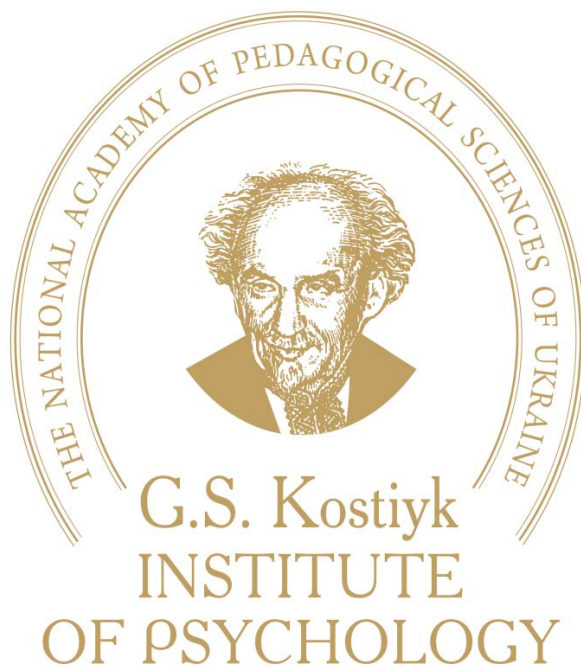


**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**МЕТОДИ РОБОТИ З ДЕВІАНТАМИ В УМОВАХ
СУЧАСНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО
СЕРЕДОВИЩА**

Методичні рекомендації

За редакцією Н.Ю. Максимової

Київ

Педагогічна думка

2015

УДК 159.922.76+316.614.6]-056.49](072)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 2 липня 2015 р.)

Рецензенти:

Балл Г.О. – завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Мілютіна К.Л. – доцент кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук.

Методи роботи з девіантами в умовах сучасного соціокультурного середовища : методичні рекомендації / Максимова Н.Ю., Грись А.М., Манілов І.Ф. [та ін.] ; за ред. Н.Ю. Максимової. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 91 с.

ISBN 978-966-644-410-6

У методичних рекомендаціях, підготовлених науковцями лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, висвітлено результати дослідження соціально-психологічних аспектів роботи з адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища та методів соціально-реабілітаційної роботи. Зокрема, представлено методи корекції негативної соціальної спрямованості особистості, методи формування адаптивних моделей, сугестивні методи, методи розвитку емпатії у молодших школярів із труднощами пристосування до соціального середовища, асоціативні методи корекції образу Я соціально дезадаптованих неповнолітніх.

Актуальність розробки та впровадження методичних рекомендацій щодо адаптації та успішної інтеграції девіантів у суспільство визначається запитом практики навчання та виховання дітей. Психологічні дослідження покликані давати адекватні відповіді на виклики сучасного соціального середовища, наповненого елементами насильства, жорстокості та інших деструктивних явищ, що позначаються на розвитку підростаючої особистості та призводять до різних типів девіантної поведінки.

Практична значимість методичних рекомендацій полягає у розширенні методичного арсеналу системи адаптації девіантів та засвоєнню нових стратегій поведінки в умовах системних змін..

Методичні рекомендації можуть використовуватися соціальними працівниками, педагогами, психологами у процесі адаптації девіантів до соціокультурного середовища.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації 0112U000278

УДК 159.922.76+316.614.6]-056.49](072)

ISBN 978-966-644-415-1

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2015

© Педагогічна думка, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
I. Соціально-психологічні аспекти застосування методів роботи з адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища (Максимова Н.Ю.).....	6
II. Асоціативні методи роботи з корекції образу Я соціально дезадаптованих неповнолітніх (Грись А.М.).....	31
III. Методи психокорекційного сугестивного впливу на соціально дезадаптованих неповнолітніх (Манілов І.Ф.).....	45
IV. Використання щоденника самоаналізу у підвищенні рівня осмислення життя девіантів /на прикладі корекції адиктивної поведінки/ (Старков Д.Ю.).....	57
V. Методи розвитку емпатії у молодших школярів із труднощами адаптації до соціального середовища (Рябовол Т.А., Максим О.В.).....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	90

ВСТУП

Актуальність проблеми. Аналіз сучасного стану розробки проблеми попередження і подолання соціальної дезадаптації осіб з девіантною поведінкою свідчить, що визначення психологічних механізмів їх соціалізації є умовою профілактики й подолання їх негативних поведінкових проявів. Наслідком соціальної дезадаптації дітей та підлітків є їх конфлікти з дорослими й однолітками, аморальна поведінка, різноманітні узалежнення, правопорушення, кримінальні злочини тощо. Вирішення цієї проблеми потребує визначення як теоретико-методологічних засад адаптації соціально дезадаптованих осіб, так і створення відповідних програм й технологій їх соціальної реабілітації. Необхідно також виявити особливості функціонування психологічних механізмів з урахуванням специфіки розроблених методів роботи із зазначеним контингентом. Практика виховання не враховує специфічні особливості такої діяльності в умовах сьогодення. Саме тому, очевидно є необхідність розробки нових технологій на основі визначення особистісних новоутворень, що спричиняють девіації у поведінці. Відповідно до розробленої концепції адаптивності та випрацьованої моделі психологічних механізмів адаптації соціально дезадаптованих дітей, підлітків та молоді можливо здійснювати ресоціалізацію.

У методичних рекомендаціях висвітлено соціально-психологічні аспекти роботи з адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища. Наведено принципи та завдання соціально реабілітаційної роботи, зокрема щодо формування адаптивних моделей поведінки.

Показано, що особистість соціально дезадаптованих підлітків значно відрізняється ступенем розвитку самосвідомості та особливостями сприйняття образу Я від особистості соціально адаптованих підлітків. На основі цього розроблено послідовність роботи фахівців із застосуванням асоціативних методів роботи.

На основі розробленої типології соціальної дезадаптації показано шляхи

соціально-психологічної корекції девіантних підлітків. Розкрито сугестивні методи, методи розвитку емпатії та саморегуляції у молодших школярів із труднощами пристосування до соціального середовища. Як інструмент соціальної адаптації адиктів, пропонується використовувати щоденник самоаналізу. Його постійне використання допомагає досягти позитивних змін, а саме трансформації ціннісно-сміслової сфери.

Методичні рекомендації написано доступною та зрозумілою практикам мовою. Структура тексту складається з розгляду феноменів, що підлягають психологічній корекції, обґрунтуванню необхідності розроблених авторами впливів, форм та методів адаптації соціально дезадаптованих неповнолітніх.

Відповідно до кожного розділу надано як теоретичний розгляд проблеми, так і засоби практичної реалізації розроблених підходів. Слід підкреслити, що зазначені рекомендації були апробовані в ході їх впровадження в Центрах соціальної реабілітації для дітей, слідчому ізоляторі, виховних колоніях, інтернатах, Центрах медико-соціальної реабілітації при соціальних службах та загальноосвітніх навчальних закладах. Методичні рекомендації сприятимуть ресоціалізації девіантів та засвоєнню нових адаптивних стратегій поведінки в умовах системних змін.

Апробація розроблених методів, форм та технік роботи з девіантами проходила відповідно до певної тематики в наступних закладах:

1. Гімназія «Міленіум» № 318 Солом'янського району м. Києва.
2. Дніпровський районний в місті Києві центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Центр «Служби соціально-профілактичної роботи» (амбулаторний реабілітаційний центр «Сенс»).
3. Центр соціально-психологічної реабілітації дітей №1 Служби у справах дітей КМДА, м. Київ.
4. Таращанський навчально-виховний комплекс «Гімназія «Ерудит» – загальноосвітня школа I ступеня», м. Тараща, Київська обл.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ РОБОТИ З АДАПТАЦІЇ ДЕВІАНТІВ ДО СУЧАСНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Соціальна дезадаптація – це небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах.

Загальними проявами соціальної дезадаптації є:

- постійна неуспішність у провідній діяльності та нездатність заробляти власною працею;
- виражена неуспішність у життєво важливих сферах спілкування (у сім'ї, навчальній або виробничій групі, міжособистісних стосунках);
- порушення моральних чи правових норм;
- ізоляція від оточуючих у поєднанні з ворожим ставленням до них.

Єдиної класифікації поведінкових відхилень, що призводять до соціальної дезадаптації, досі не створено, переважно через складності, що полягають у міждисциплінарному характері проблеми поведінкових девіацій. Відповідно до предмету дослідження різних галузей наук, можна виокремити п'ять основних підходів до проблеми класифікації поведінкових відхилень: соціологічний, правовий, педагогічний, медичний, психологічний.

Соціологія розглядає поведінкові девіації як соціальні явища. Право відносить до девіантної поведінки все, що суперечить прийнятним на даний час правовим нормам і підлягає згідно з законом покаранню.

Згідно з **педагогічним підходом** девіантна поведінка визначається з огляду на основні педагогічні завдання виховання і навчання учнів. Поведінка школяра, що визначається як аномальна, класифікується як шкільна та соціальна дезадаптація.

До *шкільної дезадаптації*, поряд з такими її проявами як низька навчальна успішність, порушення стосунків з однолітками, емоційні порушення, належать і поведінкові відхилення, основними з яких є:

дисциплінарні порушення, прогули, гіперактивна й агресивна поведінка, куріння, хуліганство, дрібні крадіжки, брехня.

Ознаками *соціальної дезадаптації* є всі прояви шкільної дезадаптації, до яких додаються: регулярне вживання психотропних речовин (алкоголь, наркотики), сексуальні девіації, проституція, бродяжництво, скоєння злочинів. Останнім часом спостерігаються порівняно нові форми девіантної поведінки підлітків – узалежнення від релігійних сект, комп'ютерних ігор або телевізійних серіалів.

У науковій літературі з питань девіантної поведінки найтісніше пов'язані **психологічний і медичний (психіатричний, клінічний)** підходи. Відповідно до клінічного підходу поведінкові девіації розглядаються як наслідки порушень психофізичного розвитку, насамперед матеріального субстрату психіки. Цей підхід найбільш розроблений і найпоширеніший. Водночас сучасні дослідження доводять, що навіть у разі значної патології психічного розвитку поведінка людини може змінюватися на краще не лише завдяки медичному втручання, а й психологічного впливу на саму особистість.

Психологічна класифікація видів девіантної поведінки заснована на виокремленні соціально-психологічних відмінностей певних різновидів девіантної поведінки. Вона базується на таких критеріях: різновид норми, що порушується; психологічні цілі поведінки та її мотивація; наслідки цієї поведінки й шкода, нею спричинена; індивідуально-стильові характеристики поведінки; вікові характеристики поведінки.

Одні й ті самі види соціальної дезадаптації по-різному виявляються у різних людей в різному віці. Термін «соціальна дезадаптація» можна застосовувати до дітей не молодше п'яти, а в строгому сенсі – після дев'яти років. До п'яти років у дитини не сформовані відповідні уявлення про соціальні норми, а самоконтроль відбувається з допомогою дорослих. Якщо ж поведінка дитини до п'яти років істотно відхиляється від вікової норми, то таке відхилення доцільно розглядати як один з проявів порушення психічного

розвитку. Тільки починаючи з 8-10 років дитина здатна самостійно дотримуватися соціальних норм.

Форма соціальної дезадаптації та ступінь її вираженості є визначальними характеристиками девіантної поведінки. Вони можуть бути незначними, тобто не завдавати шкоди соціуму й самій людині, або ж тотально руйнувати життєдіяльність особи і бути небезпечними для суспільства. Важливим прогностичним критерієм дезадаптації є те, як людина переживає свою соціальну дезадаптацію – як небажану, чужу для себе; як таку, що тимчасово задовольняє її; або як звичайну й привабливу. Від ставлення особистості до факту своєї соціальної дезадаптації (особистісна позиція) багато в чому залежить її подальша доля.

Умовою побудови програм корекційної роботи є знання структури девіантної поведінки, тобто зв'язків та ієрархії її складових. Класифікації девіантної поведінки дають можливість з'ясувати її складові, але різновиди проявів не є структурою. Лише знання структури девіантної поведінки дає можливість з'ясувати динаміку переходу від незначних девіацій до більш глибоких; зрозуміти якісну відмінність різновидів девіантної поведінки; знайти першоджерела наявних порушень. Намагання встановити психологічну сутність девіацій на основі неструктурованого опису негативних поведінкових проявів є малоефективним, що в свою чергу ускладнює й підбір методичного інструментарію для діагностики та організацію корекційних заходів. Створення структури девіантної поведінки передбачає з'ясування її детермінант.

Відповідно до різних концепцій прояви девіантної поведінки розглядаються як наслідок досить різноманітних причин: генетичних, фізіологічних (наприклад ускладнення процесу пологів), соціальних (засвоєння неадекватних форм поведінки батьків) тощо.

Детермінанти девіантної поведінки, тобто сукупність чинників, які викликають, провокують девіантні прояви, та фактори, що підсилюють або підтримують девіантну поведінку, можна розподілити таким чином:

1) умови навколишнього середовища – екологічний, кліматичний, геофізичний фактори тощо;

2) соціальні фактори:

- суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, вплив засобів масової інформації тощо);
- соціальні групи, до яких включена людина (расова і класова приналежність, етнічні настанови, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної або іншої референтної групи тощо);
- мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистість батьків, характер подружніх стосунків батьків, стиль сімейного виховання, вплив близьких друзів та інших значущих людей тощо);

3) психофізіологічні, спадково-біологічні та конституціональні передумови – наявність відхилень у психічному розвитку, що передаються спадково або притаманні конституціонально, а також такі, що зумовлені ушкодженнями центральної нервової системи (ЦНС) в перинатальному чи постнатальному періоді та в перші роки життя;

4) особистісні детермінанти девіантної поведінки – негативні особистісні новоутворення, що виникли внаслідок несприятливих умов життєдіяльності дитини (зокрема хибний тип виховання в сім'ї), а також внутрішні конфлікти, неадекватність самооцінки, відсутність або вкрай низький рівень розвитку рефлексії, цілепокладання та функції прогнозу тощо.

Незважаючи на наявність різних детермінант девіантної поведінки, у практиці виховання ще й досі панують уявлення про те, що соціальна дезадаптація, яка зумовлена девіантною поведінкою, є однорідним явищем, коріння якого полягає насамперед у відсутності або недостатності педагогічних впливів. Тому помилково вважається, що соціальну дезадаптацію дитини можна виправити, посиливши педагогічний вплив на неї.

Справді, зовнішні форми поведінки важковиховуваних дітей усім відомі: вони безвідповідально ставляться до навчання, конфліктують з однокласниками, а то й з педагогами, не виконують вимог дорослих, пропускають уроки, а інколи здійснюють і більш серйозні проступки – втечі з дому, крадіжки, хуліганство, зловживання алкоголем чи наркотиками й т. ін. Оскільки набір цих негативних проявів повторюється у всіх соціально дезадаптованих дітей, різновиди девіантної поведінки здаються схожими, тобто такими, що відрізняються лише ступенем вираженості відхилень від соціальних норм. Не дивно, що в педагогів складається думка, що «важкі» учні всі однакові, й виховувати їх треба за однією схемою, хіба що одних слід карати більше, а інших поки що менше. Проте справа тут набагато складніша. Зокрема, практика виховання доводить, що для одних дітей з девіантною поведінкою посилення контролю та санкцій є корисним, а для інших або безрезультативним, або шкідливим. Отже, специфіку психолого-педагогічних впливів і ступінь їх інтенсивності потрібно визначати відповідно до різновиду девіантної поведінки і його місця в її структурі.

Наукові дослідження дали змогу побудувати структуру девіантної поведінки, виходячи з її детермінант та відповідно до рівня її проявів (див. рис.1).

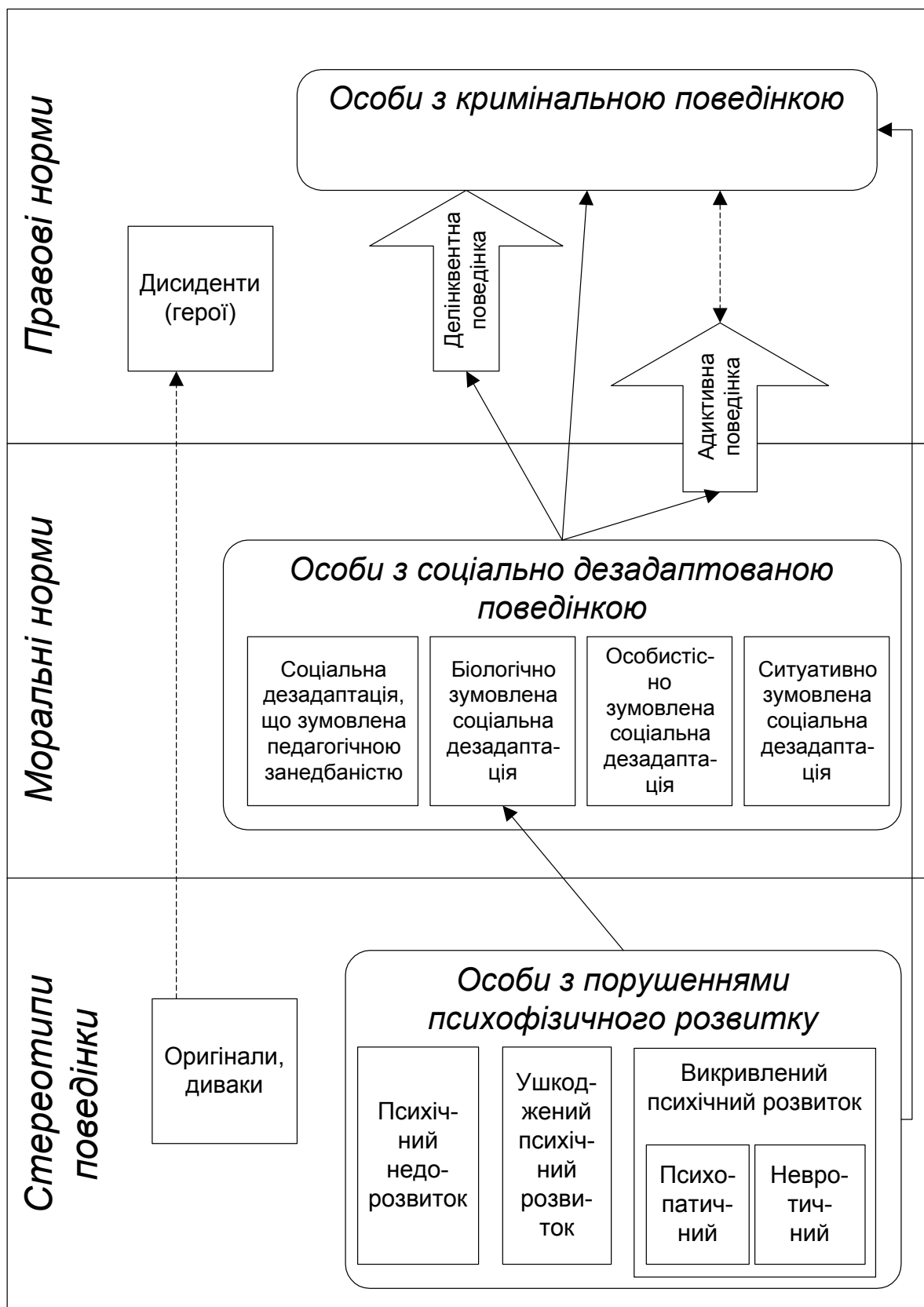


Рис.1. Структура девіантної поведінки

Структура девіантної поведінки, представлена на рисунку, має три рівні проявів. Перший рівень охоплює відхилення, які не відповідають стереотипним

уявленням суспільства про ті чи інші норми поведінки. Слід підкреслити, що йдеться саме про стереотипи, а не моральні норми, тобто особи, поведінка яких відхиляється від цих стереотипів, ніяким чином не зачіпають права оточуючих людей. Просто їхні дії незвичні для інших і тому можуть викликати здивування, а в деякого й обурення. Наприклад, деякі прояви порушень психічного розвитку (гіперкінези, дисморфоманія) або прояви певних форм підліткової субкультури (пірсінг, угруповання рокерів, толкіністів та ін.) викликають у деяких людей осуд, негативні емоції, проте безпосередньо не зачіпають оточуючих. До цього самого рівня належить і нестандартна поведінка диваків, оригіналів, зумовлена особистісними рисами, зокрема, високим рівнем креативності.

Другий рівень девіантної поведінки включає вчинки людини, які зачіпають права інших, що відбувається в разі порушення моральних норм. Такі поведінкові прояви викликають незадоволення й опір оточуючих, що унеможлиблює пристосування людини до соціуму і свідчить про соціальну дезадаптацію. Контингент соціально дезадаптованих переважно становлять діти, підлітки, тобто неповнолітні. У дорослому віці соціальна дезадаптація вже набуває форм поведінки, які визначають як порушення правових норм. Саме це і становить третій рівень девіантної поведінки. Як показано на схемі, він охоплює переважно осіб з кримінальною поведінкою. Корекція їх поведінки не обмежується лише психологічною, а включає й кримінальні санкції. Протиправна поведінка за своєю суттю спрямована як на спричинення шкоди конкретним людям, так і на дестабілізацію суспільного порядку – основи соціального життя. Тому цей вид девіантної поведінки вважається одним з найнебезпечніших для суспільства. До цього ж рівня девіантної поведінки ми відносимо й осіб з делінквентною поведінкою, порушення правових норм якими менш небезпечно для суспільства. До них застосовується переважно психологічна корекція, проте можливе й притягнення їх до кримінальної відповідальності.

Спеціальну групу становлять особи з адиктивною поведінкою. Вони знаходяться на перетині між порушеннями моральних і правових норм. Це алкогольно (наркотично або іншим чином) uzалежнені люди, які завжди порушують моральні норми, а злочинні дії можуть здійснювати у разі неможливості задовольнити свої хворобливі потреби законними способами. До осіб з адиктивною поведінкою можна застосовувати психологічні й соціальні види корекції у поєднанні з медичною допомогою.

Окрему групу становлять особи, які порушують правові норми, оскільки вони вже їх «переросли», але не знаходять порозуміння з переважною більшістю оточуючих, оскільки на даній стадії розвитку суспільства їх прогресивна роль ще соціально не визнана. Це дисиденти, революціонери, які наступними поколіннями визнаються героями.

Визначення детермінант наявних відхилень у поведінці, тобто розрізнення тих осіб, які вже «переросли» існуючі соціальні норми й намагаються змінити суспільство, і тих людей, які, навпаки, ще не змогли в достатній мірі адаптуватись до вимог суспільства, є першим кроком у психологічній корекції девіантної поведінки.»

Вирішення зазначеної проблеми має не лише теоретичне значення. У практиці роботи із соціально дезадаптованими особами часто виникає потреба в з'ясуванні цього питання. Наприклад, коли учень порушує норми поведінки, і вчитель скаржиться на це батькам, вони часто заперечують провину своєї дитини, перекладаючи відповідальність на оточуючих, а іноді й на самого вчителя, оскільки вважають свою дитину настільки креативною, що дотримання норм шкільної дисципліни для неї є зайвим.

Розглянемо більш докладно складові запропонованої нами структури девіантної поведінки (див. рис. 1). Кожному рівню відповідає певний різновид девіантної поведінки, який надалі розподіляється на типи.

На *першому* рівні йдеться про порушення стереотипів поведінки особами з відхиленнями у психофізичному розвитку й такими, що їх називають

оригіналами й диваками. Їх поведінкові прояви можуть здаватися подібними, навіть однаковими, хоча детермінанти тут зовсім різні. Так, нестандартна, оригінальна, епатажна, дивна поведінка може бути спричинена як високим рівнем креативності, так і демонстративною акцентуацією характеру, тобто різновидом порушень психофізичного розвитку. Виокремлюють три різновиди порушень психічного розвитку: психічний недорозвиток, ушкоджений та викривлений (тобто дисгармонійний) психічний розвиток, який включає психопатичний та невротичний розвиток. Нерідко такі варіанти розвитку проявляються у стійких поведінкових порушеннях.

Соціальна дезадаптація, зумовлена порушеннями психофізичного розвитку. У дітей зазначеного типу дезадаптації опірність педагогічним впливам зумовлена відхиленнями в психофізичному розвитку: у функціонуванні пізнавальної сфери (розпорошення уваги, знижений рівень мисленнєвої діяльності та запам'ятовування), у характерологічному розвитку (акцентуації характеру, емоційна нестійкість тощо), низькому рівні загальної активності. Такі відхилення є наслідком ушкодження або викривлення розвитку матеріального субстрату психіки, тобто вад у функціонуванні вищої нервової діяльності (наслідки черепно-мозкових травм, ММД тощо). У цьому разі соціальна дезадаптація виступає як вторинний дефект. Безумовно, наявність первинного дефекту не є фатальною детермінантою подальшої соціальної дезадаптації. Сприятливе соціальне оточення і правильний педагогічний підхід можуть значною мірою нівелювати вплив первинного дефекту. Отже, психологічна корекція для дітей зазначеного типу девіантної поведінки відіграє вирішальну роль у їхньому подальшому житті.

У психокорекційній роботі з такими особами основна увага зосереджується на девіанті й меншою мірою на його соціальному мікросередовищі (звичайно за умови, якщо це мікросередовище сприятливе).

Проте, за наявності первинного дефекту навіть благополучне сімейне становище саме по собі не гарантує сприятливої соціальної ситуації розвитку

дитини, особливо у шкільному віці. Усвідомлення дитиною своєї неспроможності в навчальній діяльності (а те, що вона не може так само легко та швидко виконати завдання, як її однокласники, дитина розуміє швидко) вже є психотравмуючим фактором. Якщо ж учитель сварить і соромить дитину за погану успішність, а батьки карають, то така соціальна ситуація розвитку призводить до формування вторинного дефекту – негативних особистісних якостей, психогенної шкільної дезадаптації тощо. Для корекції цієї ситуації в даному випадку потрібно або змінити ставлення вчителя до учня (якщо це можливо), або перевести дитину в інший клас до іншого вчителя, який готовий включитися у психокорекційну діяльність щодо цієї дитини, або (якщо порушення психічного розвитку значно ускладнюють навчання) у відповідну спеціальну школу: логопедичну, допоміжну, для дітей із затримками психічного розвитку тощо.

У разі психічної недорозвинутості (олігофренії), за якої працездатність залежить від ступеня інтелектуального дефекту та особливостей поведінки, соціально-психологічна допомога полягає у правильному вирішенні питання про місце навчання (навчання за спеціальною програмою). Визначає ступінь працездатності медико-трудова експертиза. Правильно дібрані програми допомагають дітям ще до закінчення школи оволодіти якимось фахом і в подальшому працевлаштуватися або на підприємства, або в спеціальні лікувально-трудова майстерні (столярні, картонажні тощо).

Коли дитина, соціальна дезадаптація якої зумовлена відхиленнями у психофізичному розвитку, навчається в загальноосвітній школі, питання про зміну соціальної ситуації розвитку постає особливо гостро у 8-9 класі. Найскладніше вирішити проблеми дітей з психічним недорозвитком – затримкою психічного розвитку, легкою дебільністю. У підлітковому віці його прояви практично непомітні, тому ці учні справляють враження просто ледачих, більш того, вони охоче приймають роль «здібного, але ледачого», тобто такого, хто просто не хоче вчитися, оскільки усвідомлення своєї

неспроможності опанувати навчальний матеріал надто болісне для їхньої самооцінки.

Найкращим шляхом оптимізації соціальної ситуації розвитку таких дітей буде спрямування їхньої активності в сферу соціально схвалюваної продуктивної діяльності, не пов'язану з навчанням. Припинення навчання та рання професійна діяльність є засобом створення умов психологічної корекції підлітків з девіантною поведінкою. Звісно, суспільні стереотипи щодо обов'язкової освіти принаймні на рівні повної шкільної, технікуму або коледжу часто є перешкодою для таких життєвих змін. Проте позитивна соціалізація можлива тільки завдяки продуктивній діяльності, набуттю трудових навичок, професійного досвіду, внаслідок чого відбувається й розвиток особистості, підвищення рівня самоповаги, відчуття дорослості. Надалі, в міру збільшення соціальної адаптованості, зміцнення впевненості в собі та самоприйняття, молода людина зазвичай продовжує навчання, але робить це вже на зовсім іншому рівні – свідомо, самостійно, наполегливо й успішно.

Роль соціально-психологічної допомоги є важливою й на етапі вибору професії особами з біологічно зумовленою соціальною дезадаптацією.

Вибір професійної діяльності для осіб з викривленим психічним розвитком, зокрема акцентуаціями, має свої особливості. Відповідно до типу акцентуації, тут є свої показання та обмеження.

Підлітки-акцентуанти, крім загальнозначущих вимог до тієї чи іншої професії, повинні знати обмеження та протипоказання, пов'язані з особливостями їх характерологічного розвитку. Наприклад, підліток з нестійкою акцентуацією характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни. Мова йде саме про зовнішній контроль, про чітку регламентацію поведінки, де підліток змушений буде підпорядковуватись режимові. Так, у навчальному закладі армійського типу підліток з нестійкою акцентуацією підкорятиметься вимогам порядку не зі страху перед покаранням, а більше завдяки властивій йому навіюваності, внаслідок дії механізму

наслідування, тобто лише тому, що його однолітки теж так чинять. Крім того, військова дисципліна постійно спонукатиме його до засвоєння соціально значущих стереотипів поведінки, тренуватиме вольові якості, котрі у нього ще не розвинені.

Інакше кажучи, у сприятливому соціальному середовищі, де прикладом для наслідування виступають позитивні лідери, а норми поведінки не суперечать соціально схвалюваним нормам, підліток з нестійкою акцентуацією незначно відрізнятиметься від оточуючих. За умови контролю він може добре вчитися й виконувати вимоги, що перед ним висуваються. Надалі, якщо він потрапить у хороший трудовий колектив, де теж переважають соціально спрямовані стереотипи поведінки, обере собі ніжну дружину, але лідера в сім'ї, яка правильно скеровуватиме його життя, то доля для нього складеться цілком сприятливо.

Гіпертимний підліток, навпаки, не витримає чіткої регламентації поведінки й постійного контролю. Для нього такі умови будуть нищівними, оскільки психотравмуючим фактором для нього виступає необхідність підкорятися, пригнічувати свою активність. Енергію гіпертима потрібно спрямувати в інше русло. Його трудова діяльність має потребувати винахідливості, рішучості, наполегливості. Більш за все йому підійде професія, пов'язана з організацією різноманітних заходів, де треба проявити активність, вміння швидко орієнтуватися, де можна задовольнити прагнення до лідерства, нових вражень, наприклад, робота менеджера, підприємницька діяльність тощо. Основне – різноманітність діяльності, зіткнення з новими завданнями, які треба вирішувати швидко й самостійно.

Епілептоїдам, зважаючи на інертність їх психічних процесів і педантизм, підходить діяльність, що потребує одноманітності, чіткості, посидючості. Це, насамперед, рукоділля, мозаїка, гравіювальні роботи. Слід залучати підлітків до цих видів діяльності, орієнтуючи на оволодіння спеціальністю, що відповідає їхнім особливостям.

Підліткам з істероїдним типом акцентуації характеру слід порадити види трудової діяльності, де вони зможуть задовольнити свою потребу перебувати в центрі уваги. Якщо такий учень або учениця має артистичні здібності, якщо вони достатньо розвинені інтелектуально й художньо, звичайно, їм підійде професія актора, артиста естради тощо. Цілком вдалим вибором для істероїдних підлітків будуть і такі спеціальності, як екскурсовод, перекладач.

Серед професій, що не потребують вищої освіти, підліткам з істероїдним типом акцентуації можна порадити роботу офіціанта, манекенниці, стюардеси тощо.

Якщо для підлітка з акцентуацією характеру правильний вибір професії багато в чому визначає ступінь соціальної адаптації в дорослому житті, то для підлітка з відхиленнями в розвитку психіки такий вибір є вирішальним, визначальним для його подальшої долі загалом.

Фахівець, який проводить професійну орієнтацію та консультацію підлітків, які мають відхилення у психофізичному розвитку, мусить брати до уваги обмеження щодо певних видів робіт, а при тяжких порушеннях і необхідність у встановленні інвалідності. При епілепсії (навіть поодиноких нападах із втратою свідомості) категорично протипоказані всі види робіт, пов'язані з перебуванням біля вогню, води, на висоті, біля механізмів, що рухаються, зі струмом високої напруги, зброєю, ріжучими інструментами. Таким людям забороняється працювати водіями, машиністами, диспетчерами. Не рекомендуються спеціальності, пов'язані з відрядженнями, тривалими поїздками. Часті (більш ніж п'ять разів на місяць) напади вже є підставою для встановлення інвалідності II-III групи. Для вирішення питання про інвалідність призначається трудова експертиза.

Слід пам'ятати, що порушення емоційної сфери особистості – образливість, злопам'ятливість, мстивість, злостивість – істотно знижують здатність хворих на епілепсію до спілкування. Такі особи навіть після працевлаштування відповідно до їх знань і навичок можуть дезорганізувати всю

роботу. Наприклад, через надмірне почуття обов'язку й недостатню критичність до своїх дій вони здатні до агресивних проявів. Так, охоронник, двірник або прибиральниця можуть вдатися до фізичного насильства щодо осіб, які порушують порядок і чистоту.

За наявності психоорганічного синдрому з граничною інтелектуальною недостатністю хворі не можуть виконувати роботу, яка потребує швидкого орієнтування, переключення та перерозподілу уваги, високого темпу діяльності. Наприклад, бути вальцювальниками, електриками біля щита, диспетчерами, працювати на конвеєрі або обслуговувати кілька верстатів. Підліткам з такими відхиленнями у психофізичному розвитку доцільно рекомендувати ті види праці, які не потребують великого обсягу уваги, виконуються з не регламентованою швидкістю, засвоюються без тривалого спеціального навчання (вантажник, штампувальник, озеленювач).

У разі органічного ураження ЦНС із вираженими астенічними проявами не рекомендується робота, що потребує уваги, значного фізичного напруження, тривалих одноманітних зусиль, а також пов'язаних із перебуванням у приміщенні з підвищеним рівнем шуму (прокатний, штампувальний цехи та ін.). Рекомендовані види робіт, де можливі перерви та переключення уваги з одного об'єкта на інший, не пов'язані з великим фізичним та інтелектуальним напруженням (слюсар-складальник, столяр, тесляр, майстер з ремонту побутових електроприладів, палітурник, фотограф, швачка тощо). У сільській місцевості таким особам протипоказані роботи, пов'язані з тривалим перебуванням на сонці, шумом та вібрацією (робота на тракторі, комбайні). Рекомендована робота комірника, зважувача, агронома, зоотехніка, ремонтника.

При психопатії та психопатоподібному синдромі працездатність обмежена за потреби стійкої концентрації уваги (водії, оператори пультів управління, авіадиспетчери та ін.). Небажаними для таких людей є також роботи, пов'язані з постійним міжособистісним спілкуванням (вихователь, педагог, менеджер з продаж тощо). Рекомендується робота в невеликому

колективі, що не потребує постійного спілкування з людьми та особистої відповідальності за життя й безпеку оточуючих. Для таких осіб найкраща для соціальної адаптації робота, наприклад, архіваріуса, лаборанта, кресляра, садівника, городника, пасічника.

Питання про можливість післяшкільної освіти й працевлаштування підлітків, що перенесли психотичні стани (маніакально-депресивний психоз, шизофренію, періодичний психоз), обов'язково має вирішуватись лікарем-психіатром із врахуванням особливостей перебігу та прогнозу захворювання.

Соціальна дезадаптація, зумовлена педагогічною занедбаністю. До цього типу соціальної дезадаптації належать діти, у яких опірність педагогічним впливам зумовлена несформованістю певних особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки. Вони імпульсивні, не схильні до самоаналізу та рефлексії і часто взагалі не усвідомлюють себе суб'єктами своєї життєдіяльності. На початку шкільного навчання такі діти здебільшого мають низький рівень загальної обізнаності, не вміють читати, писати, рахувати й взагалі не готові до школи. Особистісні риси підлітків, що належать до педагогічно занедбаних, вирізняються саме несформованістю, незрілістю, що пояснюється неправильним педагогічним керівництвом, відсутністю належної організації життєвого простору, недостатністю уваги, любові й підтримки з боку значущих дорослих, насамперед батьків.

У разі соціальної дезадаптації, що спричинена педагогічною занедбаністю, системність соціально-психологічної допомоги забезпечується зміною життєвої ситуації дитини й наданням їй психокорекційної допомоги одночасно. Створення умов для задоволення базових соціальних потреб і включення дитини в роботу з розвитку пізнавальної сфери, підвищення рівня навчальних та соціальних навичок є шляхом до позитивних змін.

Ситуативно зумовлена соціальна дезадаптація. До цього типу соціальної дезадаптації належать діти, у яких опірність педагогам і/чи батькам викликана

невмілими виховними діями (оманлива важковиховуваність). Дослідження психологів доводять, що значна кількість конфліктів та інших проявів соціально дезадаптованої поведінки підлітків часто фактично спровоковані самими дорослими. Отже, цей різновид девіантної поведінки можна визначити як такий, що зумовлений реакцією дитини на неправильні дії вихователя. Підлітків, яким властива така поведінка, ще не можна назвати важковиховуваними, оскільки негативні прояви не пов'язані з відхиленнями в розвитку особистості, а викликані іншими причинами. Для коригування поведінки у таких випадках немає потреби застосовувати певні засоби впливу на дитину, навпаки, саме дорослий мусить переглянути своє ставлення до неї.

Найбільш часто ситуативно зумовлена соціальна дезадаптація спостерігається в підлітковому віці. Підлітковий вік часто називають «важким», «критичним», «переломним». І це не випадково. У період з 11 до 14 років (плюс-мінус два роки, залежно від індивідуальних особливостей дитини та умов її розвитку) відбуваються значні зміни в організмі дитини та її психіці.

Фізіологічні зміни – стрибок у рості, гормональна перебудова, пов'язана зі статевим дозріванням тощо – неминуче викликають зміни та коливання у самопочутті. У підлітка виникають то запаморочення, то раптове серцебиття, то підвищена збудливість. Підліток виявляє то бурхливу енергією, то млявість, апатію, зниження працездатності та ін. Це, звичайно, позначається на його психіці, яка стає нестійкою, дуже вразливою. Саме цим часто можна пояснити різкі перепади настрою у підлітків – від нестримного сміху до несподіваних сліз, їхню дратівливість, агресивність, образливість, підвищену вразливість. Іншими словами, підліток часто не винен у тому, що був нечемним і зухвалим з дорослими, оскільки його негативна поведінка викликана об'єктивною причиною – його фізіологічним станом. Учителям і батькам слід зважати на це і не провокувати дитину на афективні спалахи своїми невдалими, невмілими педагогічними діями, некоректними зауваженнями й вимогами.

Девіантною може бути поведінка підлітка і у випадку, коли дорослі не зважають на той факт, що дуже важливою сферою життя підлітка, в якій також відбуваються значні зміни, є спілкування. Дружба з ровесниками посідає центральне місце в житті підлітка, визначає його емоційний стан, ціннісні орієнтації, спрямованість розвитку особистості. Щоб не стикатися з опором вихованця, дорослі не повинні ігнорувати ці їх вікові особливості, наприклад намагатися перешкоджати дружбі або нав'язувати коло спілкування, негативно висловлюватися про підлітка в присутності його товаришів, однокласників. Така ситуація є психотравмуючою для підлітка й може призвести до кризових станів, коли природні реакції підліткового віку (реакція емансипації, групування) стають гіпертрофованими, набирають хворобливих форм, що призводить до негативних наслідків: втечі з дому, негативізм, ненависть та опозиція до дорослих тощо.

З розвитком самосвідомості підліток дедалі краще диференціює та аналізує свої бажання, потреби, інтереси. У позитивному ставленні до навчання великого значення набуває власна пізнавальна активність, ставлення до вчителя, що викладає той чи інший предмет, ціннісні орієнтації однокласників чи друзів поза школою, стосунки з батьками. Це веде до того, що для одних підлітків навчання продовжує залишатися справді провідною, основною діяльністю, а для інших (на жаль, через недоліки в організації навчально-виховного процесу таких немало) поступово втрачає свою значущість, перетворюється на формальне, другорядне, а то й небажане заняття. Таке ставлення до навчання особливо небезпечне тоді, коли підліток не має умов для реалізації своїх можливостей, для самоствердження та виявлення самостійності в суспільно корисній, продуктивній діяльності. Іноді всю свою бурхливу енергію, винахідливість і творчі здібності підліток спрямовує спочатку на «пустощі», а з часом і на протиправні дії.

Причина кризи підліткового віку корениться в самій логіці дитячого розвитку. Цей період вирізняється суперечливістю поривань підлітка: він хоче

й водночас не хоче звертатися до дорослого за порадою та допомогою. Саме по собі звертання до дорослого для нього – внутрішній конфлікт. З одного боку, підліток розуміє, що він має співпрацювати з учителями, батьками, але з іншого – він відчуває при цьому свою залежність від дорослих. У своєму прагненні до самостійності підліток ще не впевнений у своїх силах, а це викликає в нього напруженість, постійне намагання перевірити силу свого «Я», утвердити себе, навіть упертістю, бажання наполягти на своєму. Цим підліток ніби доводить іншим і самому собі своє право на самостійність, на «дорослість», право приймати рішення – нехай помилкові, ризиковані, але свої.

У підлітковий період «йоржистість» дитини цілком природна, як і його поривання суперечити дорослому, відкидати «мораль слухняності» й намагатися замінити її новими, рівноправними стосунками з дорослими. Робота, спрямована на усвідомлення себе як особистості, що активно проходить у цей період, створює постійну емоційну напруженість, загострення почуття власної гідності, чим зумовлюється хворобливе реагування на нетактовність дорослого.

Особистісний розвиток підлітка досить суперечливий: прагнення емансипації й виражена потреба розуміння та схвалення дорослими; розвиток абстрактного мислення й недостатність загальнотеоретичних знань; зовнішня зухвалість, самовпевненість і висока вразливість. Загострення цих суперечностей під впливом зовнішніх психотравмуючих факторів (конфлікт із батьками, педагогами, ровесниками) або внутрішніх особливостей (акцентуації, невропатії тощо) викликають більш чи менш тривалі кризові стани. До них можна віднести такі явища, як «філософська інтоксикація», що призводить до «кризи втрати сенсу буття», афективно-шокові реакції та готовність до самогубства.

За ситуативно зумовленої соціальної дезадаптації, природно, передусім потрібно усунути психотравмуючі впливи і вирішити конфліктну ситуацію. Корекційні заходи за такого типу соціальної дезадаптації полягають у зміні

соціальної ситуації розвитку дитини. Якщо це вдається здійснити, то поведінка дитини нормалізується і стає адаптивною без додаткової роботи безпосередньо з дитиною, як це необхідно у разі інших різновидів девіантної поведінки.

Особистісно зумовлена соціальна дезадаптація. У дітей цієї групи соціальна дезадаптація детермінована негативними особистісними утвореннями. Такий тип соціальної дезадаптації є найскладнішим для встановлення контакту й подальшої роботи з підлітком. Цей різновид соціально дезадаптованої поведінки пов'язаний з виникненням стійких особистісних утворень, що формуються в підлітковому віці і здебільшого характерний для підлітків, а у більш молодших дітей спостерігається досить рідко. Дітей цієї групи ми відносимо до власне важковиховуваних, оскільки причина їх дезадаптації криється в особистості самого підлітка та не пов'язана із відхиленнями в розвитку вищих психічних функцій.

Спеціальної організації педагогічних дій вимагає психологічне коригування особистості підлітків, соціально дезадаптована поведінка яких детермінована розбіжністю ставлень (а саме це особистісне новоутворення найчастіше є системоутворюючим фактором особистісно зумовленої соціальної дезадаптації). У цьому разі питома вага зміни соціальної ситуації розвитку має бути визначальною. Більш того, якщо навіть умови сімейного виховання залишаються без змін (наприклад, сім'я недоступна до психокорекційних впливів, оскільки батьки не бажають слухати педагогів і психологів), застосування системи різнобічного оцінювання як засобу психологічної корекції особистісно зумовленої соціальної дезадаптації підлітка є ефективним.

Подолання розбіжності ставлень підлітка як детермінанти у розвитку його особистості є важливою передумовою адекватного сприйняття ним педагогічної дії. Потрібно знайти такі форми і способи спілкування з дитиною, які надають можливість оминати, нейтралізувати бар'єр розбіжності ставлень, а не ламати цей захисний механізм. Наявність бар'єру ізолює підлітка від впливу педагогів, колективу класу, батьків. Учень може ігнорувати виховні дії, які

містять негативне оцінювання його діяльності, поведінки. Він може цілком не приймати того, що йому пропонують робити, або відверто уникати спілкування (прогули уроків, втечі з дому). Корекцію соціально дезадаптованої поведінки учнів, яким властива розбіжність ставлень, слід розпочинати зі зміни їх системи ставлень до себе та інших.

Загалом, діти, соціальна дезадаптація яких зумовлена відхиленнями в особистісному розвитку, потребують копіткої роботи психолога у подоланні негативних стереотипів їхньої поведінки й виробленні адекватних навичок реагування. Особливо це стосується ситуацій, коли виникають труднощі в задоволенні актуальних соціальних потреб. У наданні психологічної допомоги сім'ї, у якій виховується дитина з відхиленнями в особистісному розвитку, а також конфліктним сім'ям для поліпшення психологічної обстановки, застосовуються спеціальні психокорекційні програми.

Третій рівень структури девіантної поведінки, представлений кримінальною, делінквентною та адиктивною поведінкою, здебільшого є продовженням соціальної дезадаптації. Проте можливий безпосередній перехід від першого рівня девіантної поведінки (порушення стереотипів) до третього (порушення кримінальних норм), тобто оминаючи рівень соціальної дезадаптації (на рис. 1 це зображено стрілкою, що знаходиться праворуч). Такий варіант переходу відбувається, коли особа, яка раніше не порушувала моральні норми, раптом вчиняє кримінальні дії. Причиною таких несподіваних драматичних подій можуть бути реакції декомпенсації у акцентуйованих підлітків, прояви психопатичних рис чи наслідки психічного недорозвитку, симптому початку психічних захворювань тощо. На цьому рівні про психологічну корекцію можна казати лише умовно, оскільки вона вкрай утруднена без попередньої ресоціалізації.

Психологічна корекція, що заснована на структурі девіантної поведінки, розкриває саме специфіку різних типів соціальної дезадаптації, дає їх якісну характеристику, розкриває їх чинники. Застосування корекційних впливів, що

спрямовані на детермінанти девіацій та враховують особистісні якості реабілітантів, є більш ефективним.

Таким чином, відповідно до груп клієнтів, їх віку та типу дезадаптованої поведінки форми й методи соціальної роботи мають свої особливості. Зважаючи на всі ці особливості, соціальний працівник може організувати свою діяльність за певним алгоритмом.

1. Розпізнати в соціально-дезадаптованій поведінці тип девіації й визначити соціальні потреби, які хоче задовольнити людина цією поведінкою.

2. У ході спілкування з клієнтом фахівець має створити безпечне коригуюче середовище. Відчуття безпеки й захищеності є основою для самовираження і розкриття. Якщо йдеться про дитину, то, крім цього, потрібні й виховні впливи. Що стосується дорослих, то замість виховальних психолог застосовує впливи, що спонукають клієнта до самовдосконалення.

3. Сприяти формуванню позитивного «Я». Виходячи з того, що ресоціалізація людини відбувається завжди завдяки формуванню гармонійності та особистісної зрілості, починати психокорекційну роботу треба з формування позитивного «Я», тобто самоприйняття. Соціально дезадаптована поведінка часто є «самоствердженням навпаки». Людина з негативним «Я», не поважаючи і не цінуючи себе, до інших ставиться так само. Отже, фахівець передусім має спрямувати свої зусилля на формування адекватної самооцінки у клієнта.

4. Забезпечити усвідомлення клієнтом доцільності дотримання соціальних норм. Для виконання цього завдання обов'язково потрібно встановити правила поведінки під час занять, зокрема, межі дозволеного у спілкуванні, ввести санкції за порушення правил. Конкретні різновиди санкцій мають бути обов'язково попередньо узгоджені з клієнтом.

5. Формувати у клієнта прагнення розвивати самоконтроль і засвоїти навички прояву негативних емоцій соціально прийнятним способом.

6. Заохочувати клієнта до позитивних зрушень в особистісному зростанні, тобто підтримувати у нього прагнення до самовдосконалення.

Фахівець має з повагою ставитися до проявів культурних, національних, релігійних, світоглядних, статевих та інших відмінностей, бути чутливим до цінностей, прийнятих у сімейному і культурному оточенні людини, знати культурні відмінності й уміти застосовувати ці знання на практиці.

Розглянемо принципи й завдання психокорекційної роботи з соціально дезадаптованими особами

Психологічна корекція – метод комплексного психологічного впливу на мету, мотиви поведінки суб'єкта, на його особистість в цілому, а також на розвиток певних психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення. Основним завданням є компенсація порушень у функціонуванні психічних процесів, виправлення особистісних дисгармоній, допомога у засвоєнні нових позитивних навичок поведінки, спілкування тощо. Психокорекційна робота включає такі основні види, як індивідуальна та групова психологічна корекція, психотренінг, робота із сім'єю.

Роботу психокорекційної групи, тобто групову психокорекцію, можна розцінювати як самостійний напрям групової роботи лише в тому сенсі, що вона розглядає клієнта в соціально-психологічному плані, в контексті його стосунків і взаємодій з оточуючими, розсуваючи тим самим межі корекційного процесу і концентруючись не тільки на клієнті та його внутрішньоособистісній проблематиці, але й на суб'єкті в сукупності його реальних стосунків і взаємодій з навколишнім світом.

Залежно від досвіду психолога, місця та умов праці, контингенту використовуються різні методи та методики психологічної корекції. Використання недостатньо усвідомлених, тобто теоретично не осмислених, не співвіднесених з особливостями клієнтів та невміло спрогнозованих за наслідками, погано засвоєних та не відпрацьованих прийомів і технік є порушенням етичних принципів кодексу психолога. У даній книзі ми наводимо найбільш «екологічні» методи, тобто такі, які не можуть призвести до

загострення суперечностей між позитивними змінами в особистісному розвитку та умовами життя дитини (якщо вони залишаються такими самими, як були).

Слід використовувати лише досконало засвоєні та відпрацьовані прийоми та техніки, щоб не зашкодити клієнтові своїми невмілими діями.

Зазвичай перед початком психокорекційної роботи проводять *підготовку*. Вона складається з кількох етапів.

1. Формулювання соціально-психологічної проблеми на основі запиту від самого клієнта, а в разі роботи з неповнолітнім – запиту від дорослих, які несуть відповідальність за дитину, інколи – від самої дитини.

2. Висування гіпотез про причини девіантної поведінки на основі зібраної попередньо інформації про клієнта.

3. Визначення різновиду девіантної поведінки.

4. Вибір методів і технологій корекційної роботи.

Після проведеної підготовки укладається *програма* психокорекційної роботи. Під час реалізації програми здійснюється постійний *контроль* за ходом програми та вносяться потрібні зміни. По закінченню програми потрібно визначити її *ефективність* і скласти *прогноз* подальшого життєвого шляху клієнта.

При укладанні психокорекційної програми необхідно:

- чітко формулювати цілі корекційної роботи; визначити коло завдань, які конкретизують цілі корекційної роботи; обґрунтувати стратегію і тактику проведення корекційної роботи; визначити форми роботи з клієнтом (індивідуальна, групова або змішана) та їх послідовність; розробити корекційну програму і визначити зміст корекційних занять; визначити тривалість кожного корекційного заняття;

- дібрати методики й техніки корекційної роботи; визначити частоту зустрічей (щоденно, раз на тиждень, два рази на тиждень, раз на два тижні тощо);

- визначити загальний час, потрібний для реалізації всієї корекційної програми; підготувати необхідні матеріали та обладнання;
- спланувати (за потреби) форми участі інших осіб у роботі (вчителів, батьків, родичів, значущих дорослих тощо);
- визначити параметри моніторингу процесу реалізації корекційної програми та способи їх вимірювання; передбачити систему оцінювання ефективності корекційної роботи та порядок внесення відповідно до результатів оцінювання доповнень і змін до програми; визначити конкретні показники оцінки результату психологічної корекції.

Оцінка ефективності психокорекції має чотири основні складові.

Оцінка клієнтом. Найпростішим її параметром є емоційне задоволення клієнта від занять, яке виникає завдяки атмосфері комфорту та зацікавлення тим, що відбувалося. Серйознішим показником є досягнення позитивних змін, передбачених на початку психокорекційних занять. За наявності угоди (особливо письмової) ефективність роботи визначається достатньо чітко на підставі її аналізу. Якщо конкретні показники не були передбачені, то за основу оцінювання можна взяти зміни, що їх суб'єктивно відчуває клієнт.

Оцінка психологом. Основний параметр – досягнення запланованої мети. Об'єктивне оцінювання досягнень можливе, якщо до початку психокорекції були виміряні певні показники за відповідними методиками, а після корекції за цими самими методиками зареєстровані позитивні зміни, що відбулися.

Оцінка третіми особами. Йдеться про батьків, учителів та інших осіб, які були зацікавлені у психокорекційній роботі. Оцінка з їх боку полягає у ступені задоволеності змінами в поведінці, навчанні дитини або принаймні розумінні того, як поводитися з дитиною далі, щоб уникнути її соціальної дезадаптації.

Оцінка стійкості позитивних змін у подальшому житті. Основний параметр – тривалість ефекту психокорекційної роботи упродовж одного-трьох років.

Психокорекційна робота може проводитись в індивідуальній і груповій формі, кожна з яких має свої показання, обмеження та різновиди.

Перш ніж використовувати будь-який метод, потрібно ясно зрозуміти його теоретичні основи й раціонально обґрунтувати необхідність його застосування. Психолог чи соціальний працівник може застосовувати у своїй роботі лише ті прийоми, які він засвоїв під час спеціальної підготовки, або в разі невеликого досвіду – під керівництвом більш досвідченого спеціаліста. Крім того, за будь-яких методів психолог має зіставляти свої дії із сприйнятливістю клієнта. Наприклад, у разі використання методики, яка може викликати сильні емоції, потрібно точно знати, що робити у випадку можливої сильної реакції людини, і як обернути ці переживання на її користь. Якщо психолог не може спрогнозувати реакцію клієнта і тим більше не знає, що буде робити потім, то слід зачекати з такими вправами.

АСОЦІАТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ОБРАЗУ Я СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ

Нами з'ясовано, що у соціально дезадаптованих осіб існують порушення у психологічних механізмах функціонування образу Я. Для глибокого осмислення проблем пов'язаних із системою взаємозв'язків між *Образ Я і характером* та усвідомленням їх ролі у забезпеченні адаптивних процесів ми звернулися до теорій характерологічного розвитку. Модель, якою користуються в наш час при аналізі характеру, акцентує увагу на дії архаїчних інстинктивних імпульсів (агресія) і на реакції оточення на ці індивідуальні імпульси і потреби (С. М. Джонсон, 2013).

На нашу думку найбільш ресурсним є *асоціативний підхід*, який дає змогу «обхідними» шляхами об'єктивувати проблему клієнта та зробити очевидними для нього існуючі проблеми. Ці методи базуються на організації психологічного або психолінгвістичного експерименту, суть якого полягає в тому, що респондентові пропонують стимули різного типу (слова, малюнки, фотографії тощо) з метою викликати у нього відповідні асоціації.

У роботі із соціально дезадаптованими неповнолітніми асоціативні методи застосовуються як для цілей психодіагностики різних видів, так і психотерапії. Легкість, доступність та природність проведення практично у будь-яких умовах, забезпечили цій групі методів широку популярність серед прихильників різних напрямків.

Асоціації засновані на принципі психологічної проєкції, приписуванні іншому об'єкту власних почуттів, переживань, мотивів, бажань. Респондент, описуючи об'єкт не прямо, а опосередковано, за допомогою проєктивної ситуації, висловлює своє глибинне, неусвідомлюване ставлення до нього. Оскільки часто реальний стан речей не усвідомлюється дитиною, так як ховається від її свідомості за допомогою механізмів психологічного захисту.

Необхідні чіткі орієнтири для роботи із асоціативними методами з корекції порушень образу Я соціально дезадаптованих неповнолітніх. Часто

вони не можуть пояснити ані механізму дії асоціації, ані природи психологічних явищ, що не дозволяє їм успішно ідентифікувати проблеми клієнта та обирати адекватні методи для їх подолання.

Для психологічної корекції образу Я соціально дезадаптованих неповнолітніх було виділено його основні структурні компоненти та взаємозв'язки між ними. Ці складові створюють інформативний психодіагностичний та психотерапевтичний інструмент – авторську техніку «Мішені» для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми (А.М. Грись, 2013). На практиці складовими, що входять до техніки «Мішені» вона не завершується і може бути доповнена тими психологічними симптомокомплексами, які будуть характерні для реального клієнта з яким працюватиме психолог (Рис. 1).

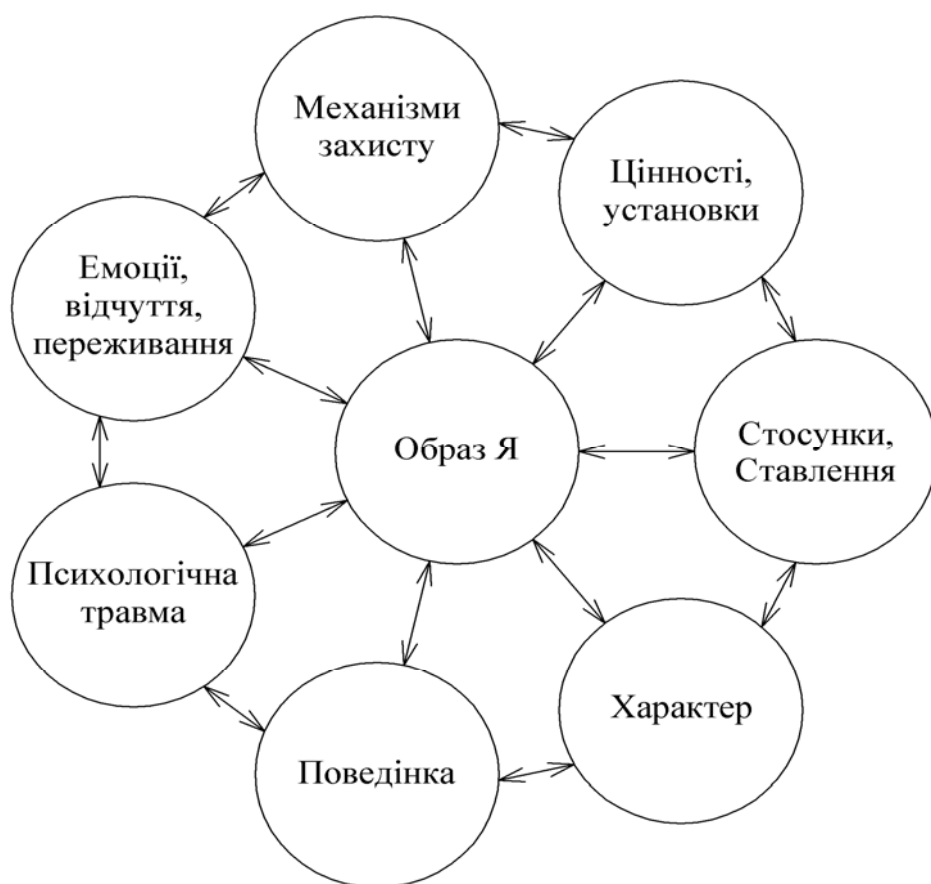


Рис. 1. Концептуальна модель адаптації неповнолітніх

Представлена на рисунку схема відображає сукупність взаємозв'язків між складовими образу Я, а окрема мішень відображає певну функцію, яка

виступає у якості психологічного механізму функціонування образу Я девіантів. Отже наведемо розроблені нами варіанти інструкцій та рекомендацій спочатку для психологів у напрямку застосування асоціативних методів роботи на основі розробленої моделі.

При роботі слід звертати увагу на особливості взаємозв'язків, які імпліцитно представлені у самосвідомості особистості. Взаємозв'язки між психологічною травмою і стосунками та ставленнями, механізмами психологічного захисту та поведінкою тощо.

Програма, форми, методи, технології.

У своїй роботі ми застосовуємо переважно асоціативні методи роботи, а саме асоціативні метафоричні карти (автори – Ізраїльські, Німецькі психотерапевти, картки за методом казкотерапії – колод карт створених Інститутом казкотерапії – Т. Зінкевич-Євстігнєєва, Р. Ткач), фототерапія, техніки психосинтезу, арттерапія, емоційно-образна терапія, нарративні методи тощо). А технікою слугує запропонована вище модель (рис.1), яка може розгортатися у часі залежно від глибини існуючих проблем осіб із девіантною поведінкою.

Робота може здійснюватися як у індивідуальній, так і в груповій формі (парах, трійках) психолога з дезадаптованими. Специфіка лише у тому, що техніка вибудована за тими найбільш типовими порушеннями функціонування образу Я, які притаманні девіантам.

Методичні рекомендації для використання техніки «Мішені» для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми.

Корекційна програма складається із 7 блоків, кожен з яких включає по кілька занять. Робота може проводитись як у груповій (орієнтовно 60-70 годин), так і в індивідуальній формі (кількість годин визначається індивідуально, залежно від характеру проблеми). Тривалість одного заняття від 1 до півтори години 1-2 рази на тиждень.

Перший етап безпосередньої роботи з соціально дезадаптованими

неповнолітніми має бути спрямовано на актуалізацію їх особистісних ресурсів. Як правило їх досить мало у девіантів, але це саме те, на що можна буде у подальшому спиратися психологу при роботі з психологічною травмою, механізмами психологічного захисту, конфліктами тощо.

У рамках цього етапу відбувається актуалізація ресурсів дитини, з тим щоб спиратися на них при наступній роботі з психологічною травмою. Тут зокрема необхідно акцентувати увагу на бажаннях та потребах дитини, а також позитивних сторонах особистості. На початку роботи можна запропонувати розповісти історію свого імені. У процесі роботи можна застосовувати запитання типу: Що Тобі найбільше подобається робити? Що у Тебе виходить найкраще? Згадай ситуацію, коли Ти відчував себе щасливим? Місце де Тобі добре (місце «спокою»). Яке твоє найбільше досягнення у житті? За що Ти себе найбільше любиш (поважаєш, цінуєш)? Чим Ти захоплюєшся? Назви свої три найзаповітніші мрії? Мета таких запитань та вправ – актуалізувати позитивні відчуття з попереднього життєвого досвіду неповнолітнього.

Тут можна використовувати елементи емоційно-образної психотерапії. Добре працюють різноманітні асоціації у вигляді образів та символів. Це можуть бути як готові картки із наборів, так і малюнки створені самою дитиною після задавання певного образу. Наприклад: вибери фотографію, яка асоціюється із найбільш радісним періодом Твого життя. Лише після цього етапу можна працювати із основними блоками техніки «Мішені».

Блок 1 – Образ Я і психологічна травма.

Для роботи із вправами цього блоку майбутнім фахівцям необхідно бути добре підготовленим. Необхідно знати теорії травми, їх причини а також особливості внутрішнього світу дитини у результаті переживання травм (див. А.М. Грись, 2013). Базовий травматичний досвід може включати пре- і перинатальні травми. Цей досвід зберігається у формі переконань: «Зі мною щось не так», цінностей: «Це нормально, коли люди мене ображають, так як я не маю достатньої важливості і значимості», припущень: «Дорослі – це істоти,

які роблять боляче і яким не можна довіряти», або очікування: Усі зміни, які я буду розпочинати у своєму житті, будуть болісні і неприємні». Ці переконання, цінності, припущення, очікування формують матрицю внутрішньої робочої моделі світу девіанта, що визначає сприйняття ними життєвого досвіду. Для зцілення дитячих травм необхідно: а) ідентифікувати базові травми; б) виразити усі відчуття пов'язані із ними; в) отримати втіху і підтримку цих відчуттів; г) отримати підтвердження пережитого досвіду від іншої людини. По проходженню цих етапів із травми виходить початковий емоційний «заряд», після чого вивільняється енергія, яка йшла на придушення травматичних відчуттів, і діти починають відчувати себе вільніше і з більшим оптимізмом дивляться у майбутнє. Тут можна використовувати різноманітні ігри з елементами психодрами, картки COPE (подолання), які спеціально призначені для роботи з травмою.

Тому при організації роботи з неповнолітніми, які пережили насильство або мають ознаки психологічної травматизації, необхідно дотримуватися таких загальних правил.

1. Правильно організувати умови для проведення бесіди - створити для неповнолітнього безпечну, довірливу атмосферу.

2. Докласти максимальних зусиль для встановлення контакту з неповнолітнім. Для цього дати йому можливість освоїтися в новій для нього ситуації. Максимально відкрито донести до дитини мету зустрічі, наявні завдання і способи їх вирішення. Відверто висловитися про свої почуття і переживання стосовно того, що сталося. Обумовити рамки, в яких піде бесіда, в тому числі, що стосуються і вираження почуттів неповнолітнім : «Все, що з тобою відбувається – це нормальна реакція на ненормальні обставини».

3. Підлаштуватися під темперамент неповнолітнього. Вести бесіду в темпі, прийнятному для нього. Структурувати розмову, повертаючись по кілька разів до важливих спогадів, уточнюючи деталі, перепитуючи, виявляючи

зацікавленість не лише до фактичної сторони справи, а й до особистості неповнолітнього, до його почуттів.

4. При наростанні внутрішньої напруги, активізації емоцій – заспокоювати неповнолітнього, переключати його увагу на питання, не пов'язані з травматичною ситуацією, відволікати на вчинення будь-яких найпростіших фізичних дій: встати, походити, попити води, перенести папери та ін.

5. Найбільш важкі спогади проходити по частинах, після попереднього заспокоєння і розслаблення, без поспіху, по кілька разів (при цьому будуть виявлятися нові подробиці). При перших ознаках наростання хвилювання – переключатися на іншу роботу.

6. В обов'язковому порядку спиратися на позитив, знаходити який необхідно навіть у найскладніших ситуаціях, давати неповнолітньому чітку перспективу, бачення позитивного майбутнього. Це дозволяє підтримувати поточний контакт, мотивувати дитину на подолання власних негативних емоцій, створює перспективний ґрунт для подальшої роботи.

7. Завершення бесіди має залишати у неповнолітнього позитивні відчуття, що дозволяють в подальшому підтримувати контакт і продовжувати роботу.

Блок 2 – Образ Я і емоції, відчуття, переживання.

Неповнолітні із девіантною поведінкою у своєму досвіді мають «заборону на емоції». Дорослі, або не дозволяли їм виражати свої відчуття, переживання, або ігнорували чи зневажливо ставились до їх емоційного стану в цілому. Показники емоційного інтелекту дають змогу виявити найбільш типові прояви порушень, серед яких невміння виражати свої емоції, розпізнавати емоції інших людей, нездатність керувати своїми емоціями тощо. Відсутність емоційного зв'язку насамперед між матір'ю та дитиною на ранніх етапах розвитку є головною причиною глибоких порушень емоційної сфери.

На практиці ми застосовуємо різноманітні варіанти інструкцій. Наприклад, підлітку пропонується взяти із колоди карт по дві картки, які символізують

найбільш радісне переживання, яке траплялося у їх житті, і найбільш неприємне. Коротко розповісти по картинці, з чим на його думку вони були пов'язані та на як вони вплинули на нього. Далі по ходу роботи можна використовувати й інші карти у відповідності із тим, що найбільше зачіпає дитину у ситуаціях, що аналізуються.

Для розвитку здатності виражати і усвідомлювати свої емоції можна використовувати вправи на дослідження підлітком себе: радісного, сумного, агресивного, замкненого, комунікабельного. Для цього можна запропонувати асоціативні метафоричні карти (5 карт) із колоди «Персоніта» для роботи з дітьми. І розповісти від імені персонажів, які там зображені. Що з ними відбувається? Що вони відчувають? Скласти міні історії про цих героїв.

Техніки психосинтезу, які також дають змогу відстежувати свої емоції, відчуття та переживання у зв'язку з актуалізацією тих чи інших частин Я неповнолітнього.

Блок 3 – Образ Я і механізми психологічного захисту.

Найважливішим правилом психотерапевтичної тактики при роботі із захисними механізмами клієнта є визнання психологом певного позитивного значення психологічних захистів, прояв поваги до особистості клієнта, який здійснює центральну регулюючу функцію в системі психічної адаптації. Усе це припускає наявність певних знань про психологічні захисти й психологу слід добре розуміти сутність цього явища та способи психотерапевтичної роботи з ними. Найбільш повно підходи до роботи із механізмами психологічного захисту висвітлено у психоаналізі та гештальттерапії.

Робота з опором викликає найбільше труднощів при роботі з девіантами. Будь-яка психологічна робота сполучена з опором – це природний процес, який свідчить про те, що ми підійшли до чогось важливого. Адже якщо клієнт чинить опір – значить, є чому чинити опір! Основне завдання фахівця – легалізувати опір, довести його до усвідомлення клієнта, виявити його причини. Що стосується роботи з дезадаптованими неповнолітніми, то опір тут

виявляється особливо інтенсивно. Він може носити відкритий і прихований характер.

Прихований опір виявляється у вигляді догідливості перед психологом, при цьому у клієнта може бути багато прихованої агресії і протесту, які виявляються латентно. Прихований опір більш негативно впливає на загальну динаміку групи, ніж відкритий. Зазвичай прихований опір виявляється у тих, хто звертається за допомогою не з власної ініціативи, а за наполяганням родичів.

Відомо також, що для осіб з девіантною поведінкою характерною є відмова від розповідності. Тому для їх розкриття можна використовувати запитання спрямовані на усвідомлення уникнення (чого уникаєш?, що заважає сказати про це прямо?); розкриттю психогенезу захистів сприяють запитання типу, що ви намагаєтеся зараз зробити?, у якій ролі ви мене сприймаєте?, а себе?; фокусування на пережитих відчуттях у тілі (застосовуються при роботі з дефлексією, зокрема з такими її зрілими формами психологічного захисту, як інтелектуалізація, раціоналізація) – клієнтові пропонується сфокусуватися на відчуттях тіла й вербалізувати свої тілесні відчуття (дай голос своїй образі!, поговори від імені твого страху!, що хоче сказати тобі твоя права нога? та т.п.)

Також використовуються експресивні техніки, які спрямовані на розвиток усвідомленості за рахунок підвищення здатності до інтенсивної уваги або усвідомленого перебільшення (ампліфікація).

Блок 4 – Образ Я і цінності, установки.

Як відомо соціальна дезадаптація неповнолітніх може виникати з різних причин, у тому числі й через невідповідність соціальних установок, ціннісних орієнтацій особистості нормам поведінки у соціокультурному середовищі.

Метою цього блоку є розкрити природу, зміст та психологічні механізми формування соціальних установок, цінностей особистості в структурі образу Я. Виявити особливості соціальних установок, цінностей у соціально

дезадаптованих неповнолітніх та опанувати психологічними прийомами і техніками для роботи з ними.

Установка – це загальна назва механізму, який керує поведінкою в певних ситуаціях. Змістом установки є ідеаторні, тобто уявні, процеси. Саме установка визначає готовність відреагувати в одній ситуації позитивними емоціями, а в іншій – негативними. Установка може ставати фактором, що провокує стрес та знижує якість життя особистості, обумовлюючи інертність, ригідність діяльності та утруднюючи адекватне пристосування до нових ситуацій.

Орієнтовні техніки роботи з установками, цінностями.

Учасникам пропонується вибрати із колоди картки на яких написані твердження. Які твердження вірні по відношенню до Вас?

- Я вірю в те, що я бачу;
- Я вірю тому, що розумію;
- Я вірю тому, що кажуть;
- Я вірю тому, що відбувається спонтанно.

Чи наприклад техніка «Походження соціальних установок».

Мета: виявити дієвість установок, які існують у девіантів, визначити походження цих установок (від одного з батьків, від учителів, вулиці тощо).

Інструкція. Напишіть 10 прислів'їв, приказок, настанов, які часто повторювалися у Вашій сім'ї (чуєте у Вашій компанії), або які Ви знаєте.

Наприклад:

1. Людям не можна довіряти;
2. Що не роби, усе марно;
3. Не май друга, не матимеш ворога.

У наступній колонці випишіть із цього списку ті, які на Вашу думку є дієвими у Вашому житті, тобто визначають Ваші дії та поведінку. Озвучте їх.

Наступний крок: виділіть із списку дієвих установок, які живуть у Вашому житті ті, які Вам допомагають і ті, які заважають. Після цього може відбуватися рефлексія та обговорення.

Техніка «Чотири моделі для наслідування»

Мета: сформувати навички аналізу походження уявлень про себе, про інших та про світ у цілому.

Інструкція: за запропонованою нижче схемою Вам необхідно визначити якість представлення в архітектоніці Вашого Я виділених компонентів. Виберіть із колоди 4 карти, розкладіть їх за наступною схемою і розкажіть про кожну із них: 1. Карта – «Хто Я? Мої уявлення про себе»; 2. Карта – «Мої стосунки з іншими»; 3. Карта – мої відносини із соціумом; 4. Карта – «Моє ставлення до світу». Охарактеризувати їх.

При аналізі моделей для наслідування важливо пам'ятати про поняття імпринтингу, який означає, що все, що ми бачимо, чуємо, відчуваємо в житті вперше накладає на нас найбільший відбиток.

Блок 5 – Образ Я і стосунки, ставлення.

У цьому блоці орієнтиром до роботи слугують підходи, які розкривають роль стосунків у становленні образу Я особистості: гуманістичний підхід, транзактний аналіз Е. Берна, психосинтез Ассаджіолі, позитивна психотерапія Н. Пезешкіана та ін. А також нові дослідження у цьому напрямку, як от дослідження психологічної межі та психологічного простору особистості у контексті порушень стосунків та образу Я соціально дезадаптованих неповнолітніх.

Для роботи психолога у цьому блоці можна використовувати техніки роботи з ролями. Зокрема ми застосовуємо типологію ролей Енн У. Сміт, яка виділила різні типи дітей із дисфункціональних сімей: фанат, герой сім'ї, благодійник, цап відбувайло, втрачена дитина.

Корисними у рамках цього блоку є також техніки роботи із сценарними установками (драматичний трикутник Карпмана: переслідувач, рятівник, жертва), техніки транзактного аналізу) та ін.

Блок 6 – Образ Я і характер.

Соціальна дезадаптація особистості неповнолітніх виявляється через певні специфічні властивості характеру в структурі образу Я. Провідні риси

характеру – це особистісна стереотипна переробка природної органічної реакції на фрустрацію оточенням інстинктивних потреб дитини.

Метою цього блоку є найперше – створити сприятливу психологічну атмосферу через прийняття та повагу до клієнта, яка б сприяла його самовизначенню. Створення такої ситуації виступатиме психологічним механізмом зміни самоприниження девіантів на співчуття та розуміння стосовно самого себе. Так як і в випадку будь-якої іншої герменевтичної інтервенції клієнт отримує задоволення від *розуміння*, і таким чином досягає певного контролю над проблемою. Переорієнтація на розвиток дає ще більше. Для освоєння нових умінь і вибору відповідних інтервенцій можна використовувати її положення для виділення здібностей соціально дезадаптованих неповнолітніх, які ще не набуті, і проблем, які ще не вирішені, а потім знайти відповідний контекст їх реалізації із тим, щоб дати поштовх процесам навчання, які необхідні для розвитку особистості девіантів і вирішення їх проблем.

Користь від розуміння, співчуття і контролю, також стосується і психолога. Особливе значення має те, що завдяки цим механізмам він отримує допомогу у підтриманні терапевтичної дистанції по відношенню до власних негативних реакцій. Наприклад, нарцисичний клієнт, який здатен підтримувати стосунки з іншими людьми лише через їх ідеалізацію, або знецінювання, або використання у якості публіки для демонстрації своєї величі, з легкістю провокує негативні реакції у більшості людей, що є характерним для осіб з девіантною поведінкою. Однак, терапевт, який зможе зрозуміти, що прийнята ним позиція – це все на що він здатен в даний момент, виявить стриманість і зможе відповісти більш адекватно по відношенню до конкретної ситуації взаємодії із соціально дезадаптованими неповнолітніми.

У цьому блоці слід брати до уваги різні типології характеру, і на їх основі здійснювати корекційну роботу. Зокрема за кожним типом характеру можна

сформулювати чіткі емоційні цілі, когнітивні і соціально-поведнкові цілі психологічної корекції для неповнолітніх.

Блок 7 – Образ Я і поведінка.

Образ Я впливає на поведінку особистості у різних життєвих ситуаціях. У теорії та практиці надання психологічної допомоги девіантам, відомо, що існують внутрішні і зовнішні критерії дезадаптації особистості неповнолітніх. У зв'язку з цим часто кажуть про латенту форму протікання дезадаптації, яка відповідає внутрішнім психологічним критеріям. Зовні тривалий час може й не виявлятися, і власне соціальну дезадаптацію, яка виявляється зовні через різного роду негативні поведінкові паттерни. Невміння регулювати сою поведінку може бути як причиною, так і наслідком девіантної поведінки.

Для соціально дезадаптованих неповнолітніх характерною, і такою, що потребує вирішення є агресивна поведінка, яка може бути маніфестована назовні у вигляді різних видів девіантної поведінки.

Поведінкові прояви як один із основних способів оцінки агресивних тенденцій особистості. Тому серед цілей цього блоку оволодіння психологом техніками роботи з агресією, розвивати у девіантів вміння розпізнавати явні і латентні форми агресії. Важливо також розуміти приховані форми агресії: відхід від контактів, бездіяльність з метою нашкодити комусь, нанесення шкоди самому собі, самогубство. Інтенсивність агресії: роздратування, заздрість, відраза, злість, нетерплячість, шаленість, лють, ненависть.

Механізми зниження проявів агресивності через створення системи ефективного соціального контролю на рівнях: суспільства, сім'ї, неформальних груп, самої особистості.

Для групової роботи ми використовуємо асоціативну гру Гюнтера Хорна «Коржик» (А.М. Грись, 2013).

Закономірність, яку ми спостерігаємо у цій грі – це збільшення агресивності при зростанні ситуації змагання. Тобто чим ближче був той чи інший учасник до фінішу, тим більш вороже по відношенню до нього були

налаштовані інші гравці. І навпаки, той із гравців, що займав хвостові позиції у грі отримував співчуття і підтримку з боку оточуючих.

У цьому блоці наступним важливим аспектом роботи є також розвиток адаптаційних ресурсів особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх, аналіз рівня їх психологічної та соціальної адаптованості. Бо саме механізм адаптації забезпечує можливість існування організму в постійно мінливих умовах середовища.

Психологічним механізмом адаптації є феномен пошукової активності, який можна актуалізувати у девіантів через організацію занять з мобілізації їх внутрішніх потенційних ресурсів, виявлення частин їхнього Я, які перебувають в латентному стані та потребують розвитку і віднаходження шляхів і способів їх реалізації.

Психологічна корекція у рамках блоку «Образ я і поведінка» здійснюється також за допомогою методів психологічної релаксації з метою підвищення рівня нервово-психічної стійкості, методів психосинтезу, вільного малювання, методами підкріплення соціально схвальної поведінки.

Апробація

Апробація авторської моделі роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми із застосуванням асоціативних методів здійснювалася в загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва, у школі соціальної реабілітації, слідчому ізоляторі, виховних колоніях.

Створена модель за оцінками компетентних експертів (психологів слідчого ізолятора, шкільних психологів), психологів освітніх установ та центрів практичної психології дає змогу не лише застосовувати означену послідовність та відповідний алгоритм діяльності, а й залишає багато можливостей для реалізації творчих здібностей фахівців при роботі з девіантами.

Висновки. Перевага асоціативних методів роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми полягає у можливості глибокого

переосмислення життєвого досвіду клієнта, що спирається на його активність. Застосування асоціативного підходу надає можливості для створення своєї унікальної «історії», яка відображає картину світу клієнта і різні життєві події у їх тісному взаємозв'язку. Значна увага тут приділяється змінюванню смислу різних подій в особистій історії клієнта, а також житті його сім'ї, роду, країни. Це дає змогу клієнту знайти новий ракурс сприйняття себе і свого місця у світі. Застосування асоціативних методів забезпечує психологічну інтеграцію, а в багатьох випадках – також і зміну, і розвиток нового образу Я особистості.

МЕТОДИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ

Згідно базових положень когнітивної психотерапії, емоціональні та поведінкові проблеми є наслідком порушень когнітивних процесів. Думки, які заважають людині долати різноманітні життєві ситуації та викликають неадекватні емоційні реакції називають дезадаптивними або дисфункціональними. У добре адаптованих людей, когнітивні стратегії сприйняття реальності відрізняються гнучкістю і здатністю змінюватися відповідно до нового досвіду. Коли здатність гнучко пристосовуватися до безперервних змін у середовищі порушується, починають виникати дезадаптивні думки, які, рано чи пізно, призводять до девіацій поведінки.

Більшість дезадаптивних когнітивних утворень (схем) формується вже в дитячому віці. Саме тому вкрай важливо починати їх психологічну корекцію якомога раніше. Найбільш детально процедуру корекції дезадаптивних когнітивних схем представлено в роботах А. Beck, А. Ellis, N. Epstein, С. Perris, А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян та ін. Психокорекційний вплив, як правило, реалізується у чотири етапи: ідентифікація дезадаптивних думок; віддалення або виклик сумніву; перевірка дезадаптивних думок на достовірність; заміна дезадаптивних думок на адаптивні.

Дезадаптивні думки характеризуються «автоматичністю», слабкою усвідомленістю, «его-синтоністю» та стійкістю, що не дозволяє реалізовувати переконання в повній мірі. Крім того, багато девіантів, свідомо чи ні, пручається психологічним та педагогічним впливам аж до відкритих проявів негативізму. У такій ситуації більш прийнятною формою психокорекційного впливу є сугестія або навіювання. Навіювання дозволяє обминути свідомий опір і досягати бажаних змін з мінімальним рівнем конфронтації і у відносно короткі терміни.

Ефективність психокорекційного навіювання зумовлена й тим, що більша частина дезадаптивних когнітивних схем засвоюється дітьми некритично та

несвідомо, тобто за механізмом сугестії. А в цьому випадку, для їхньої корекції потрібно використовувати схожі механізми впливу.

Нами запропоновано метод конфронтаційного навіювання. В процесі психокорекційної роботи сугеренду навіюють думки, ідеї, які є логічно несумісними з попередніми дезадаптивними. Внаслідок цього зіткнення виникає феномен когнітивного дисонансу з подальшим витискуванням або корекцією дезадаптивної думки.

Для успішної реалізації такого психокорекційного навіювання необхідно навіювати начебто нейтральні ідеї, які, на перший погляд, збігаються з основними світоглядними настановами сугеренда та не викликають у нього негативного емоційного відгуку і супротиву, однак змістовно суперечать дезадаптивним думкам та переконанням. Ідеї повинні бути загальновідомими і, по можливості, самоочевидними, не суперечити науковим фактам та індивідуальному життєвому досвіду сугеренда. Як показали експериментальні дослідження автора, психологічну корекцію девіантної поведінки доцільно здійснювати за допомогою навіювання трьох загальних світоглядних принципів – безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності, які є основою подальшого процесу руйнування ригідних дезадаптивних когнітивних схем.

Психокорекційне навіювання здійснюється у 7 етапів. Індивідуальних зустрічей при повній реалізації програми сугестивного впливу має бути не менше 20. Тривалість одного заняття – 1 година. Навіювання здійснюється у стані неспання.

Перший етап психокорекційної роботи – це встановлення робочого альянсу з девіантом та збір інформації. Коли часу для роботи достатньо, найбільш вдалий стиль поведінки психолога – це безумовне прийняття, емпатичність і конгруентність («тріада Роджерса»). Природність поведінки, відсутність оцінок, вміння поглянути на проблему очима дитини – все це дозволяє встановити добрий емоційний контакт і спрямувати роботу в конструктивне русло. У той же час «тріада Роджерса» не є універсальною

стратегією при роботі з девіантами. Коли час лімітовано можна використовувати спеціальні техніки сугестивного впливу, наприклад, прийом контрастного спілкування. У цьому випадку психолог, спочатку поводить підкреслено директивно і потім несподівано змінює стиль взаємодії на м'який приймаючий. Такі різкі переходи зменшують сугестивний бар'єр і, на якийсь час, підвищують рівень навіюваності дитини. У цей момент проводиться навіювання віри в перспективність подальшої спільної роботи, а також надійність, щирість і добрі наміри психолога. Найбільш проста форма сугестії – це короткі вербальні формули, на кшталт: «Ти бачиш, що я з тобою щирий!», «Ти і сам відчуваєш, що мені можна довіряти!», «У нас з тобою одна мета!», «Удвох нам буде легше вирішити твої проблеми!» і т.п. Сприйнятливості до сугестивної інформації підвищується коли дитина перебуває у розслабленому стані або збентежена. Іноді, перед психокорекційним навіюванням доцільно спровокувати підвищення рівня ситуативної тривоги сугеренда.

Вербальні формули навіювання потрібно вибирати з урахуванням звичного для девіанта лексикону. Підлаштовування по позі, жестах, рухам не обов'язкові, а, іноді й шкідливі, тому що привносять у відносини надмірний елемент маніпулятивності.

При зборі інформації необхідно з'ясувати: 1) основні дезадаптивні переконання; 2) уявлення про те, яким девіант бачить себе зараз і яким бажає стати у майбутньому («образ-Я» нинішній і «образ-Я» майбутній); 3) особливості індивідуальної сугестивності девіанта.

Дезадаптивні переконання виявляються в процесі діалогу. Основні теми розмови – це відношення до себе та оточуючих, а також міркування стосовно проблем, які дошкуляють. Ознакою дезадаптивних думок є категоричність, «універсальність», а також відсутність виважених аргументів, що доводять їхню істинність. Ось приклади деяких переконань типових для девіантів підліткового та юнацького віку: «Світ ворожий і небезпечний. Від людей не можна очікувати нічого доброго, а тому потрібно завжди бути напоготові

відбити напад. Люди небезпечні, злі і я повинен вміти захищатися. Я нікому не потрібен, мене ніхто не любить і я нікого не зобов'язаний любити. У цьому світі хто сильніший, той і правий. Якщо люди мене бояться, значить поважають. Ніхто не повинен бачити мого страху, а тому, коли страшно, потрібно нападати першим. Доброзичливість, чуйність, ніжність – все це для слабаків, а їх всі зневажають. Нікому не можна довіряти. Навколо тільки одні зрадники і лише пацани з моєї компанії завжди будуть вірними і надійними. Усі дорослі брешуть і лицемірять. Якщо вони доброзичливі зі мною, значить, чогось від мене хочуть. Всі мої слова, рано чи пізно, будуть використані проти мене. Будь-які спроби змінити себе – марна трата часу. Скільки б я не старався, нічого не вийде, а через те не потрібно навіть робити спроби. Сміливість – це здатність порушувати усі соціальні норми не відчуваючи страху покарання. Я маю повне право зневажати і ненавидіти цей брехливий світ, і т.п.». Ці, та будь які інші дезадаптивні переконання стають надалі «мішенню» психокорекційного сугестивного впливу.

Вкрай важливою є інформація і про те, яким девіант бачить себе зараз і яким бажає стати у майбутньому. На етапі збору цієї інформації неприпустимо давати будь які оцінки почутому. Потрібно лише максимально конкретизувати всі ці уявлення і стиснути їх до коротких ключових формулювань. Навіть, якщо образ бажаного майбутнього є соціально неприйнятним, неможна піддавати його критиці. Все це є первинним матеріалом для майбутньої роботи.

Особливості сугестивності та її рівень визначаються за допомогою стандартних тест-проб різної сенсорної модальності. Наприклад, це може бути: навіювання певних запахів у склянках; навіювання неможливості розірвати зчеплені пальці рук; «тест хитання»; навіювання певних звуків, що надходять з «пристрою»; навіювання зображення геометричних фігур на чистому аркуші паперу; навіювання тепла в певній ділянці черева тощо.

Другий етап психокорекційної роботи – це навіювання базових світоглядних принципів – безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності.

Навіювання маскується під логічно обґрунтоване інформаційне повідомлення. Світоглядні принципи презентуються як найбільш загальні «закони природи», універсальність яких самоочевидна.

Найбільший психокорекційний потенціал має принцип безперервної мінливості. Основна його ідея – світ перебуває в постійному русі. Все безперервно змінюється і зупинити цей процес неможливо. Нічого не можна досягти, раз і назавжди, а тому зміни, це основа життя, а готовність до них – запорука адаптивності. Ідея постійної мінливості світу є ключовою для формування гнучкого мислення, здатного долати постійно виникаючі протиріччя і парадокси буття.

Під принцип безперервної мінливості бажано створити який-небудь персональний сенсорно-полімодальний образ, який буде асоціюватися у дитини з чимось дуже особистим. Наприклад, це може бути спогад про плавання влітку в річці. Самі по собі ігри у воді, заняття для більшості дітей приємне, а тому, подібний образ буде насичений позитивними переживаннями. Крім того, тут легко підключити почуття різної сенсорної модальності: візуальні – яскраві картинки прибережної зелені, кольорів неба і води, різнобарвного одягу людей; слухові – шум вітру і річки, людські голоси, щебет птахів; шкірні – прохолода води, м'якість і теплота піску, пружність землі; нюхові – запахи річки, квітів, дерев і т.п. До цього сенсорно-полімодального образу прив'язується ідея постійної мінливості. Адже кожного разу річка нова і не можна двічі вступити в одну й ту ж саму воду. Постійно відбувається оновлення клітин нашого тіла, а тому ми весь час оновлюємося, і те ж саме відбувається з іншими людьми, тваринами і рослинами. Безперервно змінюється склад повітря і рельєф місцевості. Змінюється рівень шумів, запахів, температури, тобто все постійно змінюється. Всі ці ідеї, прикріплені до конкретного індивідуально значущого образу, перетворюються вже в стійке переконання, що світ безперервно змінюється.

Наступний важливий світоглядний принцип, це принцип взаємозв'язку. В основу його покладена ідея єдності світу. Всі об'єкти і явища, в тій чи іншій мірі, пов'язані між собою і впливають одне на одне. Сила цього взаємовпливу різна. Іноді, певні впливи помітно переважають і тоді іншими можна знехтувати. Так роблять, коли виділяють ту чи іншу систему об'єктів, наприклад, індивідуальну свідомість людини, сім'ю, колектив, етнос і т.п. Повністю закритих ізольованих систем не існує, а тому можливості «системного підходу» досить обмежені. Розуміння принципової «відкритості» будь-якої системи є основою гнучкості в оцінках тих чи інших життєвих ситуацій. Будь-які категоричні судження на кшталт: «Це сталося тому-то або причиною цього явища є те-то» – завжди є недостовірними.

Навіювання ідеї взаємозв'язку починається з розлогих міркувань на тему «все пов'язано з усім». Народження нової зірки у далекій галактиці або спалахи на Сонці впливають на всіх істот, що проживають на планеті Земля; виверження вулкана в південній Америці впливає на клімат в Україні; їжа, яку ми їмо, впливає на наше самопочуття; емоційний стан іншої людини впливає на наш настрій і т.д. Будь-який вчинок людини обумовлений безліччю причин і не можна все звести до чогось одного. Наприклад, спалах на Сонці хоча і впливає на живі істоти Землі, але не тільки він причина їхніх змін. Таким чином, усі надмірно прості причинно-наслідкові зв'язки беруться під сумнів. Зрештою, у девіанта повинно скластися тверде переконання, що на його життя впливає безліч речей та обставин і не можна все різноманіття життя пояснити кількома «причинами».

Ще один важливий світоглядний принцип – принцип відносності. Якщо всі об'єкти і явища взаємопов'язані, то будь-яка точка відліку, будь-яка система координат умовні. Немає нічого абсолютного. Немає абсолютно правильного і неправильного, доброго і поганого. У зв'язку з цим, жоден вибір, жодне рішення не може бути однозначно вдалим чи невдалим. Оцінка будь-якого вчинку залежить від обраного критерію. На зміну простому імперативному

твердженню про те, що «добре» і що «погано», приходе аналіз і аргументований вибір в категоріях «корисно» – «шкідливо».

Навіювання принципу відносності, це наведення у завуальованій формі різнопланових фактів з яких випливає умовність будь-яких оцінок і суджень. Можна говорити про теорію відносності А. Ейнштейна або відносність поняття «великий зріст» для в'єтнамця і норвежця, відносність почуття «ситий-голодний» і відносність поняття «сильна людина». При навіювання принципу відносності важливо уникати крайнощів. Повна відмова від будь-якої системи оцінок призводить до зростання фонові тривоги і дезорієнтація в існуючих соціальних нормах.

Освітній рівень девіанта не є вирішальним чинником успішної реалізації навіювань. Навіть при невисокому рівні інтелектуального розвитку девіанта, суттєвих проблем, як правило, не виникає. Виняток становлять лише діти з ознаками недоумкуватості, або ті, що знаходяться у стані надмірного афективного збудження.

Третій етап психокорекційної роботи – перевірка дезадаптивних переконань на істинність і універсальність. Тут, в першу чергу, враховується, які саме способи мислення призвели до появи дезадаптивних ідей. У роботі з девіантами частіше зустрічаються:

1. Довільні умовиводи – недостатньо обґрунтовані висновки, що вступають у протиріччя з реальними фактами;

2. Селективне абстрагування – акцент робиться на тих фактах, які найбільш узгоджуються з уявленнями дитини про світ. В результаті виникає феномен надмірної генералізації, тобто висновок з одного або декількох ізольованих епізодів, перетворюється на загальне правило;

3. Поляризоване мислення – судження побудовані на крайностях, «або чорне, або біле». Сюди ж можна віднести перебільшення-применшення важливості тих чи інших подій життя;

4. Персоніфікація – схильність все приймати на свій рахунок навіть особисто нейтральні події.

Опрацювання таких смислових спотворень при класичному когнітивному підході включає аналіз ймовірності найгіршого сценарію розвитку подій, доведення ідеї до крайності або абсурдності, перегляд особистої відповідальності за дії та результати, зменшення крайнощів за рахунок градування оцінок і т.п. Метод конфронтаційного навіювання доповнює і розширює можливості психокорекційного впливу і дає змогу посилити у девіанта стан когнітивного дисонансу. Деадаптивні думки завжди ригідні, статичні, «остаточні» і тому несумісні з ідеями безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності. Саме тому, навіяні раніше і доведені до самоочевидності базові світоглядні принципи стають саме тими конкуруючими переконаннями, що поступово розхитують і руйнують деадаптивні когнітивні схеми. В результаті зіткнення, частіше перемагає більш універсальне і перевірене досвідом переконання. Все що йому суперечить, мимоволі піддається сумніву, а в ідеалі і повному перегляду. Необхідно проводити перевірку на сумісність з базовими світоглядними принципами кожної деадаптивної думки окремо. Кожне переконання яке має ознаки деадаптивного повинно пройти верифікацію в процесі діалогу. Психолог вказує на невідповідності але остаточні висновки робить сама дитина.

Наявність протиріччя ще не означає, що девіант повністю відмовиться від колишніх деадаптивних переконань. Особливо складна ситуація, коли на деадаптивних думках будуються основні уявлення дитини про світ. Просто прибрати їх не можна тому що порожнеча вимагає заповнення, інакше можливо повернення до колишніх дисфункціональних думок. Саме тому замість деадаптивних ідей необхідно запропонувати більш адаптивні і, само собою, соціально прийнятні.

Четвертий етап психокорекційної роботи – сугестивне інформування девіанта про альтернативні форми поведінкового реагування, а також більш

реалістичні та адаптивні погляди на життя. За основу береться майбутній привабливий для дитини «образ-Я». Поступово крок за кроком здійснюється корекція бажаного «образу-Я» з метою надання йому соціально прийнятних рис і реалістичності. Кінцевий образ повинен бути яскравим, емоційно насиченим. Тільки так можна мотивувати дитину до майбутніх змін.

Основне джерело інформації при формуванні майбутнього «образу-Я», це історії про інших людей (реально існуючих або вигаданих!). Ключові ідеї вбудовуються в оповідання і ретельно маскується, або подаються у вигляді психотерапевтичних метафор. Обов'язково здійснюється перевірка на узгодженість нових ідей з базовими світоглядними принципами. У разі виникнення протиріч, необхідно проводити корегування «образу результату». При вдалій реалізації навіювання, у девіанта повинно виникнути враження, начебто він самостійно створив майбутній «образ-Я». Ніби це цілком його творіння, а психолог лише свідок даної події.

Коли бажаний «образ-Я» остаточно сформований, проводиться навіювання ідеї необхідності подальшої спеціальної психологічної роботи. У найбільш загальному вигляді вербальна формула навіювання виглядає таким чином: «Всі психологічні заняття, всі справи та завдання, які ти будеш виконувати сам або з групою інших хлопців та дівчат, допоможуть тобі досягти бажаного результату!». Далі йде уточнення та перерахування більш конкретних завдань, наприклад, підвищити успішність у шкільній діяльності, ліквідувати конфлікт з викладачами або батьками, спокійно реагувати на провокації однолітків тощо.

П'ятий етап психокорекційної роботи – це безпосередня реалізація різноманітних психокорекційних заходів з метою формування у девіанта позитивного ставлення до себе, розвитку функції прогнозу та цілепокладання, опануванню емоційних реакцій та почуттів, формуванню асертивної поведінки і таке інше. Чи буде дитина займатися ігровою терапією, психодрамою або соціально-психологічним тренінгом – не важливо. Головне, у неї має бути

сформовано переконання, що всі психологічні заняття сприятимуть досягненню бажаної мети. Дитина може ліпити, малювати, танцювати, ходити в туристичні походи, обговорювати з іншими дітьми свої проблеми в психокорекційних групах і займатися будь-якою іншою діяльністю. Важливо не те, що конкретно вона робить, а її абсолютна впевненість у корисності та результативності цієї діяльності.

Обов'язковою частиною загальної психокорекційної роботи є навчання навичкам позитивної переробки інформації. Необхідно довести до автоматизму здатність девіанта позитивно тлумачити будь-яку подію. Навіть найбільш фруструюча ситуація може служити ресурсом для позитивних змін.

Шостий етап психокорекційної роботи – навіювання віри в свої сили і здатність самостійно вирішувати власні проблеми, а також створення «сугестивного стимулятора змін».

«Сугестивний стимулятор змін» – це, найчастіше, якийсь конкретний предмет малих розмірів, що втілює у собі мету, до якої дитина прагне. Даний предмет має особливий символічний зміст і підбирається суто індивідуально. Найкраще, коли дитина сама його майструє, а потім здійснює певний «ритуал освячення». «Стимулятор» знаходиться у дитини і постійно нагадує їй про плани на майбутнє та підживлює постійну готовність діяти.

Протягом психокорекційної роботи сугеренду імперативно напряду чи опосередковано навіюється:

1. Впевненість у власних силах, можливостях і творчому потенціалі;
2. Необхідність гнучкого підходу до оцінок людей і ситуацій, небезпека будь-якого догматизму, терпимість до прояву «інакомислення»;
3. Ідея наявності позитивного ресурсу у будь-якій життєвій ситуації, навіть вкрай негативної;
4. Обмеженість та ущербність будь-яких утриманських сподівань, а також необхідність прийняття повної відповідальності за власні рішення;

5. Бажаність і виправданість зусиль на ведення «здорового способу життя».

Сьомий етап психокорекційної роботи – сугестивний супровід. Протягом року дитина з'являється у психолога один-два рази на місяць. Під час зустрічі проводиться оцінка її психічного стану. Обговорюються всі емоційно значущі події в житті, які відбулися з часу останньої зустрічі. Обов'язково здійснюється додаткова активізація основних сугестивних настанов за допомогою ключових вербальних формул навіювання. У першу чергу йдеться про базові світоглядні принципи та майбутній бажаний «образ-Я». У разі необхідності оновлюється «Сугестивний стимулятор змін».

У найбільш загальному вигляді програма психокорекційного сугестивного впливу виглядає наступним чином:

1. Встановлення емоційного контакту з девіантом та збір інформації про його: дезадаптивні думки та переконання; уявлення про те, яким він бачить себе зараз і яким бажає стати в майбутньому («образ-Я» нинішній і «образ-Я» майбутній); особливості індивідуальної сугестивності. (2-3 заняття)

2. Навіювання базових світоглядних принципів безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності. (2-3 заняття)

3. Перевірка дезадаптивних думок та переконань на вірогідність і універсальність шляхом конфронтації з базовими світоглядними принципами. (3-5 занять)

4. Сугестивне інформування девіанта про альтернативні форми емоційного реагування та поведінки, а також реалістичні та адаптивні погляди на життя. Формування бажаного майбутнього «образу-Я». (1-2 заняття)

5. Реалізація різноманітних психокорекційних заходів на тлі навіювання їх специфічної цільової спрямованості. Навчання навичкам позитивної переробки інформації. (10-15 занять)

6. Навіювання віри в свої сили і здатність самостійно вирішувати будь-які проблеми, вибір «Сугестивного стимулятора змін». (2 заняття)

7. Сугестивне супровід дитини. (1-2 рази на місяць протягом року)

П'ятий етап сугестивної психокорекційної роботи може проводитися як в індивідуальній, так і у груповій формі. Всі інші – в індивідуальній.

Методика психокорекційного сугестивного впливу на неповнолітніх з девіантною поведінкою проходила апробацію на базі Психологічних консультацій Шевченківського і Харківського районів м. Києва. У психокорекційній роботі брало участь 124 неповнолітніх підліткового та юнацького віку. Кожен девіант проходив від 20 до 40 психокорекційних занять. Результати психокорекції оцінювались за такими показниками: ставлення до себе; ставлення до інших; розвиток цілепокладання та функції прогнозу; формування навичок саморегуляції; успішність у навчанні; стосунки з оточуючими. Загальна оцінка результатів включала: оцінку психолога (психологів), який проводив психокорекційну роботу; оцінку девіанта (усний звіт та щоденники); оцінку інших людей (батьків, родичів, педагогів). У 87 девіантів було зафіксовано суттєве покращення по основним діагностичним показникам. У 32-х – спостерігалось покращення лише по окремим показникам. У 5 левіантів, помітного покращення виявлено не було.

Висновки. У психологічній корекції девіантної поведінки неповнолітніх необхідно використовувати комплексний сугестивний вплив.

Основною «мішенню» психокорекційного впливу є дезадаптивні (дисфункціональні) думки та переконання. Корекцію дезадаптивних думок та переконань доцільно здійснювати за допомогою конфронтаційного навіювання, зокрема, світоглядних принципів – безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності,

Наведена методика психокорекційного сугестивного впливу може використовуватися як самостійно, так і в комплексі з іншими психокорекційними заходами. Найбільш перспективним є шлях об'єднання прийомів навіювання з різними техніками поведінкової психологічної корекції.

ВИКОРИСТАННЯ ЩОДЕННИКА САМОАНАЛІЗУ У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ОСМИСЛЕННЯ ЖИТТЯ ДЕВІАНТІВ НА ПРИКЛАДІ КОРЕКЦІЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У сьогоднішній картині наукового розуміння проблеми девіантної поведінки одне з важливих місць в її етіогенезі відводиться ціннісно-смісловій сфері. Тому без перебудови ціннісно-сміслової сфери корекція девіантної поведінки та соціальна адаптація можуть бути неможливими.

Характеристики ціннісно-сміслової сфери девіантів є добре вивченими, однак розуміння механізмів участі їх у загальному синдромі девіантної поведінки є суперечливим (І.О. Кіліна, 2005; Н.Ю. Самікіна, 2007). Це добре виявляється на прикладі адиктивної поведінки. Так, як основі характеристики особистості адиктів, що відносяться до ціннісно-сміслової сфери, більшість авторів зазначають: дифузність ціннісно-сміслової сфери, егоцентризм, зниження мотивуючого потенціалу загальнолюдських цінностей, несформованість системи ціннісно-сміслових орієнтацій, екстернальний локус контролю та ін.

Зв'язк ціннісної сфери з адиктивною поведінкою визначається такими поглядами (Р. МакМаллін, 2001; М.М. Іванець, 2006). Автори виокремлюють як артефактне новоутворення цінності наркотику (або стану наркотичного сп'яніння), а домінування цієї цінності призводить до деформації всієї іншої ціннісно-сміслової системи. У такому разі психокорекційна програма адиктивної поведінки повинна будуватися на принципі роботи з саме наркотичної цінністю (її дезактуалізації або блокуванні).

На нашу думку найбільш доцільно спиратися на теорію мотивації Ж. Нютена (2004). В цій теорії чітко виділяються базові потреби, що слугують для оптимального біологічного, психологічно та соціального функціонування, та інструментальні мотиви, закріпленні досвідом засоби задоволення базових потреб. Інструментальні мотиви є проміжною ланкою між базовими потребами та діяльністю, виступаючи у якості мотивів діяльності. Нютен не проводить

різниці між потребами та цінностями, та користуючись його термінологією можна сказати, що цінностями є потреби, що слугують для оптимального соціального функціонування.

У такому разі маємо наступну ціннісно-діяльнісну структуру: базові цінності (треба зауважити, що цей підхід спирається на концепцію іманентно природно заданих базових цінностей, на відміну концепції соціально-культуральної обумовленості цінностей); інструментальні цінності (закріпленні досвідом «засоби» задоволення базових цінностей); діяльність (яка зумовлена мотивами у вигляді інструментальних цінностей). При цьому природно задана структура базових цінностей не може бути патологічною. «Патологічними» або «саногеними» з цього погляду можуть бути тільки інструментальні цінності, та за цією характеристикою можна виділити три їх типа: саногенні – які ведуть до «здорового» задоволення базових цінностей; патологічні – які ведуть до «нездорового» задоволення базових цінностей, з одного боку задовольняючи їх, з іншого боку наносячи шкоду; 3) дефіцитарні – що недостатньо задовольняють базові цінності.

Якщо застосувати таку схему до розвитку залежності, то отримаємо наступний механізм. У людини є дефіцитарно задоволені деякі цінності, та він застосовує вживання до їх задоволення. Поступово формується інструментальна патологічна цінність вживання. При цьому вона руйнує інші інструментальні цінності та патологічно перебудовує їх ієрархію. В цьому процесі інструментальна цінність вживання стає головним та/або єдиним засобом для задоволення все більшої кількості базових цінностей. При припиненні вживання залишаються незадоволеними базові цінності, саногенні інструменти яких було зруйновано та замінено інструментальною цінністю вживання. У цьому разі вживання стає необхідним засобом та набуває в мотиваційній сфері надцінного окрасу.

Виходячи з цього механізму одужання від залежності буде полягати в дезактуалізації інструментальної цінності вживання та відбудови саногенних

інструментальних цінностей. Так як інструментальні цінності є за визначенням закріпленні досвідом предметні образи засобів задоволення базових цінностей, то і їх перебудова може йти тільки через практичне опанування.

Як терапевтичний інструмент такої схеми пропонується використовувати щоденник самоаналізу. Його постійне використання допомагає досягти наступних позитивних змін: 1) зміна локусу контролю з інтернального на екстернальний – постійно ведучи щоденник самоаналізу клієнт поступово починає бачити причину своїх проблем не в навколишньому світі, а у своїй установках, схемах реагувань, цінностях тощо; 2) підвищення рівня самоусвідомлення – використовуючи практику щоденника самоаналізу клієнт поступово починає усвідомлювати свої мислі, емоції, бажання, поведінку, мотиви, цінності і т.п., тим самим поглиблює свідомий контакт з самим собою та своїм внутрішнім світом; 3) змінює неефективні автоматичні схеми мислення, емоцій, поведінки на більш ефективні.

Крім того практика щоденника самоаналізу дозволяє зберегти принцип від малих змін до великих: усвідомлення схем своїх автоматичних реакцій на рівні «тут і зараз» – змін автоматів реагування на більш ефективні – поступовий перехід до глибинної психотерапії з усвідомленням глибоких установок та їх зміною.

У щоденник самоаналізу закладено наступні принципи:

1) Реакція на подію залежить не від самої події, а від відношення людини до неї. Клієнтові також пояснюється, звідки беруться відношення до подій, що вони можуть бути корисними та шкідливими, об'єктивними та хибними, та те, що змінюючи їх він може змінити свій психологічний стан.

2) Акцент на внутрішні зміни. Цей принцип напряму впливає з попереднього: змінювати своє відношення до подій більш ефективно, чим змінювати самі події, які часто змінам не піддаються (змінюючи себе, змінюєш світ).

3) Послідовність реакції думки-емоції-бажання-поведінка. У такий чин, замість класичної формули А (подія) – В (автоматичні думки) – С (психологічна реакція у вигляді емоцій, поведінки та ін.) [1], має більш розширену формулу А (подія) – В1 (автоматичні думки) – В2 (автоматичні емоції) – В3 (автоматичні бажання) – В4 (автоматична поведінка) – С (результуючий психологічний стан). При цьому позитивна зміна навіть одного з цих компонентів може призвести до позитивних змін усіх інших та результуючого стану (на відміну від класичної формули, де перегляду підлягають тільки автоматичні думки).

4) Поведінковий принцип. З думками, емоціями, бажаннями та поведінкою в щоденнику самоаналізу працюють в поведінковому наближенні – вважають їх вивченими автоматичними реакціями (привичками), які змінюються свідомою тренінгом нових реакцій, яким і є щоденник самоаналізу. При цьому, на відміну від класичного підходу когнітивно-поведінкової терапії, тут можуть розглядатися не тільки когнітивні помилки, але й емоційні, мотиваційні, поведінкові тощо. Але клієнтові треба пояснювати, що це є тільки наближенням і є більш глибокі психологічні причини реакцій, які можна вирішити тільки у більш глибокій психотерапії. Але, навіть у такому поверхневому наближенні, щоденник самоаналізу може дати значні полегшення психологічного стану, вибудувати нові адаптаційні життєві стратегії та дати значний ресурс для подальшої глибокої психотерапії (якщо на це буде необхідність та бажання).

5) Принцип «тут і зараз» (або правило конкретизації). Цей принцип полягає у розведенні ідеальної площини (яким світ повинен бути у ідеалі взагалі) і конкретно-реальної площини (яким він повинен бути у місті і у час події). Часто люди на якусь конкретну подію реагують на як на узагальнену на весь світ і час (замість «у даній події конкретна людина вчинила несправедливість» реакція «весь світ несправедливий»). Для розведення цих площин у щоденнику самоаналізу розбираються тільки конкретні ситуації, а не загальне відношення до світу, людей, себе і т.д. При чому першим кроком

розбору ситуації є її конкретизація, перехід від узагальнюючих реакцій до конкретних.

б) Принцип тренування. На відміну від інсайтного принципу (де акцент ставиться на глибину усвідомлення), у принципі тренування акцент ставиться на кількість проробок – величина змін прямо залежить від того, скільки ситуацій ви проробили. Рекомендується у день проробляти 2-3 ситуації з щоденником, мінімальна межа – 5 ситуацій у тиждень. Для пояснення цього принципу клієнтові добре працюють аналогії у зі спортом (наприклад, що «поставити» удар у боксі необхідно здійснити від 5 до 10 тисяч тренувальних ударів, у такий принцип змінюються і автоматичні думки, емоції, бажання та поведінка).

Також для щоденника самоаналізу було розроблено правило Усвідомленість, Відповідальність, Оцінка (УВО). Для розбору ситуації необхідно: 1) Усвідомити конкретну подію, на яку відбувалася реакція, саму реакцію у вигляді автоматичних думок, емоцій, бажань та поведінки (звертаючи особливу увагу на правило конкретизації та принцип «тут і зараз»), та що є у автоматичній реакції шкідливого; 2) Взяти відповідальність за зміну своїх автоматичних реакцій на рівні «тут і зараз»; 3) Оцінити, якою повинна бути корисна реакція.

У щоденнику самоаналізу маємо перебудову ціннісної сфери та підвищення осмисленості життя у конкретному життєвому вчинку, у своїй життєвій діяльності. У цьому разі відбувається гармонічна поступова перебудова своєї системи цінностей самою людиною як це вигідно їй самій; відразу відбувається практичне опанування цих цінностей (точніше перебудова цінностей відбувається через їх практичне опанування); відбувається зняття внутрішніх конфліктів та ініціюються прогресивні особистісні процеси. З іншого боку, такий підхід вигідно відрізняється і від поведінкового тим, що у ньому перебудова практичної діяльності відбувається у зв'язці з більш глибокими причинами цієї діяльності. У такому разі щоденник самоаналізу

поєднує ціннісний та поведінковий підходи, вбираючи переваги та позбуваючись їх недоліків.

Сама схема запису щоденника самоаналізу складається з таблиці з 6 колонок та 3 рядків. Перша колонка – подія, друга – думки, третя – емоції, четверта – бажання, п'ята – поведінка, шоста – результат. Перший рядок – усвідомлення (безпосередні думки, емоції, бажання, поведінка, що виникли у відповідь на конкретну подію), другий – аналіз (пошук помилок реагування та їх виправлення), третій висновок (якою повинна бути нова корисна реакція).

Навчання щоденнику самоаналізу проводиться у два етапи. На першому етапі пояснюються принципи залежності реакції від відношення до ситуації, автоматичних реакції, відповідальності, «тут і зараз» та ін. та навчається веденню першого рядку щоденника. Такий етап може йти від однієї консультації з «особистісно зрілим» клієнтом, до 12 занять (один-три місяця). На другому етапі відбувається навчання роботі з другим та третім рядками щоденника, де аналізуються помилки автоматичного реагування та пошук нових корисних «автоматів». За одну консультацію бажано давати не більше однієї стратегії такого аналізу (один стовпчик). Цей етап може тривати від 6 місяців до року. Надалі психотерапія у такому поведінковому наближенні малоефективна для подальших змін і бажано переходити (за бажанням та необхідністю) до більш глибоких її видів.

Роботу з щоденником самоаналізу бажано супроводжувати методичними матеріалами, що пояснюють кожну окрему тему. Нижче наведено приклад методичного пояснювального матеріалу для роботи з першим рядком щоденника самоаналізу (що використовується в Центрі соціально-психологічної реабілітації алкозалежних «Сенс»).

Щоденник самоаналізу (перший рядок)

Усвідомлення.

Людина може реагувати на події двома способами:

1.) *Автоматичний.* Людина автоматично думає про ситуацію так, як вона звикла думати про такі ситуації в ході життя. Автоматично відчуває свої звичні емоції для подібних ситуацій. Автоматично з'являються звичні бажання. Автоматично поступає так, як звикла. Програми цих автоматів виробляються починаючи з раннього дитинства в ході усього життя і зберігаються в підсвідомому рівні психіки (Підсвідомість).

2.) *Усвідомлений.* Людина обмірковує ситуацію, керуючись розумом. Усвідомлює свої почуття до цієї ситуації і приймає або змінює їх. Ставить усвідомлені цілі, до яких хотіла би прийти у кінці ситуації. Здійснює усвідомлені дії.

При веденні щоденника важливо пам'ятати наступні правила:

1. *Опис в щоденнику повинен торкатися тільки однієї миті часу(декілька секунд), описувати певний конкретний момент часу, а не бути розтягнутим в часі*

Хибний приклад:

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
<i>Весь день важко працював</i>	<i>спочатку доробити, потім Та ну ... цю роботу;</i>	<i>спокій, потім Злість, потім втома</i>	<i>доробити потім кинути</i>	<i>спочатку працював без перерв, потім намагався доробити</i>	<i>втома, роздратування</i>

Правильний приклад (насправді дві ситуації):

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
<i>Початок роботи</i>	<i>Треба зробити</i>	<i>спокій</i>	<i>швидше доробити</i>	<i>працюю без перерв</i>	<i>Втома - для тверезості небезпечна напружена робота</i>
<i>Втомився від роботи</i>	<i>... цю роботу</i>	<i>злість</i>	<i>кинути</i>	<i>працюю далі</i>	<i>Роздратування - з напругою треба адекватно працювати, а не боротися</i>

2. *Описувати одну певну думку, одну емоцію, одне бажання, одну поведінку з приводу ситуації*

Хибний приклад:

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
<i>Побачив п'яного</i>	<i>Чого він напився? Мені не можна!</i>	<i>злість, роздратування</i>	<i>посваритися, випити</i>	<i>пішов</i>	<i>роздратування</i>

Правильний приклад (насправді дві ситуації) :

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Побачив п'яного	Чого він напився?	злість	посваритися	залишаюся на місці	Приймати тих, що інших, що п'ють
Згадав, побачивши п'яного, що мені не можна пити	Млинець, а мені не можна	роздратуванн я	випити	йду	Тяга - треба звертати увагу на тягу і працювати з нею

3. *Не описувати надмірно детально подію (не більше 3-5 слів). Головне не подія, а реакція на цю подію (думки, емоції, бажання, поведінка).*

Хибний приклад:

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Уранці я пішов в магазин за сигаретами. Я палю мальборо, причому тільки червоний. Їх не опинилося в магазині. Я пішов в рундук. Рундук був закритий. Я пішов в інший рундук, а там була довга черга. Я стояв і чекав.	Як це усе дістало!	злість	дати комусь по голові	чекаю	роздратування

Правильний приклад:

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Третя спроба купити сигарети, чекаю в черзі	Як це усе дістало!	злість	дати комусь по голові	чекаю	Роздратування - треба вчитися приймати світ, таким яким він є.

4. *Подією можуть бути також спогади про минуле або мрії про майбутнє.*

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Згадав про колишні пригоди	Як було класно	ейфорія	спожити	думаю далі	розігнана тяга
Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Подумав про майбутню тверезість	Як мені тепер жити без вживання?	депресія	повіситися	йду до своєї кімнати сумувати	жахливий настрій

5. *Для щоденника самоаналізу можуть підходити також найдрібніші події*

Хибний приклад: У мене сьогодні не було подій для щоденника самоаналізу.

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз

Правильний приклад(для щоденника підходять будь-які події, в яких є думки, почуття, бажання, поведінка, - тобто будь-хто, коли я не сплю) :

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат/аналіз
Йду по вулиці	Добре, що тверезий	Радість	Залишатися тверезим	Радію	Тверезість - це добре

У щоденнику самоаналізу бажано описувати мінімум дві-три ситуації щоденно. При цьому краще це робити дисципліновано щодня (а не наскоками:

один день багато, інший день нічого). Для ведення щоденника необхідно завести окремий зошит.

Для роботи з другим рядком щоденника самоаналізу клієнтів навчають різним технікам ситуаційного управління думками, емоціями, бажаннями, поведінкою.

Думки. Жахливізація. Усвідомити своє автоматичне мислення (думки, якими автоматично оцінюється дана конкретна ситуація) та на скільки балів оцінюється подія (від 1 до 10). Взяти відповідальність за це мислення на себе. Оцінити реальність цього мислення, звіривши значимість події зі шкалою оцінки. Приклад шкали оцінки: жахливо (10 балів) – загроза смерті; дуже погано (9 балів) – загроза смерті близької; погано (8 балів) – загроза інвалідності; складно (7 балів) – загроза інвалідності близькій; важко (6 балів) – загроза тюремного ув'язнення; важко (5 балів) – розрив близьких відносин; неприємно (4 бали) – значні фінансові втрати або втрата роботи; так-собі (3 бали) – власна хвороба; терпимо (2 бали) – неприємності (скандали, провали планів на день і т. п.); нормально (1 бал) – дрібні неприємності.

Емоції. Доведення до абсурду. Усвідомити свої емоції (які це емоції, їх інтенсивність, привід для цих емоцій) та як вони заблоковані. Взяти за них відповідальність за себе і дати собі право їх відчувати (привласнити собі ці емоції, а не зовнішнім події – мої емоції, це моя відповідальність їх переживати, але і моя відповідальність не давати їм впливати на мої думки і поведінку). Оцінка: 1) підсилити свої емоції до рівня абсурду (умова – знаходячись у цей час у безпечній ситуації) та дати собі пережити їх у повній мірі, доки самостійно не спадуть; 2) «поглянути» на ситуацію новим емоційним поглядом.

Бажання. Перевід бажань у цілі навчання. Усвідомити свої бажання та виявити в них бажання в стилі «я хочу, щоб світ, події, люди і т.п., самі змінилися так, як я хочу». Взяти відповідальність за це бажання на себе. Оцінка: переформулювати це бажання у ціль: «чому мені слід навчитися, щоб відчувати себе добре в цій ситуації та досягти того, що я від неї хочу».

Поведінка. Цілеспрямована поведінка. Усвідомити свою поведінку та виявити у ній безцільність (не переслідую ніяких цілей, поступаю «просто так»). взяти відповідальність за цю поведінку на себе. Оцінити: 1) до чого ця поведінка призведе; 2) який ви насправді бажаєте досягти результат; 3) оцінити можливість досягнення цього результату; 4) якщо ціль досяжна, продумати, як вам краще діяти; якщо недосяжна, поставити іншу досяжну ціль у цій ситуації і вже до неї продумати план поведінки.

Подія	Думки	Емоції	Бажання	Поведінка	Результат
Звільняють з роботи	Це кінець	Тривога	Начистити пику начальнику	Брудно висловлююся	Емоційний зрив
	УВО Старі думки Це жахливо 10б. Нові думки Насправді це тільки робота, а не загроза життю 4 бали - неприємно	УВО Старі емоцій Тривога – 6 балів. Тривога – заблокований страх. Нові емоції Підсилюю страх до абсурду 10 балів, якби це була загроза життю. Тривога проходить.	УВО Старі бажання Змінити начальника Нові бажання Навчитися спокійно реагувати	УВО Стара поведінка – безцільна. Нова поведінка – ціль знайти роботу. Що можна зробити в цій ситуації – попросити рекомендації	
	Ситуація неприємна, але не жахлива і має бути вихід	упевненість	Ціль – не паритися	Прошу рекомендації	спокій

Думки. Надузагальнення. Усвідомити свої автоматичні думки в цій конкретній ситуації, та чи є там надузагальнення (думки в стилі «якщо (частина) така, то і (ціле, інші частини) обов'язково усе таке»). Узяти відповідальність на себе. Оцінити 1) чи обов'язково характеристики однієї частини мають бути у інших частин і у усього цілого; 2) які характеристики на самому у інших частин; 3) що можна сказати про ціле, взявши до уваги усі його частини (систематизувавши).

Емоції. Погляд чужими очима. Слід усвідомити свої емоції (які це емоції, їх інтенсивність, привід для цих емоцій), та чи є ці емоції адекватними ситуації. Узяти за них відповідальність за себе. Оцінити 1) як це емоційне переживання виглядає з боку у вигляді поведінки або у символічному вигляді

(можна у збільшеному варіанті)? 2) уявіть, як би хотіли, щоб виглядали ваші емоції у цій ситуації збоку? Привласніть ці нові емоції собі.

Бажання. Очікування. Усвідомити свої автоматичні бажання в цій конкретній ситуації та які в цих бажаннях очікування (який результат ви готові прийняти, чи тільки позитивний?). Взяти відповідальність за свої бажання на себе. Оцінити, три можливі результати ситуації (кращий, гірший, середній) і можливі варіанти дій із цього приводу.

Поведінка. Негнучка – Гнучка. Усвідомити свою автоматичну поведінку і обставини, в яких воно відбувається, проаналізувавши її на гнучкість (здатність змінювати поведінку при зміні обставин). Взяти відповідальність за цю поведінку на себе (я вибираю свою поведінку, а мене не примушують так діяти обставини). Оцінити користь-шкоду цієї поведінки в цих конкретних обставинах, а також оцінити, яка поведінка буде найбільш корисною в цих обставинах.

Думки. Повинування. Усвідомити своє мислення і знайти приховані повинновання - вимоги, претензії, декларації справедливості. Взяти відповідальність за це мислення на себе. Оцінити: 1) які можуть бути інші можливі варіанти подій, а також їх приблизну вірогідність; 2) свої можливі варіанти реакції на ці події та їх приблизну користь; 3) змінити думки, що оцінюють ситуацію, з «повинно» на «може» та «має право бути».

Емоції. Зміна емоційного кута погляду. Усвідомити свої емоції і привід для них (які це емоції, їх інтенсивність, що саме в ситуації викликало ці емоції). Взяти за емоції відповідальність на себе. Оцінити, як ця ситуація може виглядати з різних сторін «емоційного зору» (знайти в ситуації інші сторони, які викликають інші емоції), і вибрати найбільш підходящий кут зору і зосередитись на ньому.

Бажання. Зміна мотивів. Усвідомити мотиви, що лежать в основі бажання (за допомогою запитань «навіщо це потрібно моєї особистості?», «для чого я хочу це зробити?», «яку свою особистісну незадоволену потребу хочу

задовольнити?»), розділити ці мотиви на «хворі» і «здорові», усвідомити, який провідний мотив (хворий або здоровий). Взяти відповідальність за те, які мотиви задовольняти в першу чергу (я відповідальний за вибір, який мотив задовольняти, а не вони самі вирішують). Оцінити який здоровий мотив ви вирішуєте задовольняти у своєму бажанні (дії), або (якщо здорових мотивів немає), взагалі припинити дію.

Поведінка. Реактивна-Активна. Усвідомити свою поведінку та чи є в ній реактивність (обставини нав'язують вам певну поведінку і змушують забути свої цілі). Взяти відповідальність за це поведінка на себе. Оцінити як можна в змінених обставинах досягти своїх цілей (адаптувати свою поведінку під нові умови досягнення мети).

Думки. Фільтр. Усвідомити своє мислення та знайти в ньому фільтри (не помічаєте якихось поганих або добрих сторін ситуації). Взяти відповідальність за це мислення на себе. Оцінити які є крім негативних в цій ситуації позитивні моменти (або крім позитивних негативні).

Емоції. Інтеграція. Усвідомити свої емоції до ситуації: які емоції і до якої частини ситуації я відчуваю. Взяти за них відповідальність на себе. Оцінити які частини ситуації не враховані, а емоції до цих частин пригнічені, дозволити собі ці емоції, і з'єднати емоції до різних частин ситуації в одне загальне емоційне ставлення до ситуації.

Бажання. Реальні цілі. Усвідомити бажання: яка ціль у цьому бажанні (який я хочу бачити результат цієї ситуації). Взяти на себе відповідальність за постановку цілей. Оцінити реальність автоматичної цілі (з якою вірогідністю я зможу досягти її у цій ситуації), і якщо ціль нереальна, поставити іншу підходящу для цій ситуації реальну мету (яку я зможу досягти в цій ситуації з більшою вірогідністю).

Поведінка. Можливо-Неможливо змінити. Усвідомити свою поведінку: чи зусилля в ній (зовнішні чи внутрішні) напрямлені у ній на те, що можливо змінити, чи ні. Взяти відповідальність за це поведінка на себе (я вибираю, на що

напрявлені зусилля у моїй поведінці). Оцінити що можливо, а що неможливо змінити в цій ситуації і направити свою поведінку на те, що легше змінити. Важливо!!! Часто доводиться міняти не зовнішні дії, а напрям «внутрішніх» зусиль.

Мислення. Позитивне-негативне. Усвідомити своє мислення та знайти в ньому прихований негативізм (концентруюся на проблемі та безвихідді). Узяти відповідальність за своє мислення на себе. Оцінити, як можна перестроїти оцінку ситуації у вигляді позитивного мислення (задачі, пошуку рішення та досягнення цілі).

Емоції. Розділення у часі. Усвідомити свої емоції та виявити у них нерозділеність у часі (відносяться до всього часу взагалі, а не до конкретного моменту часу у конкретній ситуації). Узяти за свої емоції відповідальність на себе (неподілені в часі емоції це моє «невміння» емоційно розділяти минуле, майбутнє, і сьогодення, неможливість переживати момент «тут і зараз»). Оцінити, як ця подія буде емоційно відчуватися через деякий час у майбутньому (уявити, як ви цю подію будете пригадувати через день, тиждень, місяць, рік, декілька років і т.д.), та «повернутися» з новими емоціями у момент «тут і зараз».

Бажання. Врахування всього результату. Усвідомити своє бажання та до якого результату приведе його виконання. Узяти відповідальність за це бажання на себе. Оцінити повну картину наслідків виконання цього бажання (як позитивних, так і негативних), та задати собі питання, чи насправді я хочу увесь цей комплекс наслідків (а не якусь його частину, яку бачив спочатку).

Поведінка. «Все і одразу». Усвідомити свою поведінку, виявивши у ній відсутність розбивки справи на етапи. Взяти відповідальність за свою поведінку на себе. Оцінити, на які складові частини можна розділити цю справу, які частини необхідно зробити раніше, які пізніше, а які можна взагалі не виконувати і розпланувати поетапне виконання цієї справи.

Мислення. Надатрибуція. Усвідомити своє мислення, знайти у ньому надатрибуцію (пошук причини чужого вчинку: «він(вона, вони) поступив так, тому що...»). Взяти відповідальність за своє мислення на себе. Оцінити: 1) Чи можу я насправді знати точно причину чужого вчинку (або події)? 2) Які ще можуть бути причини чужого вчинку (події), окрім тієї, що автоматично прийшла на розум; 3) Наскільки мені важливо знати причину чужого вчинку (або події) у цій конкретній ситуації? 4) Як я можу поводитися (реагувати, відноситися) у відповідь на чужий вчинок (події), незалежно від його причин.

Емоції. Зміна емоцій. Усвідомити свої емоції та їх користь-шкоду у цій конкретній ситуації. Взяти за них відповідальність за себе. Оцінити: 1) З якими емоціями корисніше було б реагувати на цю ситуацію можна; 2) Уявити собі, як в цій ситуації реагували б різні люди і спробувати відчувати емоції цих людей. 3) Після перебору декількох емоцій вибрати найбільш відповідну до цієї ситуації спробувати зафіксуватися в ній (привласнити цю емоцію собі).

Бажання. Зміна цілей. Усвідомити своє бажання і ціль, яку воно переслідує (який результат хочу в результаті цієї ситуації). Взяти відповідальність за це бажання на себе. Оцінити: 1) Які ще можливі цілі в цій конкретній ситуації (можливі результати, до яких я можу привести ситуацію); 2) Вибрати з них цілей більш адекватну (за критеріями досяжна та корисна).

Поведінка. Шаблони-Творча. Усвідомити свою поведінку та чи є вона автоматичним шаблоном (я так завжди в подібних ситуаціях поступаю). Взяти відповідальність за своє поведінка на себе. Оцінити: 1) НАВІЩО (з якою метою) я хочу щось робити в цій ситуації; 2) Які ще можливі варіанти поведінки, що переслідують ціль; 3) Вибрати з них найбільш відповідний варіант (якщо всі варіанти однаково адекватні, то вибрати новий або найменш використовуваний варіант).

Одним з питань ведення щоденника самоаналізу є мотивація до його написання. З практичного спостереження автор притримується погляду, що мотивація до роботи з щоденником самоаналізу є невід'ємною складовою

загальної мотивації до змін і, якщо відбувається опір, то скоріше необхідно проробляти загальну мотивацію, ніж конкретну до щоденника. І навіть навпаки, було помічено, що коли у клієнта з'являлась мотивація до ведення щоденника (навіть із простого інтересу), це підвищувало загальну мотивацію до змін. Можливі і опори саме і до щоденника, що зазвичай викликані двома основними причинами: 1) непорозумінням його схеми; 2) швидким рухом уперед. Тому при використанні щоденника необхідним є його докладне пояснення, проробка з клієнтом достатньої кількості практичних прикладів як сторонніх, так і з його життя, рух уперед з тією швидкістю, на яку здатен клієнт. Якщо таки виявляється стабільний опір, то його потрібно досліджувати та проробляти стандартними методами КТП [1]: пошук причин, що причиняють опір, погодження з клієнтом на кількість домашніх завдань, укладення договорів та ін. У груповій роботі підвищує мотивацію ведення щоденника озвучення кількості пророблених ситуацій вдома, як це допомогло, які були загальні складності тощо (а не тільки групова проробка якоїсь конкретної ситуації за допомогою щоденника).

Апробація даної схеми щоденника самоаналізу проводилася у різних напрямках:

1) Така схема щоденника самоаналізу є однією з основних терапевтичних активностей у центрі реабілітації для алкозалежних «Сенс» з 2011 року (а на другому етапі реабілітації є однією з двох основних активностей). Ця активність викликає позитивні відгуки як спеціалістів, так і клієнтів. Після першого етапу реабілітації проводилося анкетування, одним з питань було проранжувати заходи реабілітації за їх користю. З 11-ти заходів реабілітації щоденник самоаналізу поставили (кількість вибірки 31 клієнт) на 5-му місці за користю після сімейної групи, терапевтичної групи, профілактики зриву, та інформаційних занять. Але при цьому статистична різниця є тільки між сімейною та терапевтичною групою, тому можна казати, що він був оцінений на третьому місці за користю разом з двома іншими заходами.

2) Щоденник самоаналізу було використано у реабілітаційному процесі Київського обласного центру ресоціалізації наркозалежної молоді. Його також було високо оцінено клієнтами. При порівнянні сприйняття щоденника самоаналізу клієнтами цих двох центрів стало можливо відстежити наступну тенденцію за віком (молодші клієнти центру ресоціалізації 22 роки, середній вік 25; молодший вік клієнтів центру «Сенс» 25, середній вік – 35): молоді клієнти виявляються більш мотивованими до роботи з щоденником самоаналізу.

3) Щоденник самоаналізу було використано у індивідуальній роботі з клієнтами. Із спостережень автора, його корисність збільшується у бік більш регресивних та порушених клієнтів, а з деякими пограничними клієнтів він навіть може стати основною формою терапії на першій рік або навіть декілька. Схожої думки притримуються інші спеціалісти центру «Сенс», що використовували щоденник самоаналізу у індивідуальній роботі з клієнтами.

Висновки. Щоденник самоаналізу є однією з самих дієвих технік для регресивних клієнтів, до яких відноситься й група девіантів. Його використання з одного боку призводить до позитивної перебудови поведінки, з іншого до перебудови ціннісної сфери та рівня осмисленості життя. Щоденник самоаналізу є досить простою технікою для навчання спеціалістів, і для його опанування може бути достатньо трьох-чотирьох денного семінару.

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТРУДНОЩАМИ ПРИСТОСУВАННЯ ДО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Емпатія, як невід'ємна складова самосвідомості допомагає людині збагнути потреби та особливості поведінки іншої людини. Емпатія сприяє розвитку суспільства, адже є важливою умовою прийняття людьми одне одного попри несхожість зовнішності, інтересів, уподобань, особливостей характеру та поведінки, тобто вона є частиною механізму змін, привнесення нового. Таким чином, емпатія створює підґрунтя для задоволення потреб у прийнятті та самореалізації особистості, необхідних для успішної соціальної адаптації (А. Петровський, Ф. Перлз, 1990). Отже, важливість емпатії в особистому та суспільному житті не викликає сумнівів, тому недорозвиток її окремих компонентів призводять до викривлення в структурі механізмів пристосування, та, як наслідок, до соціальної дезадаптації.

Недорозвиток емпатії та викривлення у її спрямованості призводять до зростання жорстокості та поширення в дитячих колективах такого явища, як боулінг (свідоме жорстоке ставлення з боку однієї дитини, або групи дітей до іншої дитини чи групи дітей, погляди або цінності яких відрізняються від загальноприйнятих у даному колективі), жорстокого ставлення до тварин та інших проявів садизму.

Найбільш ґрунтовними дослідженнями емпатії у дітей молодшого шкільного віку є в роботах Л.П. Журавльової та І.М. Коган (Л.П. Журавльова, 2007; І.М. Коган, 2005). В закордонній психології – А. Гольдштейн розробив та описав технології розвитку емпатії у осіб старшого підліткового та юнацького віку з проблемами соціальної адаптації (А. Гольдштейн, 2003).

Емпатія – необхідна умова для успішної адаптації у сфері особистісних стосунків, де потрібні чутливість, знання мотивів поведінки, здатність до тонкого та точного відображення змін у взаєминах. Про зв'язок емпатії з соціалізацією та соціальною адаптацією вказують в своїх дослідженнях

А.А. Налчаджян, С.М. Максимець (А.А. Налчаджян, 1988; С.В. Максимець, 2000). Емпатійність однієї особи зупиняє агресію іншої стверджує А.П. Гольдштейн (2003). Частково з цим твердженням можна погодитись, але у деяких випадках жертва провокує насильника своєю покірністю (покірність, жертвність також є проявами емпатії).

Емпатія спрямовується не лише на людей, а й тварин, рослини, антропоморфні предмети. Про взаємозалежність успішного пристосування до соціуму та доброзичливого ставлення підлітків до інших, в основі якого знаходиться емпатія, пише А.П. Гольдштейн (2003). В.А. Семіченко вказує на позитивний зв'язок самостійності дитини та її здатності до співчуття. В процесі соціальної адаптації співчуття використовується як механізм, що допомагає завоювати симпатії інших людей і таким чином підтримати почуття власної гідності, незважаючи на невдачі (В.А. Семіченко, 1998).

Наші попередні дослідження особливостей емпатії дітей молодшого шкільного віку свідчать, що у більшості соціально адаптованих дітей переважає співчуття ровесникам. А їхні однолітки з труднощами соціальної адаптації показують відсутність емпатії до ровесників, натомість вони декларують у своїх відповідях співчуття дорослим, хоча спостереженням за їхньою поведінкою це не підтверджується. Зафіксовані нами відхилення у спрямованості та рівні емпатії ми вважаємо тим дезадаптивним механізмом, який пригальмовує розвиток соціального інтелекту та подвоює труднощі у процесі пристосування до соціального середовища для дітей молодшого шкільного віку. Якщо проблема залишиться невирішеною, механізм не скорегованим, то криза підліткового віку для такої дитини проходитиме дуже гостро, адже дитина не вмітиме задовольнити найважливішу зі своїх потреб, потребу у спілкуванні з однолітками адекватним способом. Отже сензитивний період для розвитку соціальних умінь буде втрачено. І сама емпатія набуватиме викривлень і в свою чергу викривлюватиме інші особистісні структури та механізми соціального пристосування. Таку викривлену форму емпатії В.Ткачук називає

«квазіемпатійністю». Її прояви спостерігаються у так званому «булінгу»: поєднання достатньої емоційної чутливості до емоцій іншого із насолодою від його страждань, з одного боку та високий рівень співчуття до агресора – з іншого, що тільки підсилює жорстоке ставлення до жертви. Нині це явище настільки поширене, що вже привернуло увагу не тільки психологів, а й педагогів та громадськості. І безумовно вимагає термінового втручання, а, ще краще, запобігання його розвитку та викорінення зі шкільного життя.

Про зв'язок високого рівня емпатії з такими особистісними властивостями людини, як невпевненість в собі, конформність, ранимість, тривожність йдеться в працях Г.В. Олпорта та інших. Автори зазначають, що поєднання вказаних властивостей призводить до дисбалансу, дисгармонії в структурі особистості. Людина відчуває себе слабкою, нездатною відстояти себе, боїться втратити прихильність інших. У стосунках таких людей переважає механізм інтроекції (Ф. Перлз, 2007), оточуючі легко порушують їх особистісні межі. Зазначається, що здатність індивіда до емпатії може використовуватись з метою маніпуляцій іншою людиною (Є.Л. Доценко, 2003).

Експеси в роботі механізмів емпатії виникають через дефіцит психічних ресурсів, необхідних для відновлення після травми. Відсутність підтримки та адекватної допомоги з боку значимих для дитини старших призводить до виникнення та «застигання» певного травматичного досвіду. Як наслідок з'являються та закріплюються певні захисні механізми, що заважають пристосуванню до життя в соціумі. Ми розглядаємо порушення в механізмах емпатії через призму її складових: емоційної, когнітивної, поведінкової та прогностичної.

1) Якщо об'єкт в результаті травми сприймається як такий, стосунки з яким викликають почуття відрази, болю, образи, гніву, то це призводить до порушення емоційної ідентифікації з ним, а в подальшому з об'єктом, що чимось його нагадує. Виникає спрямованість «від» або «проти», залежно від того який спосіб захисту: «атакуй, втікай або замри» вибере індивід. Всі

ситуації, що так чи інакше нагадуватимуть пережиту травму викликатимуть реакцію неприйняття, віднесення об'єкта до категорії «чужий», блокуватимуть прояв альтруїстичних переживань, перешкоджатимуть розвитку співчуття та співпереживання. Цей механізм порушення умовно можна назвати первинним.

2) Якщо руйнівну ситуацію супроводжує страх бути повторно травмованим, процес розгортається по різному. Наприклад, якщо це страх зради, приниження, несправедливості, тоді емоційна ідентифікація також блокується; якщо ж індивід боїться бути покинутим, відторгнутим – це спонукає його проявляти альтруїстичні почуття, толерантність, подавляти гнів, образу та спрямовувати агресію всередину себе. Тому подібна емоційна ідентифікація призводитиме до виникнення до псевдоемпатії, адже вона ґрунтуватиметься на основі почуття вини, сорому та страху, порушення «власної волі суб'єкта». Така форма емпатії стає підґрунтям для маніпуляцій індивідом. Ґрунтовні дослідження особливостей емпатії у дітей молодшого шкільного віку дозволяють констатувати розмитість ідентифікації, кривотлумачення емоційного стану іншої людини та власних переживань; викривлення спрямованості емпатії; мотиваційне спотворення емпатійної поведінки; формальне ставлення до моральних норм.

Щоб корекційна робота була ефективною спочатку дитині варто допомогти «загоїти» психологічну травму. Це можливо в умовах індивідуальної роботи та налагодженого контакту дитини із значимими дорослими. Виправити викривлення в розвитку емпатії можна з допомогою адекватного психолого-педагогічного впливу на дитину в умовах продуктивного інтерактивного середовища та емоційного прийняття дитини.

Метою корекційно-розвивальної роботи є формування людяності, розвиток соціального та емоційного інтелекту, формування комунікативних умінь та навичок. Важливою особливістю такої роботи має бути «відновлення душевної цілісності» дитини. Тут мають бути задіяні всі структури особистості, а також враховані вікові особливості молодших школярів: несформованість

вольових процесів, швидке переключення уваги та нестійкість емоцій, бажання гратися та дитяче магічне мислення.

Розвиток саморегуляції розглядається нами, як необхідний чинник відновлення позитивного настрою, активності індивіда, від яких залежать його емоційно-вольові прояви, адекватне сприймання навколишніх та самоприйняття, впевненість у своїй значущості, відчуття особистісних меж та бажання спілкуватися і приймати інших. Добре розвинена особистісна рефлексія дозволяє диференціювати почуття, розрізнити їх та відокремлювати від альтруїстичних почуттів. Таким чином, захистити справжню емпатію від перетворення її на сурогат, якщо гнів, страх, вина та сором, що виникають як механізм ушкодженого «Я» соціально неприйнятні емоції прикриваються співчуттям, перетворюють на сурогат, на такий собі захисний механізм.

Зміст корекційної роботи, на нашу думку, полягає в забезпеченні системи впливів на окремих школярів через вплив на шкільне середовище. Для здійснення зазначених впливів необхідна така організація шкільного середовища, яка включає:

- 1) оптимізацію стосунків в шкільному соціальному середовищі на всіх рівнях;
- 2) залучення дорослих і дітей до єдиного процесу, який дозволяє обмін досвідом і створює безпечне середовище для усіх учасників;
- 3) сприяння задоволенню основних соціальних потреб кожного учня;
- 4) стимулювання власної соціально спрямованої активності кожної групи.

Психолого-педагогічна корекція емпатії дезадаптованих школярів може здійснюватися за умови поєднання зусиль шкільного психолога, вчителя та батьків при провідній функції шкільного психолога. Діяльність шкільного психолога з корекції емпатії у молодших школярів має будуватися відповідно до структури та чинників її виникнення. Програма діяльності шкільного психолога має носити комплексний характер і поєднувати корекцію емпатії дитини, педагогічної діяльності вчителів та сімейно-батьківських виховних

настанов.

Наведемо ключові блоки-напрямки, в рамках яких шкільному психологу необхідно будувати корекційно-розвивальну роботу:

- 1) психокорекційна робота психолога з молодшими школярами з порушеннями розвитку емпатії;
- 2) робота з учителями з метою вдосконалення прийомів й техніки роботи з дезадаптованими учнями;
- 3) корекція родинних стосунків у сімейній ситуації, сприятливої для розвитку адаптивних можливостей.

Кожний напрям є окремою підпрограмою даної загальної програми, який має свої особливі принципи роботи психолога.

Розглядаємо діяльність шкільного психолога з метою корекції емпатії соціально дезадаптованих учнів.

На підставі проведеного нами дослідження емпатії молодших школярів ми розробили такі фактори корекції емпатії молодших школярів:

- 1) навчання адекватному емпатійному розумінню емоційного стану іншого;
- 2) стимулювання потреби аналізу своїх дій, вчинків, мотивів та співвідношення з нормами;
- 3) розвиток вольової регуляції поведінки в умовах партнерських відносин з однолітками
- 4) розвиток потреби до виробітки оцінки результатів діяльності;
- 5) формування потреби та розвиток цілепокладання: постановка мети, визначення засобів досягнення мети;

На основі цих факторів корекції були розроблені цілі та принципи роботи з учнями:

1. Розвиток психологічних детермінант емпатії та саморегуляції поведінки шляхом корекції відхилень у розвитку емоційно-вольової сфери та рефлексії молодших школярів. Реалізація напрямку роботи передбачає

дотримання наступних *принципів*: добровільності, який визначає участь у роботі за власним бажанням; єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги; активності, який має на увазі відбір завдань, вправ та форм їх проведення таким чином, щоб вони забезпечували необхідний рівень мотивації у дитини, підтримували бажання відвідувати заняття і брати в них активну участь; збільшення складності полягає в тому, що кожне завдання повинно проходити ряд етапів від простого до складного; опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність опори на більш розвинені психічні процеси і використання методів, які активізують особистісний розвиток; саморозкриття полягає в тому, що кожному учневі забезпечується можливість виявити його власні справжні почуття, переживання, думки, а не відтворювані зразки поведінки; коректної оцінки – психолог оцінює тільки дії і позитивну динаміку засвоєння тих або інших елементів поведінки (але не особистість), оцінка повинна мати спонукальний характер; переважання групових форм роботи та ігрових засобів психокорекції. створення атмосфери успіху та вияву здорових емоцій.

Методами корекції виступили: релаксаційні вправи, казкотерапія, ігротерапія, нейропсихологічні (розтяжки, дихальні).

В ході групових занять використовувалися такі види роботи з казкою:

Розповідь. Розповідь групі нової або відомої казки від третьої особи. Так психолог, розуміючи значення певної казкової ситуації, її корекційний та розвиваючий вплив, акцентує на них увагу під час розповіді. Механізм емоційної ідентифікації дитини з персонажем казки задіяний в процесі сприймання казки, сприяє виникненню співчуття та співпереживання. Групова розповідь казки, яка відома всій групі. У цьому випадку оповідачем є не один учень, а група. Кожний учасник групи по черзі розповідає невеликий уривок казки. Розповідь розподіляється на невеликі уривки вільно і спонтанно залежно від того, яку частину розповіді бере на себе попередній оповідач. Але в процесі цієї роботи психолог контролює розповіді дітей. Подібна форма роботи сприяє

формуванню активності та впевненості учнів, елементів саморегуляції та самоконтролю. Важливою для розвитку емпатії є форма роботи, коли учні розповідають казку від імені різних героїв. Ще ефективнішою є постановка казки з допомогою методу драматизації. Необхідно загострювати увагу учасників на тих почуттях, які переживали герої впродовж казкових подій залежно від того, від імені, якого персонажу відбувається розповідь.

2. Казкова лялькова терапія та драматизація казок. У формі «розстановок» чи драматизації є ефективною як під час індивідуальної роботи з учнем на етапі підготовки, так званому догруповому, так і надалі – під час групових занять. Цікавою формою роботи над народною казкою є драматизація, під час якої діти вживаються в образи своїх героїв, глибше пізнають їх стан та почуття, в яких розкривається значущість внутрішнього світу іншої особистості та надаються взірці для формування власного ставлення до іншої людини. Перед драматизацією необхідно проаналізувати з дітьми характери героїв казки з морально-етичної сторони, що буде виховувати у дітей навички контролю, критичного ставлення до поведінки інших. Важливим моментом в цій роботі є усвідомлення учнем того, що він не буде поганим героєм, а буде грати роль поганого героя. І щоб ця робота проходила з позитивними емоціями та приносила радість, повинні бути глядачі. З нашої точки зору, прекрасним матеріалом для роботи з дітьми молодшого шкільного віку є українські народні казки («Коза-Дереза», «Рукавичка», «Кривенька качечка», «Лисичка-сестричка та Вовчик-братик», «Солом'яний бичок», «Три бажання», «Івасик Телесик», «Летючий корабель» та ін.) а також авторські казки В.О. Сухомлинського. Обов'язковою умовою формування емпатії є організація групових форм між особової взаємодії з подальшим аналізом і рефлексивним обговоренням почуттів і дій всіх учасників групи (В.О. Сухомлинський, 1978).

Цикл роботи за цим напрямом має здійснюватися за такими *етапами*: *діагностичний етап*, спрямований на виявлення дітей з низьким рівнем розвитку емпатії; *організаційний етап*, спрямований на утворення корекційних

груп дітей; *програмний етап*, спрямований на постановку конкретних завдань корекційної роботи в групі і підбір методів і засобів роботи; *корекційний етап*, спрямований на практичну реалізацію завдань розвитку; *моніторинговий етап*, спрямований на відслідковування ефективності роботи з кожною дитиною.

Для всіх учнів експериментальної групи проводилась робота по психокорекційній програмі, яка налічувала 36 годин (дві години на тиждень).

Алгоритм роботи з учнем з метою корекції емпатійності складається з таких етапів: актуалізація негативного емоційного стану; усвідомлення переживань; відпрацювання деструктивних емоцій; перевірка емоційного стану; відновлення саморегуляції; розвиток емпатії.

Подібний алгоритм можна використовувати, як в індивідуальній, так і в груповій роботі.

Кожне корекційно-розвивальне заняття мало свою структуру:

1. Ритуал вітання, який дозволяє створити атмосферу довіри, прийняття, розкриття особистості учнів.

2. Хвилини відпочинку з використанням музики, що релаксує, допомагає зняти стомленість, емоційні перевантаження. Для цього використовуються спеціально підібрані звукозаписи. Хвилини відпочинку чергуються з релаксивним малюванням, вправами на дихання, самомасажем, розтяжками, тілесними вправами.

3. Основний зміст занять, який представляє собою сукупність психотехнічних вправ і прийомів, направлених на розв'язання завдань даного психокорекційного комплексу. Кількість вправ та ігор – 3 – 5.

4. Рефлексія заняття, яка передбачає оцінку заняття в двох аспектах: емоційному (що сподобалось, чи не сподобалось, чому?) та змістовому (для чого ми все робили, чому це важливо?). У процесі йде зворотний зв'язок.

Ритуал прощання. Важливим етапом корекційної роботи є рефлексивна оцінка наприкінці заняття. Оцінка сприяє самоаналізу учасників процесу, стимулює народження нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки учні досягли

поставленої мети, допомагає коригувати плани наступних занять. Ритуали прощання використовуються наприкінці заняття з метою закріплення позитивних емоцій, формування позитивного образу «Я». Вони проводяться за допомогою так званих «Ігор-оптимізаторів». Кожен учасник групи перед прощанням має отримати «погляджування» або з боку психолога та учасників занять, або самому заявити про власні досягнення та успіхи.

Розглянемо наступній напрям – робота шкільного психолога з батьками з метою корекції відхилень емпатії у молодших школярів з труднощами соціальної адаптації. Корекція відхилень розвитку емпатії молодших школярів залежить, як вже зазначалося, від того, наскільки вдається залучити до цього сім'ю.

Організація роботи з батьками має будуватися на принципах добровільності та поступовості. Тобто на кожному етапі у роботі беруть участь тільки ті батьки, які виявили своє бажання і згоду на участь. Консультування необхідно супроводжувати рольовими іграми, де б батькам надавалася можливість у грі розв'язувати проблемні ситуації, усвідомити, як відчувається дитина, коли її обмежують, ставлять умови, що любити її будуть за те, що вона буде добре навчатися. Взаємодія батьків у таких іграх допомагає їм стати на місце своєї дитини, подивитися зі сторони на свою поведінку, побачити проблему очима дітей, усвідомити свої прагнення: чи не реалізують вони через дитину те, що не змогли самі зробити у житті.

робота з батьками також спрямована на вдосконалення батьківських засобів розвитку особистості дезадаптованих учнів молодшого шкільного віку у процесі сімейного виховання.

Основні завдання напряму: формування у батьків адекватних уявлень про закономірності психічного та соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку; допомога батькам в усвідомленні проблем, що виникають у дитини в процесі шкільного навчання; корекція батьківських ставлень до труднощів, які

виникають у дітей в процесі навчання та спілкування; розширення та диференціація батьківських засобів психічного розвитку дитини.

Цикл роботи з батьками включає такі *етапи*:

1) *ознайомчий етап*, на якому всім батькам надається інформація про актуальність розвитку соціального інтелекту в молодшому шкільному віці, особливості психічного розвитку дітей цього віку та повідомляється загальна характеристика взаємодії дезадаптованого учня у класі;

2) *організаційний етап*, на якому формується група з тих батьків, які виявили бажання на участь у роботі;

3) *діагностичний етап*, на якому з кожною сім'єю проводиться бесіда для вивчення очікувань батьків від дитини успіхів у навчанні, встановлення характеру та особливостей сімейних стосунків і оцінки ступеню обізнаності батьків про форми і засоби виховної роботи з дитиною; анкетування для виявлення причин дезадаптації та визначення впливу сім'ї на перебіг адаптації молодших школярів;

4) *інформаційний етап*, на якому батьків конфіденційно інформують про особливості психічного розвитку їх дитини, її місце і статус у шкільному колективі, наявні утруднення у навчанні та узгоджується спільна програма розвитку дитини;

5) *навчально - тренінговий етап*, на якому у формі групового тренінгу вирішується завдання усвідомлення важливості емпатії для сприяння психічному та соціальному розвитку дитини та оволодіння адекватними формами і засобами виховання;

6) *корекційний етап*, на якому у разі необхідності батькам пропонується та проводиться робота з корекції сімейних стосунків.

Розробляючи програму корекційної роботи з дитиною, психолог разом із педагогом мають погодити її з батьками, чітко визначивши в ній їхню роль.

Наступним напрямом є робота шкільного психолога з вчителями, що передбачає корекцію стилю педагогічного спілкування та ставлення вчителів до

дітей з труднощами адаптації, відновлення емпатії у педагогів.

Робота шкільного психолога з вчителями має бути спрямованою: на вдосконалення знань про причини виникнення та перебіг соціальної дезадаптації; виявлення причин низького розвитку саморегуляції; допомогу вчителям в усвідомленні проблем, що виникають у соціально дезадаптованих школярів з низьким рівнем розвитку саморегуляції; розширення та диференціацію педагогічних засобів розвитку особистості дитини; корекцію стилю педагогічного спілкування. Провідними формами такої роботи є: тренінги, групові дискусії, консультації, бесіди, міні-лекції, рольові та комунікативні ігри.

Апробація. Експериментальна робота проводилася в початковій школі Таращанського НВК «Гімназія «Ерудит» – ЗОШ I ступеня» м. Таращі Київської області протягом 2014р. з учнями 3-4 класів.

На першому етапі роботи здійснювався відбір учнів, які потребували психокорекційного впливу. З допомогою діагностичних методик: метод спостереження, метод експертних оцінок, «Ситуації» було відібрано учнів з проблемами шкільної адаптації. Таких дітей виявлено у 3-4 класах навчального закладу близько 30% від загальної кількості учнів, а саме 62 учні. На думку вчителів діти мали проблеми з навчанням та поведінкою. Наступним кроком психокорекції стала індивідуальна робота з 14-ма учнями, що мали найбільші проблеми зі слів вчителів та нашим спостереженням за їх поведінкою. Обстеження за методикою «Ситуації» показало, що 11 дітей з цієї групи виявились низько емпатійними (у двох рівень емпатії відповідав віковій нормі) і ця особливість суттєво впливала на їх стосунки з однокласниками та ставлення до зауважень вчителів. Подальша робота виявила також і порушення у взаєминах з батьками та дорослими, що заміняють їх. Індивідуальна робота вводилась з метою налагодити контакт з дитиною, адаптувати її до психокорекційної роботи в групі ровесників. Емоційне прийняття стало важливим чинником для початку вказаної роботи, наступним важливим кроком

було формування стилю спілкування з кожною окремою дитиною. Для встановлення довірливих стосунків між психологом та дитиною, на основі яких вже можна вибудовувати психологічні межі та спосіб впливу, важливо було віднайти ту основну потребу, яка була знехтуваною задля виживання в результаті психологічної травми в ранньому дитинстві.

Подальша корекційно - відновлювальна робота проводилася у груповій формі. Зустрічі відбувались двічі на тиждень з кожною групою та тривали до 50-ти хв. кожна.

Експериментальна група складалася із 30 учнів, контрольна – з 29. Експериментальна група молодших школярів була поділена на три підгрупи по 10 осіб, оскільки включення більшої кількості дітей у підгрупу зменшує продуктивність корекційного впливу.

Якісний та кількісний аналіз, здійснений нами по закінченню психолого - педагогічного експерименту, виявив позитивні зміни характерних особливостей кожного з механізмів емпатії. Впровадження у експериментальних групах розробленої системи виховних заходів вплинуло на динаміку становлення саморегуляції та емпатії поведінки школярів порівняно з показниками контрольної групи.

Висновки. Більшість дітей початкової школи з труднощами соціального пристосування достатньо добре піддається психолого-педагогічному впливу, якщо педагоги та психолог виступають в ролі фасилітаторів. Емоції дітей молодшого шкільного віку ще доволі перемінні, вони легко піддаються емоційному зараженню, а задовольняючи потребу у прийнятті швидко відновлюють позитивний настрій та забувають образи. Важливою умовою також є налагодження спілкування з батьками чи особами, що замінюють їх, тільки з їхньою допомогою дитина здатна віднайти достатньо ресурсів для відновлення після психологічної травми та успішно долає труднощі соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / Бек Дж. С. – М. : ООО «И. Д. Вильямс». – 2006. – 400 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Братусь Б. С. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Брокгауз–Ефрон // Большая советская энциклопедия: В 66 томах (65 т. и 1 доп.) / Гл. ред. О.Ю. Шмидт – 1-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1926—1947.
4. Вальтрауд Киршке. Клубника за окном / Киршке Вальтрауд Ассоциативные карты для коммуникации и творчества. Моритц Эгетмейер – OH Verlag. Перевод. Русское издание. – 2010. – 240 с.
5. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина – К., 1989. – 181 с.
6. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн [пер. з англ. В. Хомика]. – К: . Либідь, 2003. – 520с.
7. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: моногр. / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.
8. Джонсон Стивен М. Психотерапия характера / С. М. Джонсон – М. : Корвет, 2013 – 352 с.
9. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко – С.-Пб. : Речь, 2003. –294с.
10. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія / Л. П. Журавльова – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007 –327с.
11. Килина И. А. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности подростков, употребляющих наркотические вещества : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 – педагогическая психология / Килина Ирина Александровна. – Кемерово, 2005 – 221 с.

12. Климкова Л. А. Ассоциативное значение слов в художественном тексте / Л. А. Климкова // Филологические науки. – 1991. – №1. – С. 45-54.
13. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореферат канд. дис.з психол / І. М. Коган. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2005. – 18с.
14. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / МакМаллин Райан. – С.-П. : Речь, 2001. – 560 с.
15. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів : автореф. канд. психол. наук / С. М. Максимець – Одеса, 2000. – 18 с.
16. Манілов І.Ф. Психокорекція девіантної поведінки підлітків за допомогою сугестії / І.Ф. Манілов // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.XVI, част.1, 2 – К., 2014. – С. 124-132.
17. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности / А. А. Налчаджян – Ереван. : Изд-во А.Н.Армян.ССР, 1988. – 262 с.
18. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж Нюттен . – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
19. Овчинников А. А. Сравнение эффективности терапевтических программ при лечении алкоголизма / А. А. Овчинников, Г. Т. Красильников, В. Л. Дресвянников // Сибирский вестник психиатрии и наркологии – 2006. – № 1 (39). – С. 32-34.
20. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? : Психология личности / Г.Олпорт – М. : МГУ, 1982. – 287 с.
21. Панасенко Н. М. Трансформація образу «Я» акцентуєваних підлітків, які мають девіації у поведінці // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.VIII, вип. 5 – К., 2006. – С. 270 – 283.

22. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф. Перлз – М. : «Либрис», 1996. – 235 с.
23. Петровский А.В. Быть личностью / Петровский А.В. – М.: Педагогика, 1990. – 111 с.
24. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Приходько Ю.О.- К.: «Радянська школа», 1987. – 123 с.
25. Роджерс К. Психология эмоций / К. Роджерс – М.: Прогресс, «Универс», 1994. – 480 с.
26. Руководство по наркологии : т 1. / под. ред. Н. Н. Иванца – М. : Медпрактика, 2002. – 444 с.
27. Руководство по психотерапии / В. Е. Рожнов [и др.]; под ред. В. Е. Рожнова. – [3-е изд., доп. и перераб.] – Ташкент : Медицина, 1985. – 719 с.
28. Самыкина Н. Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации : монография / Н. Ю. Самыкина, М. Е. Серебрякова. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.
29. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко– К., 1998 – 149с.
30. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.
31. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – М. : Сов. Россия, 1978. – С. 10-11.
32. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / Пер. с английского – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2009 – 224 с.
33. Халкола У. Спектрокарты: краткое психологическое руководство по применению в психотерапии и психологическом консультировании / У. Халкола, А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2012. – 78 с.

34. Холмогорова А. Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Основные направления современной психотерапии – М. : «Когито-Центр», 2000. – С. 224-267.

35. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер – М. : Академический проект, 2005. – 336 с.

36. Beck A. T., Freeman A. (1990) Cognitive therapy of personality disorders. – N.Y.: Guilford Press.

37. Ellis A. (1993) Reflections on Rational-Emotive Therapy / J. of consulting and clinical psychology. 61, 2, 199-201.

38. Epstein N., Baucom D. (1988) Cognitive-behavioral marital therapy. – N.Y. : Brunner and Mazel.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Максимова Наталія Юріївна – науковий керівник НДР, провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Грись Антоніна Михайлівна – завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, доцент.

Манілов Ігор Феліксович – провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Рябовол Тетяна Анатоліївна – старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Максим Ольга Василівна – науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Старков Денис Юрійович – молодший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**МЕТОДИ РОБОТИ З ДЕВІАНТАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Методичні рекомендації

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 4,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Видавництво "Педагогічна думка"
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.