію? Хто у пошуках подарунків йде нетрадиційним шляхом?

Гра, крім інформаційного навантаження, учить не боятися прямого включеного контакту, уміти імпровізувати, зосередженості й доброзичливості.

4. Гра “Розкажи казку”. Гра, яка буде цікава людям будь-якого віку. Казки люблять усі, багато хто із задоволенням придумує свої казково-сучасні сюжети. Здавалося б, що може бути незвичайного (суперінформативного) у такій грі? Але річ у тому, що казка розповідається з кінця...

Форма гри: за ланцюжком (що більше учасників, то довша казка). Основна умова та сама, що і в попередній грі, але тут спочатку потрібно сказати щось нове, а потім повторити попередні репліки. Перший учасник говорить звичайну заключну фразу (наприклад: **“І жили вони щасливо і померли в один день”**). Наступний вигадує ті події, які відбулися перед цим.

5. Вправа “Емоції”. Проводять з метою формування та розвитку умінь невербального спілкування, усвідомлення переживань. Кожен учасник отримує по 1-3 картки, на кожній з яких написано слово, що означає емоцію або емоційний стан (наприклад: **радість, захоплення, замилювання, подяка, інтерес, гнів, задоволення, подив, чекання, зневіра** тощо). Пропонується кожному учасникові, одержавши відповідну картку, зобразити зазначений емоційний стан невербально. Інші учасники прагнуть зрозуміти і відчувати самі (можливо, повторюючи відповідні невербальні дії того, хто зображує) цей емоційний стан і назвати його. Формування умінь рефлексувати і вербалізувати емоційні стани—як власні, так і партнера взаємодії - триває і в наступних рольових іграх.

6.1 не те, щоб “ТАК”, і не те, щоб “НІ”. Учасники гри сідають у коло. Зовні кола перебувають добровольці, які розмовляють з тими, хто сидить. Питання ставлять у такій формі, щоб можна було відповісти **“так”** або **“ні”**. Але відповіді дають дивні, іноді такі, що не відповідають істині. Як і в попередній грі, добровольці мають з'ясувати, від чого залежить та чи інша відповідь.

Розгадка не така вже й складна: відповідь залежить від пози сидячого. Якщо руки схрещені на грудях (**поза, закрита для спілкування**), на будь-яке питання людина відповідає **“ні”**. В іншому випадку відповідь завжди позитивна.

Варіант: ноги тих, хто сидить (схрещені), теж можуть бути сигналом тієї чи іншої відповіді. Обговоріть - кому було важче: тим, хто відгадував, чи тим, хто потрапляв у смішне становище, кажучи нісенітницю? Як настав інсайт — відкриття таємниці? Що послужило мотивом, поштовхом? Хто в трійці займався збором інформації, хто її відстежував, хто генерував ідеї?

7. Вправа “Сумістити несумісне”. Потрібні ручка (олівець), папір для кожного учасника.

Перед вами список із 10 слів: *швець, горіхи, булка, байте, селера, перукар, ножиці, банани, комар, кореспонденція*.

Передусім покласифікуйте і згрупуйте запропоновані слова на ваш вибір. Потім спробуйте в одному реченні пов'язати між собою не менше трьох слів з різних груп. Для зв'язку слів можливе об'єднання їх за допомогою різних критеріїв (наприклад, "кореспонденція з комаром і бананами").

Чиї класифікації найповніші? Чиї образні ряди запам'ятовуються?

Уміння групувати предмети та асоціативне запам'ятовування, за даними психологів, допомагають поліпшити засвоєння інформації.

Варіант: скласти розповідь за отриманими класифікаціями.

8. Вправа "Подарунковий набір". Як і в попередній грі, вам знадобиться письмове обладнання.

Гра проходить у два етапи. На першому - учасники дарують один одному найнеймовірніші подарунки: *торішній сніг, щоденник з п'ятірками, дипломат з фальшивими доларами, трамвай, дірку від бублика, комету* тощо. У результаті в кожного має вийти набір з трьох предметів або явищ. (Три в цій грі - оптимальне число. Якщо подарунків виявилось більше, виберіть із них три найдорожчі). Завдання другого етапу: придумати не менше дев'яти речень, в кожному з яких використано весь набір (тобто всі три слова).

Важко сумістити острів, олівець і БМВ без коліс у реченнях. Але тут і вступає ваше уміння працювати з інформацією творчо. У когось вийдуть просто речення — і це добре, у когось ціла розповідь, а хтось напише вірші...

9. Інформація в газеті. Для роботи потрібні матеріали з газет і журналів однакового обсягу.

Заняття відбувається у формі змагання. Завдання: перед вами два невеликі газетні матеріали. Ваше завдання - прочитати вголос обидва уривки, дотримуючись умови - читати по черзі (по одному абзацу з кожного матеріалу). Потім переказати повний текст кожного уривка.

Варіант: по черзі читають переказ.

Чиї переказ виявляться ближчим до оригіналів? Хто витратить на цю роботу меншу кількість часу?

Гра допомагає виділяти необхідну інформацію в різних потоках, а також розвиває здатність до швидкого переключення уваги.

10. Вправа "Слово з пісні". У групі вибирають учасника, який покидає аудиторію. Решта учасників вибирає пісню (*слова якої мають бути відомі тому; хто вийшов*). Кожний у колі отримує слово з пісні. Наприклад, 1-ий учасник — "в лісі", 2-ий - "росла собі", 3-ій — "ялиночка" тощо.

Після цього повертається учасник, чия роль полягає в тому, щоб відгадати задуману пісню. Він ставить запитання учасникам, а ті, відповідаючи на нього, обов'язково повинні вставити своє слово з пісні:

- Що ти робиш сьогодні увечері? - *Хочу провести вечір в лісі, на природі.*

- Що ти зараз читаєш? — *Зараз я розмовляю з тобою, але у мене до*

речі, з'явилася ідея почитати роман "Ялиночка".

Скільки часу потрібно ведучому, щоб зібрати слова з пісні? Чи легко було ховати слова-підказки? Як учасники допомагали ведучому?

Гра вчить аналізу і переробці отриманої інформації, розвиває невербальні форми спілкування.

11. Вправа "Телеграма". Хто з нас не посилав телеграми? Що в ній є головним? Звичайно ж, лаконічний, емоційний зміст. Групам пропонують послати один одному телеграми. Об'єднують їх початкові букви слів, наприклад: ВТЛВРКМПЗ (підбір букв може бути найрізноманітнішим).

Завдання: скласти такий текст телеграми, в якому кожне (*значуще*) слово послідовно починалося б із запропонованої букви. Отже, перше слово починається на "В", друге на "Т" тощо. Для зв'язку слів можна вставляти прислівники і розділові знаки в необмеженій кількості.

Наприклад: *Великі Томати Лежать під Вагоном. Робимо Кетчуп або Мінємо Помідори на Звірив.*

Питання для обговорення: чия телеграма виявилася смішною? жакливою? життєвою? експресивною? Як впливають певні частини мови, розділові знаки на зміст? Чи легко було працювати в групі при складанні телеграми?

12. Вправа "Нойв ковчег". Біблійна ситуація: рятуючись від всесвітнього потопу, в кораблі біля Ноя опинилося сім пар тварин. Назви тварин чоловічої і жіночої статі (наприклад: *кобила, жеребець, голуб, голубка, свиня, кабан* тощо) написані на картках, які озвучують учасники.

Завдання: використовуючи тільки невербальні форми спілкування (і не показуючи картки з текстом один одному), знайти свою пару.

Інформація для роздумів: хто відчував себе некомфортно і чому? Допомогали чи ускладнювали спілкування невербальні канали передачі інформації в цій грі? Який ризик існує при програванні описаної ситуації?

13. Вправа "Кішка, яка гуляє...". Всі стають в коло, залишаючи більше місця в центрі. Учасникам пропонують по черзі пройти через коло, але не звичайною ходою. Якщо людині важко це зробити, запропонуйте їй пройти — *як шпигун (крадькома навипиньки), як супермо-дель, як солдат на параді* тощо.

В. Вправи на розвиток інтерактивної сторони спілкування ПЗІ

1. Психогімнастика “Плутанина”. Учасники стають у тісне коло (якщо членів групи непарна кількість, то тренер бере участь теж; при парній кількості учасників групи і двох тренерах останні також беруть участь у вправі, демонструючи модель невербальної доброзичливої, позитивно емоційно забарвленої поведінки, уникаючи вербальних підказок розв’язання визначеного завдання). Пропонують усім витягнути вперед праву руку і взятися за руку з одним із членів кола, але не із сусідом. Потім витягнути вперед ліву руку і взяти за руку іншого учасника. Ведучий дає завдання розплутатися так, щоб вийшло коло. Час розплутування і його особливості психолог інтерпретує як постановку подальшої психокорекційної мети. Відеозапис цієї психогімнастичної вправи підсилює діагностичний ефект для учасників групи.

2. *Передавання емоцій* Учасники стають у коло, щільно приклавши долоні кожної з рук, зігнутих у лікті й піднятих до рівня плеча, до долонь партнерів ліворуч і праворуч. Пропонують невербально передати свій емоційний стан **по колу** через долоні, починаючи з тренера або будь-якого учасника групи. По закінченні кожної з “передач” учасники групи висловлюються про свої почуття і порівнюють їх із настроєм того, хто передає. Вправа сприяє формуванню рефлексії своїх емоційних станів і виробленню уміння вживатися в почуття інших людей.

3. Вправа “Описує успіхи-невдачі”. Учасникам пропонується письмово описати дві ситуації взаємодії з іншими людьми з їхнього особистого досвіду, в одній з яких вони досягли успіху, а в другій — зазнали невдачі. Наприкінці кожної ситуації пропонується дати відповідь - **“хто?”** чи **“що?”** несе відповідальність за результат ситуації? На опис виділяється десять-п’ятнадцять хвилин. Всі учасники “пускають” по колу замки, ознайомлюючись зі змістом тексту. Паралельно психолог підраховує кількість ситуацій, у яких учасники групи побачили не тільки свій внесок, але і внесок протилежної сторони, а також кількість невдалих вихідних результатів, у яких оповідачі звинуватили протилежну сторону або зовнішні обставини. З підведенням підсумків кожному учасникові пропонується висловитись — чому хотілося приписати відповідальність комусь іншому?

4. Казка про трьох. Учасники об’єднуються в групи по троє. Кожен присвоює собі певну букву (або **А**, або **В**, або **С**). Потім тренер дає завдання: трійця повинна виробити спільне рішення - у який колір пофарбувати будинок, або де призначити місце зустрічі? Ситуація ускладнюється тим, що кожен гравець позбавлений одного з каналів сприймання або передачі інформації:

1. Гравець А — у нього зав’язані очі, він не бачить, але чує і говорить.

2. Гравець В — закриті вуха, він не чує, але може бачити і руха-

тися.

3. Гравець С — все бачить і чує, але при цьому не може рухатися і говорити.

5. Психогімнастика “Руки”. Використовується для самоствердження підлітків у можливості паралельно з власними переживаннями рефлексувати переживання інших і стосунки з ними.

Кожен член групи по черзі сідає на стілець перед групою або в центрі кола, закриває очі і кладе руки на коліна долонями догори. Учасники по черзі підходять до нього, торкаються своїми долонями до його долонь, намагаючись вкласти в дотик своє ставлення до цієї людини. Той, хто рефлексує, вказує, в який бік варто відійти кожному, **“хто доторкнувся”**, тим самим розділяючи учасників на підгрупи відповідно до сприйнятого ним **“ставлення”**. Після закінчення процедури той, хто рефлексує, відкриває очі й дивиться на сформовані ним підгрупи, висловлюючись про відчуті переживання. Учасники підгруп також висловлюються щодо власних очікувань і переживань.

Психогімнастичні вправи, що сприяють активізації психічної діяльності, відпочинку і встановленню позитивного мікроклімату в колективі тренер вибирає відповідно до індивідуального стилю роботи і самопочуття членів групи.

6. Вправа “Безлюдний острів”. У результаті корабельної аварії Ви опинилися на безлюдному острові. Життя сповнене небезпек: отруйні рослини і тварини; зливи, коротка, але люта холоднеча; можуть бути і візити людоджерів із сусідніх островів. У найближчі декілька років ви не зможете повернутися до нормального життя, у рідний край. Ваше завдання — створити для себе нормальні умови, у яких ви змогли б вижити. Зрозумійте серйозність і небезпеку того, що діється. Іноді за цих обставин втрачають люди людську подобу, спалахують сварки і бійки зі смертельними наслідками. Тут не місце для розваг і розмов - вам потрібно їсти й пити, зробити собі житло, щоб сонце не спалило вашу шкіру і ви змогли сховатися в сезон дощів від злив, а взимку від холоду.

Вам потрібно організувати на острові господарство, розподілити обов’язки, вирішити питання про владу. Якою вона буде, хто буде приймати остаточне рішення? Як розподілятиметься їжа? Що будете святкувати?

Розробіть морально-психологічний кодекс взаємовідносин приблизно з 15-20-ти пунктів. Правила мають допомагати вирішенню кон

кретних проблем і запобіганню конфліктам. Потрібно також передбачити санкції за порушення встановлених правил.

Обирається літописець, який буде фіксувати основні події.

7. Вправа “Що в імені тобі моєму”. Для цієї гри знадобиться м'яч (або м'які іграшки невеликого розміру: колобок, зайчик, кошеня тощо).

Учасники утворюють коло. Ведучий кидає м'яч і називає ім'я того, хто ловить подачу. Потім цей учасник також називає ім'я гравця і кидає йому м'яч. (Важливо, щоб м'яч обов'язково пролітав через внутрішньо-груповий простір). Так до тих пір, поки ім'я кожного учасника не буде названо. Остання людина називає ім'я ведучого, і коло замикається. А зараз повторіть цю процедуру і з'ясуйте, чи всі гравці запам'ятали, від кого прийшов до них м'яч і до кого був відправлений?

8. Імітаційна гра “Скеля”. Учасники стають у шеренгу, що є “*живою скелею*”. Уздовж скелі “*йде дуже вузька стежка*”. Кожний з учасників є не тільки “*частиною скелі*”, алей “*альпіністом*”, завдання якого пройти уздовж неї так, щоб не впасти в “*прірву*”. Проводиться відеозапис, у ході перегляду якого акцентується увага учасників на умінні одночасно виконати поставлене завдання (пройти по вузькій стежці) і врахувати стосунки з людьми, які є спільниками у виконанні цього завдання. Недоліки в прояві такого роду уміння поряд з урахуванням інших психологічних характеристик пов'язані з емоційним ставленням до себе і різними аспектами життєдіяльності людини.

9. Благородні пірати. Завдання: уявіть собі, що ви - удачливі пірати. Ви повертаєтесь додому після тривалої морської подорожі. Ваші трюми повні коштовностей, і... ще в трюмі є *кінь*. Все було б добре, але одного разу налетів шторм. Він заніс ваш корабель невідомо куди. Але найгірше те, що під час шторму пропали майже всі запаси питної води. Її залишилося на тиждень. А пливти - не менше десяти днів. А тут ще кінь в трюмі, який і “*як кінь*”... Правда, на шляху трапився острів, але абсолютно скелястий, кам'яний... Отже, як же вам, благородні пірати, дістатися живими додому?

Усі ми вміємо говорити про гуманізм. Але як насправді вчинити з тваринами і людьми в екстремальних ситуаціях? І знову, при бажанні, у вас буде про що поговорити з учасниками тренінгу.

10. Прогулянка з компасом. Ще одна гра “*на довіру*”. Група поділяється на пари, де є той, кого ведуть (*турист*), і хто веде (*компас*). Кожному, кого ведуть (*він стоїть попереду, а ведучий позаду, поклавши партнерові руки на плечі*) зав'язують очі.

Завдання: пройти все ігрове поле вперед і назад. При цьому *турист* не може спілкуватися з *компасом* на вербальному рівні. Ведучий (*компас*) рухом своїх рук допомагає *туристові* тримати напрям, уникаючи перешкод - інших туристів з компасами.

Інформація для обговорення: описати почуття людини із зав'язаними

очима, яка вимушена покладатися на свого партнера. Що сприяло або що заважало почуттю довіри? Як ті, що вели, допомагали тим, кого вели?

11. Телеграф. Група сідає в коло. Кожний вибирає собі прізвисько, що складається з 1-2 складів: *Весна, Мак, Рись, Я, Диван* тощо. Кожний по черзі повторює свій ігровий псевдонім для інших.

Завдання: зараз усі ми утворюємо телеграфну мережу. Ваше “*ім'я*” - ваш позивний. Щоб зв'язатися з іншим учасником, ви маєте назвати свій позивний, а потім - позивний потрібної вам станції. Та станція називає своє ім'я (*підтверджує прийом*), а потім викликає наступного і так далі. Якщо відбувається пошкодження станції, яка приймає (*не почув, не назвав свого позивного* тощо), вона закривається на ремонт (*учасник схищує руки на грудях - поза, закрита для спілкування*). Після цього той, хто випадково викличе пошкоджену станцію, буде і сам зачинен на ремонт. Спробуємо: “*Весна — Рись*” — “*Рись — Мак*”, *Мак — Диван*”...

З часом завдання необхідно ускладнити - задати телеграфний ритм. Усі разом двічі плеснули в долоні, потім двічі по колінах; знову в долоні, знову по колінах і, не збиваючись з ритму: “*Весна - Диван*”...

Варіант: можна спочатку домовитися про те, що учасники дають собі назви тварин - *Змія, Бик, Кішка, Пес* тощо. Тоді, якщо вперше трапляється збій (*пошкодження станції в попередньому варіанті*), то гравець починає користуватися “*умовним кодом*”, звуками, які видає його звір. І тоді в аудиторії можна почути найрізноманітніші позивні.

ГВправи на розвиток перцептивної сторони спілкування [131]

Основними прийомами пізнання і прийняття іншої людини є ідентифікація або уподібнення (*роби, як Він - зрозуміш, який Він*), і рефлексія, тобто прагнення усвідомити, як сприймається *Він* не тільки сам собою, але й іншими людьми. От чому більшість ігор має схожу *форму*: на першому етапі учасник працює індивідуально (пізнає сам себе), а потім включається в загальне обговорення запропонованих питань: пізнає і пропонує себе, визнає і приймає інших.

1. Фамільний герб. Рано чи пізно людина починає ставити серйозні питання: “*Що я роблю з моїм життям? Можливо, просто відсиджуюся? Або сліпо йду за чиймись вказівками? Чи сам контролюю напрям свого життя*” Гра “*фамільний герб*” допомагає вибрати правильні відповіді на ці непрості питання.

Завдання: ведучий пропонує кожному з учасників зобразити контури фамільного герба, якого необхідно наповнити внутрішнім змістом. Для цього важливо визначити деякі моменти вашого життя:

Досягнення або подія, яку ви оцінюєте як найзнаменнішу у власному житті.

Подія, яку ви вважаєте найбільш значущою в сімейному житті.

Річ (або предмет), за допомогою якого вас може зробити щасливою інша людина.

Подія, яка запам'яталася вам як найнепередбачуваніша.

Ви дізнаєтеся, що вам залишилося жити один рік, але в цей рік усім вашим справам гарантований успіх. Ваші дії?

2. Вправа “Я тебе розумію”. Кожному підлітку пропонують серед учасників групи обрати людину, стан і думки якої він зможе відгадати з виразу очей обличчя, пози тощо.

Учасникам *дають 3 хвилини* для того, щоб написати те, про що думала обрана людина під час занять, що відчувала.

3. Вправа “Не в своїх снях”. Ця гра розвиває вміння прийняти інший спосіб життя, він відрізняється від вашого.

Ведучий наперед готує картки двох видів. На одних картках позначені найменування (*людей і предметів*), на інших — *низка запитань*.

Завдання: добровольцям вручають картки з назвами. Учасники гри кажуть групі свою назву. Потім їм ставлять запитання, на які вони мають відповідати згідно зі своїм новим статусом.

Наприклад. Галина отримала картку з назвою “жаба”. На питання: “Твоя улюблена їжа?” вона упевнено говорить: “Мухи!”.

Назви: жаба, круча, коротун, здоровило, товстун, йог, помідор, чукча, китаєць, людина з важким характером, хлопчисько 12 років, панночка 15 років, вчитель, що пропрацював у школі 15 років тощо.

Питання: *Ваша улюблена їжа? Що ви любите робити найбільше на світі? Чим вас можна розсмішити? Якими словами вас можна зробити щасливим? сумним? злим? гордим? упевненим?* тощо.

Після гри спробуйте відповідати на запитання: Легко чи важко було вам “в чужих снях”? Чому все-таки нам іноді так хочеться опинитися не “в своїх снях”?

4. Вправа “Коло нашого життя” Ця гра теж примушує задуматися і про своє життя, і про життя інших людей. Ведучий креслить на підлозі коло і пропонує наступне завдання:

— Це зріз вашого життя, одного типового дня. Спочатку, розділимо коло на чотири умовні частини пунктирними лініями. В кожній чверті - шість годин. Тепер хто-небудь покаже, скільки часу у нього йде: *на сон; на школу; на друзів; на роботу; на сім'ю; на самотність; на хатню роботу; на все інше?*

Дивлячись на коло свого життя, задайтеся питаннями: Чи задоволені тим, як проходить день? Хай в ідеалі, але що хотілося б змінити в цьому колі? Що легко і що важко змінити у вашому житті? Чого не вистачило для вірного відображення вашого життя (творчості, музики тощо)? Чому все-таки ми очікуємо і прагнемо змін?

5. Вправа “Карусель”. Часто ми розуміємо, як важливо уміти вчасно говорити компліменти людям. Це правильно, але, при цьому, часто забуваємо про те, що не менш важливо уміти приймати компліменти. В “каруселі” можна повчитися і тому, й іншому.

Завдання: група ділиться на дві команди. *Одна команда* утворює маленьке коло (*спиною один до одного*). *Друга команда* робить велике коло, причому, кожний з учасників великого кола *стоїть обличчям* до учасника першої команди. Ведучий говорить: “Кожний, хто стоїть в зовнішньому колі, повинен сказати щось добре тій людині, яка знаходиться напроти нього. Ті, хто стоять у внутрішньому колі зумійте подякувати своєму партнеру за добрі слова. Внутрішнє коло залишається на місці, а учасники зовнішнього роблять крок убік - опиняються віч-на-віч з іншим членом внутрішнього кола. І знову

— добрі слова з тієї й з іншої сторони. І так до тих пір, поки ви не обійдете все коло і не станете напроти того, з кого почали. Отже, почнемо!”

Коли коло буде пройдено, учасники зовнішнього і внутрішнього кіл повинні помінятися місцями і почати все спочатку. Було б непогано в кінці заняття обмінятися думками: *що виявилось складніше - придумувати компліменти чи відповідати на них?*

6. Вправа “Маска, я тебе знаю”. Для того, щоб прийняти людину, потрібно уміти спостерігати, аналізувати, співставляти... Спробуємо? Інструментарій: *по два аркуші паперу на кожного учасника, олівці, фломастери, ручки.* Завдання: кожен малює на одному аркуші автопортрет (можна для швидшого впізнавання підкреслити деталі зовнішності, одягу тощо), а на іншому пише не менше 10 слів, які по-різному характеризують його спосіб життя (наприклад, *баскетбол, привабливість, щастя, любить молодіжну естраду* тощо).

Потім всі листи з автопортретами складаються в одну купку, а з характеристиками - в іншу. Кожний з учасників навмання бере листок з будь-якої купки і шукає відповідний йому в іншій. При цьому бажано обґрунтувати свій вибір. Питання для роздумів:

— **Що важче: встановити портретну або внутрішню схожість?**

— **Чи можна деякі характеристики (або автопортрети) зачислити до багатьох людей? Чому так (ні)?**

— **Чим відрізняються люди?**

— **Чи добре, що люди різняться один від одного? Чому так (ні)?**

7. Вправа “Пам’ятник любові” З аудиторії виходять четверо хлопців і четверо дівчат. Ті, що залишилися, утворюють коло, усередині якого хлопець і дівчина спільно створюють скульптуру, що втілює любов **{дружбу, ненависть, образу тощо - за завданням ведучого}**. Коли творчий процес стає реалізованим, ведучий запрошує одну дівчину з числа тих, хто покинув аудиторію. Дівчину підводять до скульптури, ознайомлюють з назвою і творчим задумом, а потім пропонують їй внести свої зміни до фігури **{тобто побувати у ролі скульптора}**. Після того, як вона **“виправить”** що-небудь у позах або виразі обличчя скульптур, їй пропонують стати на місце скульптури вже з урахуванням змін.

Згодом настає черга одного з хлопців, що виходили з аудиторії. Завдання повторюється: **змінити скульптуру; а потім стати на місце іншого**. І так доти, доки всі не побувають в ролі скульптора і скульптури.

Інформація до роздуму: які почуття ми переживаємо, коли нам пропонують що-небудь виправити у чужій роботі? Що ми відчуваємо, коли виникає необхідність замінити кого-небудь собою? Чи часто ми самі стаємо жертвами власних поліпшень чийогось життя? Як потрібно ставитися до **“обміну ролями”**?

8. Вправа “Озирнися, йдучи” Завдання на перший погляд досить просте: **ви розходитеся у різні боки, але в якийсь момент повинні обернутися і подивитися один на одного**. Причому, обернутися ви повинні одночасно. Зробити це буде непросто, оскільки ви домовляєтеся про це без допомоги жестів. Отже, вам залишаються лише відчуття. Подивіться один одному в очі, спробуйте сприйняти свого партнера. Оберніться один до одного спинами. Чи є відчуття зв’язку, що об’єднує вас? Якщо так, то розійдіться...

Кількість спроб для кожної пари необмежена. Проте, якщо двоє людей у такій ситуації **“побачать”** один одного з першої або другої спроби, отже, між ними є незриме тяжіння.

9. Крок назустріч. Групу розбивають на пари.

Завдання 1. Повернувшись обличчям один до одного, учасники з’єднують свої долоні з долонями партнера. Потім одночасно роблять крок назад, не відпускаючи долоні. Потім, ще крок назад і ще... При цьому між партнерами постійно є контакт очей і долонь. **“Відступають”** якомога довше. Коли учасники вважають, що **“дійшли до межі”**, то починається зворотний процес. При цьому долоні продовжують надійно зв’язувати

партнерів.

Завдання 2. Пари ті самі, але завдання змінено. Партнери стоять один перед одним на відстані двох-трьох кроків. Потрібно гойднутися назустріч один одному **{не відриваючи ніг від підлоги}** так, щоб з’єднатися долонями **{як у завданні 1}**. Вийшло? Чудово. Тепер кожний робить крок назад і знову спрямовується назустріч своєму партнерові. І ще крок назад...

Гра навчає довірі, допомагає визначити оптимальну дистанцію для спілкування, для контакту, засвідчує, наскільки важлива тактильна підтримка у спілкуванні.

10. Торкніся мене. Після того, як у парах встановлений незримий зв’язок, можна переходити до наступного ступеня.

Завдання: визначте, хто на даний момент провідний у вашій парі. Станьте обличчям один до одного. Той, хто “веде”, повинен покласти руки на плечі партнеру. Тепер обидва заплющьте очі і спробуйте відчутти те незриме тяжіння, яке допомогло вам у попередній грі. **“Ведучі”** повинні погладити плечі і руки своїх **партнерів**. Темп ваших дотиків повинен бути таким, яким, на вашу думку, він буде найприємніший. Пам’ятайте, ви не бачите, є лише тактильні відчуття. Поміняйтеся ролями. Після дотиків та поглажувань кожному учасникові потрібно по черзі вербально виразити двома-трьома словами свій емоційний стан.

Цікаво дізнатися: які почуття опановують нами, коли ми відчуваємо, що інша людина є в наших руках? Що, на наш погляд, у цей момент відчуває інша людина?

11. Вправа “Валіза в дорогу”. Рано чи пізно настає такий час, коли заняття добігає кінця. У цей момент важливо, щоб учасники могли допомогти один одному в умінні бачити себе збоку. Однією з таких вправ є **“валіза в дорогу”**.

Суть гри: один з гравців сідає спиною до інших. Ведучий говорить, що учасники повинні допомогти зібрати багаж тому, хто йде. Але до **“багажу”** кладуть не речі (мило, зубна паста, рушники), а... особисті якості, які допоможуть у житті. Причому потрібно називати ті якості, які справді властиві цій людині. І водночас звучать слова, що позначають явища, які варто залишити у будинку, адже вони можуть нашкодити в далекій дорозі.

У цій грі важлива роль ведучого, який стежить за тим, щоб **“вантаж”** особистості відчутно перевищив те, що залишається.

12. Вправа “Я вам пишу”. Цю гру доцільно проводити на одному з останніх занять. Гра відбувається у колі. Потрібен папір і ручка для кожного учасника. Завдання: зараз ми займемося епістолярним жанром. У кінці заняття кожний з нас отримає лист, у написанні якого візьмуть участь всі присутні. Передусім, підпишіть свій лист у нижньому правому кутку (ім’я, прізвище - як вам заманеться) і передайте його сусіду праворуч.

У вас в руках виявився лист із зазначенням імені вашого сусіда. Адресуйте йому декілька слів. Що писати? Все, що вам хочеться сказати цій людині: **добрі слова, побажання, визнання, сумнів; це може бути і малюнок...** Але ваше повідомлення має містити одну-дві фрази...

Для того, щоб ваші слова ніхто, окрім адресата, не прочитав, потрібно загнути верхню частину аркуша і передати його сусіду праворуч. На вас очікує коротке послання наступній людині. Так триває доти, доки ви не отримаєте назад листа з вашими власними ім’ям і прізвищем. Цей лист, зробивши коло, побував у руках кожного з учасників, і кожний напише вам те, що, можливо, давно хотів сказати. Такий круговий лист сприяє обміну взаємними “емоційними пониженнями” кожного з учасників.

Ведучий радить цей лист зберегти і у важкі життєві моменти заглядати у нього.

III. Психокорекційна робота зі старшокласниками

1. Програма та схематичний виклад змісту тренінгу “Профілактика наркоманії серед підлітків та молоді” (час проведення - 1 день) [14]

Тема: Проблеми, пов’язані з наркотиками, та профілактика перших стадій вживання наркотиків.

Мета: Підвищити рівень поінформованості молоді з проблем, пов’язаних з наркотиками. Розвинути навички, що запобігають вживанню психоактивних речовин.

Завдання: З’ясувати рівень поінформованості учасників зі згаданої проблеми; дати достовірну інформацію про психологічну залежність, про причини та наслідки вживання наркотиків; формувати у молоді навички відповідальної поведінки; перевірити рівень засвоєння інформації.

Організація проведення: Тривалість етапів залежить від особливостей групи та досвіду тренера. Відхилення від розкладу не повинні викликати тривогу та невпевненість. У цьому випадку тренеру варто проявити гнучкість. У плануванні роботи потрібно заздалегідь продумати, які вправи можна додати, якщо робота відбуватиметься дуже швидко, і навпаки, який етап ви зможете скоротити та як ви чинитимете у разі виникнення затримок. У запропонованому плані тривалість кожного етапу зазначено приблизно.

План проведення:

1. Організація настанови

Цей етап слугує для створення демократичної атмосфери, заохочення до спілкування. Він задає тон подальшої роботи семінару-тренінгу.

Вступ (3 хвилини). Тренер оголошує мету та завдання семінару.

Знайомство з тренером (3 хвилини). Знайомство може бути проведене у будь-якій зручній формі. Добре, якщо тренер розповість про свою професійну діяльність, досвід роботи. Власні очікування та побажання стосовно цього семінару-тренінгу. Не варто обмежуватися лише інформацією “Мене звати...”

Знайомство учасників семінару-тренінгу. Гра “Мене звати...” (10 хвилин).

Мета гри: підготувати групу до подальшої спільної роботи та створити відповідний настрій. Матеріали; **ватман і різнокольорові фломастери.**

Група стає у коло. Перший учасник пише на ватмані своє ім’я і ще щонебудь, пов’язане з іменем. Наприклад: **“Мене звати Мата, але однокласники називають мене Пухнастою Мишею”**. Потім передає лист наступному учасникові. Кожний наступний учасник робить те ж саме. Після того, як останній учасник напише своє ім’я, ватман вивішують на стіну і залишають там протягом всього дня тренінгу.

Очікування учасників (15 хвилин). Учасникам роздають невеликі аркуші паперу, на яких вони записують свої очікування від семінару (**кожне побажання на окремому аркуші**). Згодом на великому листі робляться написи **“Очікується”** і **“Виконано”**

На етапі обговорення очікувань усі занотовані побажання прикріплюють під написом **“Очікується”**. Надалі кожний учасник має змогу переміщувати аркуші зі своїми очікуваннями у графу **“Виконано”**

Якщо протягом семінару були реалізовані не всі побажання учасників, то тренер повинен наприкінці семінару обговорити це з групою і з’ясувати, що робити з нереалізованими очікуваннями: **запланувати наступний семінар, запропонувати індивідуальну консультацію чи рекомендувати потрібну літературу.**

Альтернативний варіант: запропонувати учасникам по черзі висловити очікування і записати їх на великому аркуші чи на дошці.

Прийняття правил роботи групи (20 хвилин).

2. Оцінка рівня інформованості, актуалізація проблеми

Гра “Спінні твердження” (15 хвилин). Гра дає змогу тренерові оцінити рівень інформованості та актуалізувати проблему для учасників. Ця гра є певним анонсом тієї інформації, що зможуть отримати учасники.

Гра “Асоціації” (30 хвилин). Мета: визначити рівень знань учасників групи, створити підґрунтя для глибшого змісту подальшої роботи і дискусій. Матеріали: *ручки, аркуші паперу для кожного з учасників.*

У грі обов’язково бере участь уся група. В ході гри визначають початкове ставлення групи до проблеми. Ставлять завдання: назвіть одне-два слова, які спадають вам на думку, коли ви чуєте слова: **“наркотики, наркоманія, залежність”**.

Гра може бути проведена у двох варіантах: усно або письмово.

Варіант 1: учасники по колу висловлюють одну-дві асоціації, які викликають ці слова.

Варіант 2: учасники отримують по невеликому аркушу паперу, на якому записують власні асоціації до цих слів.

Після цього всі перелічені асоціації обговорюють, з’ясовують причини їхнього виникнення і створюють міф про наркоманію у нашій культурі.

Потрібно звернути увагу, що асоціації бувають різними. Найчастіше вони відображають особистісне ставлення людини до цієї проблеми, навіть неусвідомлюване.

Перерва на каву (15 хвилин)

Мозковий штурм “Причини та наслідки вживання наркотиків (20 хвилин). Причини вживання наркотиків занотовують в одну частину таблиці, наслідки - в іншу. Приклад таблиці:

Причини	Наслідки
Щоб отримати нові відчуття	Смерть від передозування
Модно	Втрата поваги тих що навколо
За компанію	Хвороби, що передаються через спільні шприци (гепатити, СНІД)
На зло батькам	Конфлікти з батьками

Висновок: Майже у всіх випадках людина обирає сама, чи вживати їй наркотики, чи ні. Той, хто обирає наркотики, непрямо обирає і відповідні наслідки.

Рухова вправа, “Молекули” (“Броунівський рух” -10 хвилин).

Всі учасники збираються тісною групою біля тренера, заплющують очі та починають хаотично рухатись у різні боки, видаючи певний звук. Через деякий час тренер подає **один сигнал** - це означає **“тихо і замри!”**, **два сигнали** — **“вишикуватися коло з заплющеними очима”**, **три сигнали** -

“розплющити очі та подивитись на фігуру, що утворилася”.

Інший варіант гри: під музику всі учасники довільно рухаються. У будь-який момент тренер може дати сигнал: **“Зберіться в групи по п'ятеро осіб! (по троє, по семеро...)”**. Учасникам (**“атомам”**) потрібно швидко організувати такі групи (**“молекули”**), ставши групою у коло та взявшись за руки. І так кілька разів, змінюючи кількість учасників у групах (**кількість “атомів”у “молекулах”**).

3. Інформаційний блок

Теоретичний матеріал та дискусія (60 хвилин). На цьому етапі доцільно обговорити такі поняття: **наркотики і наркоманія; механізм та особливості впливу наркотиків на організм молодшої людини; наслідки та характерні прояви вживання наркотичних речовин; адиктивна поведінка; причини, що підштовхують до вживання наркотиків; міфи та хибні уявлення про наркотики у молодіжному середовищі; роль впливу групи на тих, хто почав вживати наркотики, стратегії протидії тискові однолітків.**

Логічно розпочати цей етап з відповідей на ті питання, які викликали масові ускладнення на етапі **“оцінка рівня інформованості”**. Метод роботи - лекція чи інтерактивна форма (дискусія, під час котрої тренер уточнює, коригує та деталізує відповіді учасників).

Перерва на обід (60 хвилин).

Рухова вправа “Вишикуйтесь за ростом” (15 хвилин). Мета: подолання бар’єрів у спілкуванні між учасниками та їх розкріпачення.

Учасники стають щільним колом, заплющують очі. їхнє завдання полягає в тому, щоб із заплющеними очима вишикуватися за ростом. Після того, як учасники виконають завдання, тренер дає команду розплющити очі і подивитися, що вийшло. Після вправи можна обговорити, чи було складно виконати це завдання, як почували себе учасники.

Ця гра має декілька варіантів. Можна дати завдання вишикуватися за кольором очей (**від найсвітліших до найтемніших**), за кольором волосся, за теплом рук тощо.

Історія про... (20 хвилин). Мета: аналіз дій, що їх виконують герої **“історій”**. З’ясування поглядів учасників на подану проблему. Моде

лювання найоптимальніших стратегій дій учасників. Матеріали: **тексти історій, аркуш ватману, фломастер.**

Всіх учасників методом жеребкування поділяють на три-чотири команди. Зачитують історію з життя старшокласників. Учасників просять оцінити дії та поведінку героїв за **10-бальною** шкалою з погляду їхньої ефективності та морально-етичних норм. Отримані результати зводять у велику таблицю на аркуші ватману та аналізують. Кожна команда зачитує рейтинги, отримані в груповому обговоренні, і коротко пояснює, що слугувало причиною появи саме такого результату.

Приклад історії: Дмитро та Оксана кохають одне одного. Вони навчаються в одному класі. Одного разу Дмитро під час дискотеки . завіз Оксану до класу та запропонував їй спробувати вжити наркотик. Він пояснив, що нещодавно почав колотися, йому дуже подобається, і він хоче, щоб їй теж було добре. Оксана відмовилася від пропозиції та втекла зі школи. Всю ніч вона думала, що робити, і, врешті-решт, вирішила розповісти однокласниці Галі, у якої брат загинув під колесами мотоцикла, яким керував наркоман. Галя пообіцяла вирішити проблему. Вона розповіла класному керівникові, а той - директорові школи. Батьків Дмитра викликали до школи, щоб поділитися інформацією про сина. Дмитра помістили на лікування до закритого стаціонару. Ніхто з класу, навіть Оксана, не відвідали його. Лише друг Іван не змінив свого ставлення та провідував його. Коли Дмитро вийшов з лікарні, він вирішив, що наркотики більше вживати не буде, але і з Оксаною підтримувати стосунки більше не збирається.

На прикладі обговорення історії можна зробити висновки, наскільки складно: відмовити близькій людині; прийняти самостійне рішення; зробити правильний вибір; визначити, який вибір є правильним; відмовитися від дискримінуючої пропозиції.

Перерва на каву (15 хвилин).

Рухова вправа (15 хвилин). Вибір вправи - на розсуд тренера.

Гра “Життя з хворобою ” (30 хвилин).

Мета: усвідомлення учасниками проблем, пов’язаних з наркоманією; зміна поглядів на проблеми тих, хто вживає наркотики.

Матеріали: **невеликі картки з паперу (5x5 см), ручки для кожного учасника. Тренер видає кожному учасникові по 12 карток і просить написати:**

на чотирьох картках — **назви улюблених страв;**

на чотирьох картках - **назви улюблених занять, захоплень;**

на чотирьох картах - **імена близьких чи коханих людей.**

Коли всі учасники заповнили картки, тренер каже: “Давайте поставимо себе на місце людини, яка потрапила у залежність від наркотиків, для того, щоб краще зрозуміти, що може відбуватися в її житті. Отже, людина обрала задоволення, яке вона отримує від наркотику. За будь-яке задоволення

потрібно платити... І не тільки грошима. Тому я прошу віддати по одній картці з **“улюбленою стравою, заняттям, близькою людиною** Учасники самі вибирають і віддають **три картки.** Далі залежність потребує наступних жертв, і учасники вибирають і віддають ще по **три картки.** Після цього, тренер сам проходить по колу і, не дивлячись, відбирає по **одній картці** у кожного учасника - це символізує те, що наркоман вже не спроможний сам контролювати ситуацію. Все, що залишилося в учасників - це можливий варіант того, що наркоманія може зробити з життям людини.

Обговорення:

Як себе почували учасники під час гри?

Як зараз себе почували?

З чим (або з ким) було розлучатися найважче?

Після гри обов’язково проводять емоційне^ розвантаження для того, щоб вивести учасників з ігрової ситуації. Його текст може бути таким: “Те, що відбувалося зараз, було лише грою. Я сподіваюся, що це ніколи не зачепить вас та ваших близьких. Я сподіваюсь, що ніхто з вас не зіткнеться з такою ситуацією у житті. Все це було лише грою і закінчилося разом із грою...”

Після цього учасники діляться пережитими відчуттями. Якщо напруга емоцій у групі залишається високою, потрібно зробити невелику (**5 хвилин**) перерву або виконати вправу на зняття тривожності.

Під час цієї гри доречно поводитися обережно, оскільки в групі можуть бути учасники, що вживали наркотики, чи є на тій чи іншій стадії залежності. У цьому випадку гра може спричинити різний вплив: **з одного боку, показати, яким небезпечним є подальше вживання, а з іншого - викликати у людини почуття безвиході.** Тому, якщо тренер не впевнений у своїх можливостях опанувати ситуацією і не зашкодити учасникам, краще замість цієї гри виконати більш нейтральні вправи.

4. Етап набуття практичних навичок

Вправа “Відмова” (40 хвилин). Мета: дати можливість учасникам оволодіти навичками впевненої поведінки, аргументованої відмови в ситуації вибору.

Група ділиться на **три підгрупи.** Кожній підгрупі пропонують окрему ситуацію:

однокласник (сусід, знайомий, лідер дворового угруповання) просить дозволу виготовити наркотику тебе вдома;

однокласник (сусід, знайомий, лідер дворового угруповання) просить залишити якісь речі;

однокласник (сусід, знайомий, лідер дворового угруповання) просить сказати неправду його батькам про те, що якась його річ лежить у тебе.

Завдання для підгруп: протягом 7 **хвилин** придумати якомога більше аргументів для відмови у такій ситуації. Після цього кожна підгрупа **“розіграє”** свою ситуацію перед рештою учасників. Один учасник грає роль того, хто вмовляє, інший - того, хто відмовляється. Тренер пропонує використати у кожній з ситуації по три стилі відмови: **впевнений, агресивний, невпевнений**. Кожний стиль демонструє лише один учасник.

Якщо тренер відчуває, що роль того, хто вмовляє, може бути виконана учасниками не на належному рівні, він може взяти її на себе.

Згодом потрібно обговорити необхідність придбання таких навичок, впливу тих чи інших форм відмови на подальші стосунки. Обговорюється питання про складності та переваги відповідальної поведінки.

5. Завершення роботи

Тренер по колу опитує всіх учасників про те, що їм сподобалось і не сподобалось у ході семінару-тренінгу, чи виправдались їхні сподівання, які почуття вони переживають у цей момент.

З метою оцінення ефективності своєї роботи тренер може запитати, що учасники хотіли б змінити, організувати по-іншому; чому потрібно приділити більше уваги у проведенні тренінгу.

Згодом тренер підводить підсумки семінару, робить висновки, роздає папки з інформаційними матеріалами. Якщо є можливість, нагороджує найактивніших учасників тренінгу тематичними сувенірами.

Модуль 4. Робота з людьми періоду дорослості

1. Програма для роботи зі спеціалістами, які працюють з підлітками “Профілактика та корекція кризи підліткового віку” (О.В. Самойлова, К.Г. Булгакова) [6]

Обґрунтування програми. (**К-сть годин - 60; кількість занять —15**).

Відомо, що підлітковий вік - найпроблемніший етап розвитку людини, оскільки він є переходом з дитинства у дорослість. Тому у спеціалістів, що працюють з дітьми, найбільше труднощів виникає у роботі саме з цією віковою категорією. Є багато літератури, що висвітлює фізіологічні, психологічні, педагогічні особливості підліткового віку. Вона спрямована на допомогу фахівцям, що працюють з підлітками, однак ще досі у роботі педагогів, психологів, соціальних працівників постає багато невирішених

питань, особливо практичних. Тому актуальною залишається необхідність вдосконалювати підготовку спеціалістів, що працюватимуть з різними категоріями підлітків.

Ця програма ставить за мету отримання соціальними працівниками, педагогами, психологами, вихователями практичної навчальної підготовки, що допоможе їм ефективно працювати вже на початку власної професійної діяльності. Заняття проводитимуться у вигляді семінару- тренінгу, де, окрім теоретичних та методологічних засад, акцентуватимуть на отриманні власного практичного досвіду, що ґрунтується на власних переживаннях та висновках щодо розв’язання проблем підліткового віку.

Програма охоплює тематичні бесіди, рольові ігри, психогімнастичні вправи, які допоможуть відчувати ситуації, характерні для підліткового віку, зсередины внутрішнього світу підлітка.

Саме такий підхід допоможе спеціалістам ефективно працювати з підлітками, оскільки вони краще розумітимуть саме внутрішні, психологічні труднощі підлітка, бачитимуть шляхи їхнього подолання; володітимуть прийомами та способами встановлення довіри підлітків до себе, що є необхідною умовою для ефективної роботи з ними.

Загальна мета: Оволодіння методами практичної психологічної роботи з підлітками. Відпрацювання психологічних проблем підліткового віку на рівні особистого досвіду.

Структура корекційних занять

Заняття 1. **Психологічні особливості підліткового періоду**

- Підлітковий вік як специфічний період розвитку людини.
- Психологічна структура особистості підлітка.

Практична частина: Бесіда **“Чи є підліток дорослою людиною**
Вправа **“Явже дорослий”**.

Заняття 2. **Соціальні стосунки підлітків**

- Основні властивості соціальних стосунків підлітків.
- Конфлікти підліткового віку.

Практична частина: Виявлення стилів поведінки в конфліктних ситуаціях. Аналіз власної поведінки у підлітковий період. Рольова гра: **“Сварка на вечері”**.

Заняття 3. Проблема асоціальної поведінки юнаків. Девіантні та делінквентні прояви

- Поняття девіантної поведінки.
- Поняття делінквентної поведінки.

Практична частина: Бесіда **“Девіантна поведінка: потреба чи збіг обставин”**. Вправа **“Базар”**.

Заняття 4. Профілактика алкогольної, наркотичної та комп'ютерної залежності

- Підходи до профілактики алкоголізму та наркоманії серед підлітків: авторитарний, “залякувальний”, об'єктивний, тренінговий.
- Профілактика комп'ютерної залежності.

Практична частина: Вправа **“Людина - Комп'ютер”**. Рольова гра **“Чи можу я сказати “ні””**.

Заняття 5. Соціальне самовизначення девіантних підлітків

- Типи соціального самовизначення девіантних підлітків (ССДП).
- Результати дослідження ССДП.

Практична частина: Бесіда-мозковий штурм **“Як жити далі?”**

Заняття 6. Характерологічні особливості підлітків

- Акцентуації характеру підліткового віку.
- Методи дослідження акцентуацій характеру підлітків.

Практична частина: Бесіда **“На що впливає характер”**. Вправа **“10 рис мого характеру, які я не можу змінити”**.

Заняття 7. Агресивність у підлітковому віці

- Агресивність. Становлення агресивної поведінки.
- Взаємодія з агресивними підлітками.

Практична частина: Вправа **“Намалюй свою агресію”**. Вправа **“Двері для гніву”**.

Заняття 8. Тривожність та демонстративність підлітків

- Тривожність. Особистісна та реактивна тривожність.

- Демонстративність. Маніпулятивна поведінка підлітків. Практична частина: Методика Спілбергера-Ханіна. Бесіда **“Як взаємодіяти з маніпулятором”**. Рольова гра **“Тривожний, агресивний маніпулятор”**.

Заняття 9. Саморуйнівна поведінка підлітків

- Поняття аутоагресії. Причини аутоагресивної поведінки підлітків.
- Суїцид як крайня форма саморуйнівної поведінки.
- Профілактика суїцидальної поведінки підлітків.

Практична частина: Бесіда **“Симптоми суїциду. Як спілкуватись з людиною, котра має намір здійснення суїциду”**. Вправа **“Малюнок життя”**.

Заняття 10. Вплив сім'ї на становлення особистості підлітка

- Роль батьківських стосунків у формуванні особистості підлітка.
- Повні та неповні сім'ї та їхня роль у становленні особистості підлітка.
- Стили батьківської поведінки та їхній вплив на підлітків.

Практична частина: Малюнок сім'ї. Вправа **“Вдячність та претензії”**.

Заняття 11. Форми та типи взаємодії батьків і дітей.

- Особливості взаємодії дорослих (батьків, учителів) з підлітками.
- Структура взаємодії дітей та батьків з погляду транзактного аналізу.

Практична частина: Виявлення власної структури взаємодії Дитини, Дорослого та Батька. Рольова гра **“Відпустіть мене на дискотеку”**. Рольова гра **“Дитина, Дорослий та Батько”**.

Заняття 12. Насильство в сім'ї: його причини та наслідки

- Насильство у сім'ї. Шляхи роботи з дітьми таких сімей.
- Діти в сім'ях алкоголіків та наркоманів.

Практична частина: Вправа **“10 заповідей”**.

Заняття 13. Ранні сексуальні стосунки: причини та наслідки

- Ранні сексуальні стосунки, їхній вплив на розвиток особистості підлітка.
- Профілактика вагітності та захворювань, які передаються статевим шляхом.

Практична частина: Вправа **“Побачення”**. Аналітична бесіда на тему **“Ранні сексуальні стосунки”**.

Заняття 14. Оптимізація стану дорослих, що працюють з підлітками

- Роль психічних станів фахівця у роботі з підлітками.
- Синдром професійного вигорання.
- Методи релаксації фахівця, що працює з підлітками.

Практична частина: Вправа **“Експрес-релаксація”**. Рольова гра **“Затурканий учитель”**.

Домашнє завдання: розробити проект практичної роботи з підлітками за однією з розглянутих у цій програмі проблем (описати власний підхід до проблеми).

Заняття 15. Підсумкове

- Групове обговорення результатів семінару-тренінгу.
- Анкетування учасників з метою визначення ефективності занять, розробки шляхів удосконалення програми.

2. Програма соціально-психологічного тренінгу для педагогів (Н.В. Ключова) [8]

Особливості проведення програми соціально-психологічного тренінгу для педагогів

Програма вміщує опис організаційного етапу тренінгу, куди входить: знайомство консультанта із замовником, з можливими учасниками тренінгу, діагностика і підбір учасників у групу, підготовка і оснащення приміщення.

Сам курс складається з **восьми зустрічей**, кожна з яких має своє призначення, процедурне забезпечення, опис найважливіших моментів, на які варто звернути увагу консультантові. В окремі зустрічі включено **“Інформування”** (інструктаж), що проводить консультант у групі. У кінці кожної зустрічі додано список літератури, з якою ведучий знайомиться перед заняттям, а учасники тренінгу - після його проведення.

Логіка побудови програми

В основу програми покладено принцип поетапності розвитку групи і поступовості у глибшому розумінні кожним учасником себе. Кожна зустріч логічно пов'язана з попередньою і є, у змістовному плані, основою для наступної.

Етапи тренінгу.

I етап (організаційний)

- орієнтація в специфіці тренінгу як методу навчання;
- первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні;
- виявлення і корекція мотивації учасників.

II етап (1-2 зустрічі):

- самовизначення членів групи і визначення групою цілей своєї роботи;
- створення в групі такої атмосфери, яка б сприяла самопізнанню і самовияву;
- дестабілізація стереотипних уявлень про себе і мотиви власної поведінки;

- актуалізація кожним власного професійно-педагогічного погляду, його концептуалізація.

III етап (3-4 зустрічі):

- переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв'язку, аналізу того, що відбувається в групі, відрефлексування ситуації;
- розширення сфери усвідомлюваного у розумінні вчинків іншого;
- формування чутливості до невербальних засобів спілкування; відпрацювання ефективних засобів спілкування.

IV етап (5-7 зустрічі):

- проектування і конструювання кожним учасником ефективних засобів спілкування (**емпатійне розуміння, уміння налагоджувати зворотний зв'язок** тощо);
- відпрацювання індивідуальних стратегій і тактик ефективного педагогічного спілкування.

V етап (8 зустріч):

- рефлексія змін, що відбулися в учасників і в групі за час тренінгу;
 - прогнозування майбутніх життєвих планів учасниками групи.
- Кожна зустріч супроводжується сукупністю психотехнічних процедур. Проте їхнє застосування не є обов'язковим. Тренер повинен відчувати потреби учасників, ситуацію в групі, тимчасові обмеження тощо.

Обов'язкові процедури, які використовують на кожній зустрічі:

- індивідуальна й групова рефлексія на початку і в кінці роботи (сенси цієї роботи в осмисленні процесів, способів і результатів індивідуальної й спільної діяльності);
- психогімнастичні процедури з ефектом релаксації;
- ведення щоденників учасниками групи;
- аналітична робота ведучого з осмислення групових процесів, змін у позиції учасників і психофізіологічних показників (**втома, інтерес** тощо).

Організаційний етап тренінгу.

Діагностика і підбір учасників в групу

- **орієнтація учасників у специфіці тренінгу як методу навчання;**

— **первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні;**

— **виявлення і корекція мотивації учасників.**

Комплектуванню групи передують розповідь консультанта про те, що таке тренінг, які його цілі й можливості, які результати можуть бути отримані. У своєму виступі ведучому бажано апелювати до тих проблем, які значущі саме для цих людей, для цього професійного співтовариства. Також обговорюються організаційні питання:

— **тривалість роботи (програма розрахована на 8 зустрічей);**

— **час однієї зустрічі (3—4 години);**

— **кількість учасників (10—12 осіб);**

— **періодичність зустрічей (інтенсивна робота - 4—5 днів (так зване занурення) по 8 годин роботи на день або двічі на тиждень по 3—4 години.**

Етап комплектування групи

Проводиться індивідуальна бесіда з кожним учасником. Основні питання, які обговорюють у бесіді:

— Що Ви очікуєте від тренінгу?

— Чи є у Вас проблеми в спілкуванні з дітьми, керівництвом, колегами по роботі, батьками, вдома?

— Чи хочете Ви займатися у тренінговій групі?

— Чи є у Вас які-небудь побажання щодо спрямованості роботи в тренінгу, питань, які мають бути обговорені у ньому?

В індивідуальній бесіді для виявлення індивідуально-психологічних особливостей учасників можливе використання психологічних методик типу: **опитувальника Кеттела, тесту Люшера, методики рівня суб'єктивного контролю, проектних тестів.** У деяких випадках (коли у консультанта виникає підозра, що учасник має серйозні відхилення в психіці й поведінці) використовують картковий варіант **ММРІ.**

Не потрібно ситуацію індивідуальної бесіди перетворювати у відповіді на запитання типу: "**Що Ви тепер можете сказати про мене?**", "**Які результати Ваших психологічних тестів?**". Щоб уникнути цього, психологічні тести може проводити помічник консультанта.

Отже, у підборі учасників в групу потрібно керуватися такими критеріями:

1. Бажання учасника і добровільність приходу в групу. Ця умова має бути дотримана обов'язково, оскільки під час проведення тренінгів адміністрація іноді прагне зобов'язати всіх пройти тренінг. Це неприпустимо.

2. Протипоказана участь у тренінгу людей з явно вираженими фізичними дефектами і порушеннями психічного здоров'я.

3. Приблизно однаковий вік учасників. Після 45 років участь у тренінгу не є результативною.

4. Кількість учасників - не більше 12.

5. Однакова кількість чоловіків і жінок. Під час проведення тренінгу з педагогами цієї вимоги можна не дотримуватись.

6. Бажана участь у тренінгу незнайомих між собою людей. Бажано, щоб кожен член групи сам заплатив за свою участь у навчанні. Це підвищує мотивацію учасників і в організаційному плані мобілізує їх.

Підготовка приміщення. Його оснащення

Важливо ізолювати приміщення, щоб роботі групи ніщо не заважало. Бажано, щоби була можливість затемнити приміщення (**пригасити світло, засунути штори**). Повинні бути крісла (**за кількістю учасників плюс тренер**), поставлені у коло; вільне місце для проведення психогімнастики, різних ігор, танців (бажано, щоб на підлозі був килим або мати для гімнастики). Для створення доброзичливої, дружньої обстановки можна обладнати затишний куточок (**столік, лампа, самовар, чашки тощо**).

Приклад проведення першого заняття ЗНАЙОМСТВО В ГРУПІ

Цілі: - самовизначення членів групи і визначення групою цілей своєї роботи;

- створення у групі такої атмосфери, яка б сприяла самопізнанню і самовияву;

- дестабілізація уявлення учасників про себе.

Ведучий починає зустріч із розповіді про те, що учасники тренінгу можуть отримати унаслідок навчання. У програмі ми позначили такі інформаційні вставки, як "**інформування**". Його ведуть від імені ведучого.

Інформування. Для того, щоб досягти успіху у своїй справі, потрібно уміти робити її легко й упевнено. Тому на нашому тренінгу ми говоритимемо не стільки про специфічні проблеми педагогічної діяльності, скільки про вас самих, про ваші взаємини з іншими людьми, про ті цілі, які ви перед собою ставите. Ви дізнаєтеся про свої сильні й слабкі сторони, навчитеся краще розуміти себе і зрозумієте, чому ви чините так, а не інакше, і що ви можете зробити, щоб стати кращим. Ви навчитеся думати позитивно і зрозумієте, що наше життя залежить від того, як ми його сприймаємо. Не очікуйте від мене рецептів,

як правильно поводитися в тих чи інших ситуаціях, вирішувати конфлікти. Лише разом ми зможемо відповісти на ці й інші складні запитання. У нашій групі ми допомагатимемо один одному вирішувати професійні проблеми, освоювати ефективні засоби спілкування.

Процедура 1. *Принципи групової роботи*

Призначення: - *встановлення принципів роботи в групі;*
- *створення почуття відносної відособленості групи.*

Хід роботи. Запропонувати членам групи сісти обличчям один до одного та обговорити принципи роботи в групі.

Основні принципи роботи в групі:

1. Щирість у спілкуванні. У групі не варто лицемірити і брехати. Група - це те місце, де ви можете розповісти про те, що вас справді хвилює і цікавить; обговорювати такі проблеми, які до моменту участі у групі з яких-небудь причин не обговорювали. Якщо ви не готові бути щирим в обговоренні якогось питання - краще промовчати.

2. Обов'язкова участь у роботі групи протягом усього часу.

Цей принцип вводиться з огляду на те, що ваші думки і почуття дуже значущі для інших членів групи. Ваша відсутність може привести до порушення внутрішньогрупових відносин, до того, що в інших не буде можливості почути вашу думку з обговорюваного питання.

3. Непоширювати інформацію про обговорювані проблеми за межі групи. Все, що мовиться тут, повинно залишитися між нами. Це одна з етичних підстав нашої роботи. Не варто обговорювати чийсь проблеми з людьми, які не беруть участь у тренінгу, а також з членами групи поза тренінгом. Краще це робити безпосередньо на занятті.

4. Право кожного члена групи сказати “стоп” - припинити обговорення його проблем.

Якщо ви відчуваєте, що ще не готові бути щирими в обговоренні питань, які стосуються особисто вас, або розумієте, що та чи інша вправа може завдати вам психологічної травми - скористайтеся цим принципом.

5. Кожен учасник говорить лише за себе, від свого імені.

Не варто відступати від обговорення конкретної проблеми і допускати міркування типу: **“всі так думають”**, **“більшість так вважає”**. Спробуйте будувати свої міркування приблизно так: **“я думаю...”**, **“я відчуваю...”**, **“мені здається...”**.

6. Не критикувати і визнавати право кожного на висловлення власної думки. Нас достатньо критикують і оцінюють в житті. Давайте у групі вчитися розуміти іншого, відчувати, що людина хотіла сказати, який зміст вклала у висловлювання.

7. Спілкування між усіма учасниками і ведучим — на “ти”.

Цей принцип створює в групі обстановку, відмінну від тієї, що є за її межами. Це буде важко, тому що ми звикли до певної ієрархічності у

відносинах. Якщо вам важко відразу перейти на **“ти”** — не квапте себе. Це може відбутися під час другої, третьої зустрічі.

Примітки для ведучого. На першій зустрічі ведучий формує у групі спокійну доброзичливу атмосферу, хоча природні й деяка напруга і тривога, що спочатку виникають в учасників. Цього не потрібно боятися, оскільки конструктивна напруга акумулює енергію для всієї подальшої роботи по дослідженню себе і перебудові міжособистісних відносин. Деякі консультанти свідомо прагнуть створювати напругу на перших етапах роботи. Це досягається розповіддю про можливі важкі ситуації на тренінгу, у тім числі й зриви. Консультант може на якийсь час замовкнути, ніби передаючи ініціативу групі. Якщо група її не сприймає - цей факт може стати предметом аналізу. Ми більш схильні до м'якого, довірливого стилю відносин із групою з перших кроків роботи.

Процедура 2. Знайомство

Призначення: — *формування у членів групи установки на взаєморозуміння;*

- *формування першого враження один про одного;*

- *визначення можливих тактик і стратегій спілкування з кожним учасником;*

- *створення клімату психологічної безпеки.*

Варіант А

Запропонувати кожному членові групи назвати своє ім'я. Можна вибрати собі на час роботи в групі інше ім'я. Це дає змогу дещо змінити уявлення про себе і зруйнувати деякі стереотипи спілкування. Якщо учасникові важко вибрати собі ім'я, то це робить група, підбираючи відповідне або залишаючи колишнє. Кожен, представляючись, відзначає свої якості, які сприяють або заважають ефективному спілкуванню, називає своє хоббі, девіз життя. Представлення здійснюються по колу. Учасники мають право ставити будь-які запитання.

Варіант Б

Учасники розбиваються на пари і протягом 10—15 хвилин проводять взаємне інтерв'ю. Після закінчення кожен презентує того, у кого брав інтерв'ю. У цій процедурі значно вищий навчальний ефект, оскільки є можливість аналізувати, на що звернув увагу той, хто брав інтерв'ю, чи вдалося йому достовірно запропонувати психологічний

портрет свого партнера, які питання ставили один одному пари. Учасники також ставлять будь-які запитання.

Варіант В

Презентація записується на відеоплівку. Учасники виходять за двері й поодиноці входять до кімнати з ведучим. Їхнє завдання - назвати дві-три свої якості, які сприяють спілкуванню, і дві-три якості, що заважають йому. Після знайомства учасник виходить, за ним входить інший. Після того, як представились всі, група збирається разом, сідає в коло й аналізує відеозапис. Цінність цього варіанта — в наочному зворотному зв'язку і великій кількості матеріалу, який група аналізує разом з ведучим.

Варіант Г

Кожен учасник на картці пише своє ім'я, комунікативні якості, девіз, хобі. На розсуд ведучого до картки можуть бути вписані відповіді на різноманітні запитання (наприклад: **Що я більше всього ціную у людях? Що я не приймаю в інших? Що я зараз відчуваю? Моя головна проблема у спілкуванні тощо**).

Можна використовувати проектний малюнок. На картці, окрім тексту, учасник малює себе або те, як його бачать інші (**у символічній формі**). Картку чіпляють на одяг. Протягом 15 хвилин члени групи під музику рухаються по кімнаті, зупиняючись один біля одного. Після цього всі сідають в коло і обмінюються враженнями.

Особливу увагу при кожному варіанті представлення приділяють індивідуальним цілям і очікуванням учасників від тренінгу спілкування.

Примітки для ведучого

1. **Форма обговорення повинна бути м'якою, ненав'язливою.** Бажане обговорення таких питань: **“Що ви відчуваєте у цей момент?”**, **“Вам важко бути в центрі уваги?”**, **“Від чого залежить ваше спілкування один з одним в групі?”**, **“З ким з членів групи у вас можуть скластися напружені стосунки?”**.

2. **З метою активізації уявлень можна використовувати такі прийоми:**

— **гра в асоціації** (“Хто кого або що мені нагадує?”; “Яку тварину, рослину, дерево або квітку, птаха, колір, пору року нагадує мені той, хто себе презентує?”);

- **гра у перше враження.** До того моменту, як учасник почав себе презентувати, група висловлюється про те, яке перше враження справила на них ця людина, про що свідчить її обличчя, жести, поза, які якості їй притаманні. Той, що себе презентує, ставить по одному запитанню кожному учасникові групи. У цих запитаннях відразу ж виявиться і спрямованість у спілкуванні, і коло інтересів, й індивідуальні особливості. Ця техніка задає

динаміку роботи групи.

5. **Особливу увагу потрібно звернути на тих осіб, які мають психологічні особливості, що ускладнюють спілкування в групі (підвищену чутливість до критики, загострену увагу до чужої думки, сильну невпевненість тощо).** Таких учасників ведучий підтримує, не поспішає у висловленні думок.

Процедура 3. Рефлексія “тут і тепер”

Призначення: — знайомство із сутністю процесу рефлексії;

— **відпрацювання навичок рефлексії.**

Процедура 3 — одна з тих, які бажано використовувати на початку і в кінці кожної зустрічі.

Ведучий пропонує кожному учасникові висловити своє уявлення про те, що відбувається з ним і з групою. Робити це можна в будь-якій формі - **вербально, невербально, у вигляді малюнка на аркуші паперу або на дошці.**

Кожний з членів групи за **семибальною шкалою** оцінює ступінь своєї власної втоми, активності й інтересу до того, що відбувається. Після того, як ця процедура виконана, ведучий подає основні поняття роботи рефлексії.

Інформування

Одним з основних засобів, що сприяють ефективному спілкуванню, є рефлексія. Більше того, можна вважати рефлексію ключовим моментом розвитку особистості.

Можна виділити два типи рефлексії (за предметом, на який вона спрямована):

— **рефлексія як техніка осмислення процесу, способів і результатів розумової роботи й практичних дій.** Цей тип роботи розглядають як “поворот свідомості”, унаслідок якого з'являється можливість побачити себе, своє мислення, свою свідомість ніби “збоку”. Він розширює поле усвідомлюваних елементів мислення і діяльності, сприяє осмисленню перешкод і утруднень в конкретних ситуація, знаходженню способів їхнього подолання;

— **рефлексія станів — спрямована на усвідомлення своїх переживань і станів упродовж роботи.** Людина має розуміти причини виникнення у себе таких станів, як **роздратування, напруга, задоволення тощо.** У цьому випадку зі станом легше справитися або, навпаки, змоделювати його. Така рефлексія дає змогу відтворити нормальну працездатність.

Вивчати рефлексії важко і починати потрібно з того, щоб в якийсь момент часу сказати собі “стоп”, заглянути в себе і поставити собі запитання: **“Чому це відбулося?”**, **“Що приховане за тією чи іншою моєю дією?”**

Умовно цей процес можна зобразити так:

1. “Я” здійснюю вихід рефлексії тобто - здійснюю такий “поворот свідомості”, за якого бачу себе і свою ситуацію ззовні;

2. “Я” знаходжуся у позиції рефлексії, тобто займаю позицію зовнішнього спостерігача стосовно самого себе, своєї ситуації;

3. “Я” здійснюю рефлексивне ставлення, тобто ставлюся до себе, до своєї ситуації як до цілого з позиції рефлексії, дивлюся на себе ніби збоку.

Процедура 4. Ведення щоденника

- відпрацювання навичок аналізу своєї поведінки і поведінки членів групи;

— **вербалізація усвідомлення свого психічного стану.**

Запропонуйте учасникам почати вести щоденник, в якому вони повинні описувати те, що з ними відбувалося під час тренінгу, свої почуття, переживання, думки. Спершу можна кожному дати листок з такими запитаннями:

1. Що було для мене головним на першій зустрічі?
2. Чи вдалося мені більше дізнатися про себе?
3. Я зрозумів, що я...
4. Я був здивований, виявивши, що я...
5. Наскільки я був щирим сьогодні у прояві своїх думок і почуттів?
6. Я відчув сильну агресію (або роздратування), коли...
7. Що я ще хотів сказати самому собі?

Примітки для ведучого. Щоденникові записи може и використати ведучий принаймні для таких цілей:

Щоденник як спосіб самоаналізу; самопізнання і самодіагностики учасників тренінгу. Сам факт, що члени групи описують те, що відбувається з ними - суттєвий момент в саморозвитку.

Щоденникові записи як початковий матеріал для початку роботи на наступній зустрічі. За бажанням учасника (ів) чи на розсуд ведучого найбільш значущі фрагменти щоденника зачитують й аналізують.

Щоденник як матеріал для аналітичної роботи ведучого. За щоденниковими записами ведучий робить висновки про психологічний стан учасника, його взаємини з групою. Також це можливість простежити зміни в описі учасником того, що відбувається від першого до останнього дня тренінгу. Після першої зустрічі не варто давати учасникам завдання читати яку-небудь літературу з психології спілкування. Бажано зорієнтувати на роздуми про самих себе.

3. Приклади вправ із групової психотерапії [18]

А. Ролі виживання в сім'ї: психодрама

Цілі: Поведінкові. Члени групи:

- а) братимуть участь у структурованій психодрамі;
- б) обговорювати свою сім'ю, порівнюючи її із зображеною в психодрамі;
- в) впізнавати ролі, які вони грають у своїй сім'ї.

Пізнавальні. Члени групи:

- а) досягатимуть усвідомлення сім'ї як системи;
- б) досягатимуть розуміння динаміки розвитку дисфункціональної сім'ї;
- в) поліпшуватимуть розуміння динаміки своєї власної сім'ї;
- г) розвиватимуть самосвідомість.

Метод. Керівник коротко тлумачить ролі виживання, які з'являються у дисфункціональних сім'ях. Він керує структурованою психодрамою, яка зображає **“проблемну сім'ю”**. Опрацьовування відбувається, коли учасники психодрами обговорюють свої ролі у грі та власній сім'ї.

Інструкції. Розтлумачте групі ролі виживання, які з'являються в “проблемних сім'ях”. Поясніть, що ці образні варіанти поведінки стали відомі, коли почали вивчати сім'ї алкоголіків. Учені були здивовані, дізнавшись, наскільки ці сім'ї схожі. Виявляється, члени сім'ї реагують на алкоголізм батьків легко передбаченим способом. Члени таких сімей переконані, що вони повинні думати, відчувати і поводитися певним чином для того, щоб вижити у своїх сім'ях. Шерон Вегшейдер-Круз визначила таку поведінку як ***ролі виживання*** Згодом з'ясувалося, що алкоголізм є не єдиною причиною, яка породжує ці зразки поведінки. Інші проблеми спричинили ту ж динаміку, наприклад, проблемою міг бути не **алкоголізм батька чи матері**, а те, що батько - **гравець** або **“трудоголік”** чи **мати має звичку витратити гроші**; проблемою могли бути **робота батька** або **депресія матері, запальність і насильство з боку батька**. За наявності будь-якої з цих умов, сім'я будується за певними зразками. Щоб показати ці зразки, група розіграє п'єсу.

Поясніть, що брати участь у грі будуть майже всі члени групи. Це неважко, у кожного лише одна репліка. Спочатку група повинна від

сунути всі меблі до стін кімнати. Попросіть кого-небудь виконувати роль **Батька**. За задумом цієї п'єси, **Батько** — **алкоголік**. Заохочуйте членів групи розібрати ролі самостійно; якщо бажаючих немає, повідомте, що вимушені будете самі вибрати людей. Зазвичай, якщо ви будете наполегливі, добровольці з'являться або група “визначить” кого-небудь. Коли буде обрано претендента на **роль Батька**, попросіть його встати у центр кімнати поряд з вами. Поясніть, що протягом декількох років у **Батька** проблема зі спиртним і що з кожним роком він п'є дедалі більше. Репліка **Батька** в цій пародії: **“Я хочу випити. Я повинен випити”**.

Тепер запитайте, хто хоче бути **Матір'ю. Мати** приєднується до **Батька** на середині кімнати. Скажіть, що **Мати** немов не помічає алкоголізму **Батька**. Дозволити собі усвідомити всю серйозність залежності **Батька** від алкоголю для неї дуже страшно, хоча насправді алкоголізм лякає її все життя, відтоді, як вона дізналася про нього. Він загрожує її сім'ї, її фінансовій та емоційній безпеці, відносинам з **Батьком**, її статусу в суспільстві — усьому. Її репліка: **“Все добре. Тут немає жодної проблеми”**. Щоб показати відсутність у **Батька** емоційної сили, попросіть його встати позаду **Матері й** покласти руки їй на плечі.

Потім виберіть старшу дитину (немає значення - хлопчика чи дівчинку). Поставте його поряд з **Матір'ю**. Ця дитина переконана, що якщо вона буде достатньо хорошою, то в сім'ї буде лад. Цю дитину називають **Героєм сім'ї** і у неї чудові досягнення майже у всьому. Ймовірно, вона - хороший учень, або хороший спортсмен, або має надійну роботу. **Герой сім'ї** - надійний і відповідальний. Його репліка: **“Усе гаразд. Мамо. Ти можеш на мене покластися”**. **Герой сім'ї і Мама** повинні узятися за руки.

Друга дитина — **Бунтівник / “Цап відбуйайло”**. Коли ця дитина підрастає, простір для того, щоб бути хорошою, цілком заповнено **Героєм сім'ї**. Друга дитина вірить, що вона ніколи не зможе стати такою ж хорошою, як **Герой**, і тому її пошуки спрямовані на те, щоб бути поганою. Заняття **Бунтівника** - йти проти цінностей сім'ї. **Бунтівник** погано вчиться, обирає сумнівних друзів, може бути не в злагоді із законом, імовірно, зловживає алкоголем й іншими психоактивними речовинами і, де б не знаходився, зазвичай, провокує неприємності. Врешті-решт, все погане, що відбувається в сім'ї, звальюють на **Бунтівника / “Цапа відбуйайла”**. Насправді, ця дитина ясніше, ніж хто-небудь інший, розуміє, що відбувається в сім'ї. **Бунтівник** все знає про **Батька**, і це його злить. Роль **Бунтівника** полягає в тому, щоб бігати навколо **Батька, Матері й Героя**, розмахуючи кулаками і промовляючи: **“Я ненавиджу тебе, Батьку. Геть з мого життя!”** Найімовірніше, **Бунтівник** - це дитина, у якої серйозні проблеми.

Третя дитина, у міру того як вона росте в цій сім'ї, оцінює ситуацію як безнадійну. **Батько** весь час або п'є, або вже п'яний, або кричить на **Матір**, або бешкетує. **Мати** вдає, що це не важливо. **Герой** зайнятий тим, щоб

відбутися, у **Бунтівника** постійно неприємності. Третя дитина виживає, стаючи непомітною. Її називають **Покинutoю дитиною**. Ця дитина проводить велику частину часу в спальні, зі стереонаушниками у вухах. У школі вона сидить на останній парті й ніколи не піднімає руку. Ця дитина відчуває себе самотньою в компанії однолітків. Бути одному - означає відчувати себе у безпеці, але це також означає відчувати свою самотність. Найімовірніше, що ця дитина впадає в депресію і, можливо, думає про те, щоб накласти на себе руки. Член групи, що грає **Покинutoму дитину**, сидітиме на стільці на деякій відстані від решти членів сім'ї. У цієї дитини немає ніякої репліки.

Четверта дитина в цій сім'ї - це **Хвороблива дитина**. Вона зрозуміла, що єдиноправильний спосіб отримати надію на задоволення своїх потреб - це бути хворою. Ця дитина можливо, найсумніший персонаж, оскільки відчуває себе гідною уваги, тільки коли вона хвора. **Хвороблива дитина** сидить на підлозі. **“Здається, я захворюю!”** — вона промовляє цю репліку тоді, як згинається і тримається за живіт.

Улюбленця сім'ї називають **Талісманом**. Як засвідчує його ім'я, ця наймолодша дитина привертає увагу й інтерес завдяки своїм дитячим кривлянням і поведінці. Сім'я може збиратися біля цієї маленької **“світлої плями”**, яка відволікає їх від серйозніших справ. **Талісман** стрибає навколо членів сім'ї, тягне їх за рукави або спідниці й скиглить: **“Пограйте зі мною”**.

Останній член цієї сім'ї необов'язковий. Однак, якщо у вас достатньо учасників, використовуйте і цю роль. Це **Свекруха**, мама **Батька**. Вона стоїть на стільці і кричить на **Матір**: **“У всьому ти винна!”**

Тепер у вас є всі виконавці, і вони знають свої ролі. Кожен виконавець повинен подати свою репліку, щоб ви могли переконатися, що всі пам'ятають їх. Поясніть, що в цій драмі всі говорять свої фрази одночасно. Перелічіть ще раз персонажів, які беруть участь у п'єсі, і те, що вони зобов'язані робити (**Бунтівник, який бігає навколо; Хвора дитина, яка згинається; Талісман, який стрибає навколо, і Свекруха, яка вказує пальцем**).

Час починати. Дайте вказівку виконавцям почати виконувати свої ролі, коли ви скажете: “Почали!”, і повторювати репліки й дії доти,

поки ви не скажете: “Стоп!” Полічіть до трьох і скажіть “Почали!”. Командуйте “Стоп!”, коли стане ясно, що учасники зрозуміли суть. Зазвичай, перша спроба буває пробною і не викликає особливого ентузіазму. Дійте як хороший режисер і спонукайте виконавців заохоченнями й зауваженнями. Закликайте їх до того, щоб вони по-справжньому “одягай” свої ролі і відчували те ж, що відчують їхні персонажі. Розпочніть дію знову. Зупиніть їх після декількох циклів, і хай учасники сядуть там, де вони зараз знаходяться.

Щоб опрацювати цю психодраму, дайте можливість кожному персонажеві розповісти про свій досвід. Запитайте кожного, починаючи з **Батька**, на що це схоже - грати таку роль. Ви будете здивовані, наскільки точно будуть виражені почуття, що приховані за ролями виживання. Обмін думками виглядає приблизно так.

Керівник: *Що означало для Вас бути Батьком у цій сім'ї?*

Батько: *Я не знаю (пауза). Було схоже, що у мене немає ніякого контролю над чим-небудь: ні над собою, ні над моєю сім'єю.*

Керівник: *Що Ви відчували, не маючи контролю над тим, що відбувається?*

Батько: *Це було жахливо! Вважається, що батьки повинні володіти ситуацією. Я думаю, що як чоловік я відчував себе неспроможним.*

Продовжуйте так, доки не настала черга **Покинутої дитини**. Залиште цей персонаж, неначе ви забули про нього, і продовжуйте з **Талісманом**. Група через деякий час почне нагадувати вам, що ви пропустили **Покинуту дитину**. Визнайте, що ви зробили це свідомо, тому що саме це відбувається з **Покинутою дитиною** у сім'ї - вона забута, покинута. Потім **Покинута дитина** ділиться досвідом.

Висновок. Запитайте членів групи, чи впізнають вони себе і свої сім'ї у цій психодрамі. Частіше обговорення відбувається спонтанно, а не по колу. Зазвичай піднімаються такі питання, як:

Член групи: *Чи можна тимчасово бути в одній ролі, а згодом перейти на іншу?*

Керівник: *Чи траплялося таке у вашій сім'ї?*

Член групи: *Мій брат був Героєм, а я - Бунтівником. Але коли він виїхав і вступив до інституту, я думаю, що я ніби став Героєм. Це можливо?*

Керівник: *Так, це можливо, тому що Ви повірили, що з'явилася можливість заповнити “простір”, що звільнився. Можливо також, що Ви якимось відчували, що вашій сім'ї необхідно, щоб тепер Ви були Героєм.*

Член групи: *Я думаю, що виконував у своїй сім'ї більше ніж одну роль. Що це означає?*

Керівник: *Розкажіть нам про те, як змінювалася ваша сім'я. Ви могли прийняти іншу роль, тому що щось змінилося?*

Член групи: *У моїй сім'ї Покинутою дитиною був старший. Чому*

так?

Керівник: *Розкажіть нам про свою сім'ю.*

Сімейні ролі

Члени **“заснованоїна соромі”** неблагополучно! сім'ї часто різними способами пристосовуються до стресу.

Герой сім'ї. Чутливий і дбайливий. Беручи на себе відповідальність за проблеми сім'ї, **Герой** намагається поліпшити ситуацію. Він бореться за успіх, але оскільки сім'я не змінюється, врешті-решт відчуває себе невдахою.

Бунтівник / “Цап відбувало”. Протилежність до **Героя сім'ї**. Намагається домогтися визнання деструктивною поведінкою, повертає до себе увагу тим, що потрапляє в біду, ображається чи зовсім відмовляється спілкуватися. (Відзначте: будь-яка увага краща, ніж цілковите ігнорування).

Покинута дитина. Приносить сім'ї полегшення, піклуючись про свої проблеми самостійно й уникаючи неприємностей. Сім'я не звертає уваги на **Покинуту дитину**. Результатом цього є її самотність і страждання.

Хвороблива дитина. Знаходить схвалення і увагу єдиним доступним їй способом - постійно хворіючи.

Талісман. Допомагає сім'ї пережити стрес, будучи чарівним і смішним. Але цей гумор не дає змоги **Талісману** подолати особистий біль і самотність.

Б. Альтернативи гніву

Цілі. **Поведінкові.** Члени групи:

- заповнюватимуть в групі бланки про гнів;
- обговорюватимуть свої дії, коли відчують гнів;
- обмінюватимуться ідеями про здорові способи подолання гніву.

Пізнавальні. Члени групи:

- вивчатимуть реакції гніву у себе й у інших;
- розрізнятимуть адекватні “здорові” і неадекватні “хворі” реакції гніву;
- визначати помилкові переконання щодо гніву.

Матеріали. Копія бланка **“Альтернативи гніву”** і текст **“Помилкові переконання щодо гніву”** для кожного члена. Ручки й олівці. Дошка.

Метод. Члени групи самостійно заповнюють бланк "Альтернативи гніву". Згодом група проводить "мозковий штурм", щоб відповісти на питання: "Що ви робите, коли гніваєтеся?" Керівник записує кожен спосіб (<адекватний і неадекватний) на дошці. Результати опрацьовують шляхом спрямованого обговорення в групі. Озвучують і обговорюють копії тексту "Помилкові переконання щодо гніву".

Інструкції. Роздайте бланки. Дайте вказівки членам групи знайти спокійне місце і самостійно заповнити бланки; дайте їм на це приблизно **15 хвилин**. Коли група знову збереться, поставте питання: "Що ви робите, коли гніваєтеся?" Записуйте на дошці всі відповіді. Заохочуйте членів групи придумувати стільки способів вираження гніву, скільки можливо. Часто досліджувані дають такі відповіді: **кидаю що-небудь; нічого не роблю; зводжу рахунки; розповідаю другові про це; не зважаю; б'ю що-небудь (зазвичай стіну); кричу; ховаюся в комірці; верещу; йду прогулятися; лаюся; бігаю; заспокоююся; б'ю кого-небудь (б'юся).**

Обговоріть кожну відповідь з групою і вирішіть, чи є така реакція адекватною (здоровою). Ігнорування, "замикання в собі", бездіяльність (відсутність реакції) - не є дуже здоровими способами, але і не шкодять.

Опрацюйте бланки на основі цього обміну ідей, обговорюючи кожне питання.

Висновок. Підведіть підсумок заняття, назвавши шість основних емоційних станів: **лютий; радісний; сумний; переляканий; винуватий; самотній.**

Обґрунтуйте думку, що всі ці емоції у людини існують - вони не хороші і не погані. Те, як вони виражаються, може бути хорошим або поганим. Закличте групу спробувати що-небудь нове наступного разу, коли вони відчуватимуть гнів ("приміряти" нову поведінку у відповідь на гнів; **упевнитися, що це здорова поведінка**).

Примітки автора. Спричинені гнівом емоційні спалахи, насильство, проблемна поведінка - одна з основних причин, з приводу якої підлітків скеровують на групову психотерапію. Часто депресія і суїцидні спроби є результатом гніву, спрямованого всередину, на себе. Під час роботи з тривожними клієнтами потрібно шукати альтернативи неадекватним (хворобливим) реакціям на гнів.

Бланк

Альтернативи гніву

1. _____ Коли я розгніваний, я, зазвичай, (відзначте, що ви робите) _____

2. Чи приносить ця реакція мені користь? Чому так або чому ні?

3. Як у моїй сім'ї виражають гнів?

Мама: _____

Тато: _____

Брат/сестра: _____

Значущі інші: _____

4. Як я можу поліпшити спосіб, яким я долаю гнів? _____

Помилкові переконання щодо гніву:

* Переживати гнів погано.

* Гнів - це даремна витрата часу й енергії.

* Хороші, милі люди не відчують гніву.

* Нам не слід гніватися.

* Ми втратимо контроль і будемо як божевільні, якщо почнемо гніватися.

* Люди підуть від нас, якщо ми станемо гніватися на них.

* Іншим людям ніколи не варто гніватися на нас.

* Якщо інші гніваються на нас, то ми, мабуть, зробили щось не так.

* Якщо інші гніваються на нас, це означає, ми примусили їх відчувати гнів і повинні змінити їхні почуття.

* Якщо ми гніваємося, то хтось інший примушує нас відчувати гнів, і ця людина відповідальна за зміну наших почуттів.

* Якщо ми гніваємося на кого-небудь, то відносини з ним вичерпані, і ця людина повинна піти.

* Якщо ми гніваємося на кого-небудь, то нам слід покарати цю людину за те, що вона примушує нас відчувати гнів.

* Якщо ми гніваємося на кого-небудь, то ця людина повинна змінити те, що вона робить не так, щоб ми більше не гнівались.

* Якщо ми гніваємося, то ми повинні вдарити кого-небудь або зламати що-небудь.

* Якщо ми гніваємося, то ми повинні кричати і верещати.

* Якщо гніваємося на кого-небудь, то це означає, що ми більше не любимо цієї людини.

* Якщо хтось відчуває гнів на нас, то це означає, що ця людина більше не любить нас.

* Гнів - це гріховне почуття.

* Допустимо переживати гнів тільки тоді, коли ми можемо виправдати наші почуття.

Використана література

1. **Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.** Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Психодиагностические таблицы. Коррекционные упражнения. - М.: Ось-89, 1998. - 224 с.
2. **Баранова И.В., Гупта С.Р., Фигина Е.Н.** Нравственные ценности. Развивающая программа для младших школьников: Методическое пособие для учителей и психологов. - М.: Генезис, 2004. - 144 с.
3. **Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.** Работа психолога в начальной школе. - М.: Совершенство, 1998. - 352 с.
4. **Гарбузов В.И.** Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб.: АО "Сфера", 1994. - 160 с.
5. **Діти групи "ризик"** психологічні, соціальні та правові аспекти. - К.: Київська міська державна адміністрація. Служба у справах неповнолітніх, 2001. - 192 с.
6. **Захаров А.И.** Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Педагогика, 1986. - 128 с.
7. **Клюева Н.В., Свистун М.А.** Программы социально-психологического тренинга / Ярослав. НПЦ "Психодиагностика", Фонд гражданских инициатив "Содействие". - Ярославль, 1992. - 66 с.
8. **Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А.** Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростком. - М.: Генезис, 1999. - 180 с.
9. **Кузикова С.Б.** Основы возрастной психокоррекции. - Сумы: СДПУ, 2001. - 316 с.
10. **Кузикова С.Б.** Психологическая программа коррекции и развития личности в подростковом возрасте: Учеб.-метод. пособие. - Сумы: СДПУ, 1998.-800 с.
11. **Козлов Н.И.** Лучшие психологические игры и упражнения. - Екатеринбург: Узд-во АРД ЛТД, 1997. - 144 с.
12. **Коротаева Е.В.** Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. - М.: "КСП", Институт психологии РАН, 1997. - 224 с.
13. **Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В.** Соціально-психологічний аспект профілактики адитивної поведінки підлітків та молоді. - К., 2000.-200 с.
14. **Овчарова Р.В.** Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ "Сфера", 1998. - 240 с.
15. **Осипова А.А.** Общая психокоррекция: Учеб. пособ. для студ. вузов. - М.: ТЦ "Сфера", 2000. - 512 с.
16. **Познавательные процессы и способности в обучении:** Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / В.Д. Шадриков, Н.П. Онисимова, Е.Н. Корнеева и др.; Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Просвещение, 1990.-142 с.
17. **Психология социальной работы** / О.Н. Александрова, Н. Боголюбова, Н.Л. Васильева и др.; Под общей ред. М.А. Гулиной. - СПб.: Питер, 2002. - С. 329-335.
18. **Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением** / Под ред. С.А. Беличевой. - М., 2000.
19. **Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования** / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
20. **Тулчинский М.М.** Особенности социально-психологической работы с людьми позднего возраста / Психология в обучении социальной работе. Программы и технологии / Под ред. С.А. Беличевой, В. С. Трохтия. - М., 1998.
21. **Фонель К.** Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2005. - 255 с.
22. **Фурманов И.А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн.: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
23. **Чистякова М.И.** Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. - М.: Просвещение, 1990. - 128 с.
24. **Шемелюк І.М.** Психологічні особливості самоактуалізації осіб, хворих на неврастенію: Дис... канд. психолог, наук. - К.: Київс. між- нар. ун-т, 2004. - 194 с.
25. **Я работаю психологом...** Опыт, размышления, советы / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: ТЦ "Сфера", 1999. - 256 с.

Серія «Українська книга» Навчальне видання

КУТІШЕНКО Валентина Петрівна СТАВИЦЬКА Світлана
Олексіївна

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ: Практикум

Керівник видавничих проектів Ю.В. Піча Редактор-коректор Н.І.
Станкевич Комп'ютерна верстка В.П. Богуславця

Здано на складання 22.01.2009 р. Підписано до друку 31.03.2009 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Тайме. Ум.
друк. арк. 30,8. Обл.-вид. арк 31,25.

Видавництво «Каравела», просп. Рокосовського, 8а, м. Київ, 04201,
Україна.

Тел. (044) 592-39-36, 360-36-99. E-mail: caravela@ukr.net
www.caravela.kiev.ua Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої
справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції: ДК №2035 від 16.12.2004 р.

Надруковано в друкарні ПП «Діса-Плюс» м. Харків, вул. Леніна, 29, кв. 5,
тел. 8 (057) 759-70-84

Зам. № 9