МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних та соціальних наук

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Бураканов Т.Е.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції**

**Сєвєродонецьк**

 **2021**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних та соціальних наук**

 (повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до кваліфікаційної магістерської роботи**

 **освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

 спеціальності 053 – Психологія

(шифр і назва)

 галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

 Освітня програма «Практична психологія»

на тему: Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції

Виконав: студент групи ПСПП-20дм Бураканов Т.Е.

Керівник: д.психол.н., проф. Спицька Л.В.

Завідувач кафедри практичної психології

та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент

к. психол. н., доц. Байдик В.В.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних та соціальних наук**

 (повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

 спеціальності 053 – Психологія

(шифр і назва)

 галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

 Освітня програма «Практична психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

 **Завідувач кафедри**

 **практичної психології та**

 **соціальної роботи, проф.**

 «01» 09 2021 року

 **З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

**Бураканова Тимура Едуардовича**

 (прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції

Керівник роботи Спицька Л.В., д. психол. н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від «04» жовтня 2021 року № 133/15.17

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 113 с., список використаної літератури – 74 джерела.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції.

6. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посадаконсультанта | Підпис, дата |
| завданнявидав | завданняприйняв |
| 1. | Спицька Л.В. – д.психол.н., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 2. | Спицька Л.В. – д.психол.н., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 3. | Спицька Л.В. – д.психол.н., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |

7. Дата видачі завдання 01.09.2021 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів**  | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 09.2021 р.  | 09.2021 р.  |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 09-10. 2021 р. | 09-10. 2021 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2021 р. | 10.2021 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 10-11. 2021 р. | 10-11. 2021 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2021 р. | 11.2021 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 11-12. 2021 р. | 11-12. 2021 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 12.2021р. | 12.2021р. |

Студент Бураканов Т.Е.

Керівник роботи Спицька Л.В.

РЕФЕРАТ

Текст – 113 с., джерел – 74

У роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у молоді та шляхів її корекції.

Наведено результати емпіричного дослідження щодо вивчення соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у молоді та шляхів її корекції.

Визначено доцільність використання розвивальної програми щодо соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у молоді та шляхів її корекції.

Ключові слова: ОСОБИСТІСТЬ, молодь, девіантка поведінка, соціальна поведінка, психопрофілактика, психокорекція, сУЧАСНИЙ СОЦІУМ.

**ЗМІСТ**

ВСТУП……………………………………………………………………….7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ девіантної поведінки у молоді ………….…………………………………………...9

* 1. Девіантна поведінка молоді: форми та прояви………..………..…..9

1.2. Основні теоретичні підходи до пояснення причин девіантної поведінки ……......................................................................................................15

1.3. Гендерно-вікові аспекти девіантної поведінки особистості……...29

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у молоді..39

2.1. Психологічна діагностика особистості з девіаціями поведінки….....39

2.2. Психолого-педагогічна допомога молоді, схильній до девіантної поведінки ………………………………………………………………………....49

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ девіантної поведінки у молоді в умовах сучасного соціуму…………………………………..............58

3.1. Організація профілактичної і корекційної роботи з молоддю з різними проявами девіантної поведінки……………………………………....................58

3.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення.. 69

ВИСНОВКИ…………………………………………………………………104

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…………………………………..108

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Наразі під час серйозних переломів в сучасному суспільстві, зміни переконань та ментальності людини, знецінення соціальних цінностей і норм, проблема девіантної поведінки набуває особливої актуальності.

Суспільні економічні, політичні, соціальні, демографічні та інші зміни сьогодення не сприяють гармонійному формуванню особистості. Зокрема, тенденція до зростання девіацій спостерігається серед молоді, бо саме в цьому віковому періоді відбувається формування і становлення психологічних характеристик особистості, характеру та індивідуальності.

Прояви девіантної поведінки перешкоджає подальшої соціалізації особистості неповнолітніх, включенню індивіда до системи соціальних зв’язків та відносин, розвитку їхньої громадянської самосвідомості.

Дана проблема відхилень у поведінці неповнолітніх привертала увагу як українських, так і зарубіжних дослідників, в різних галузях науки.

Проте серед вітчизняних та зарубіжних дослідників не існує єдиної точки зору на термін «девіантна поведінка». Одні вважають, що мова має йти про всі відхилення від схвалених суспільством соціальних норм, інші пропонують включати в це поняття тільки порушення правових норм, треті – різні види соціальної патології [10, c. 43]. Отже, для подальшого визначення шляхів та методів профілактики та корекції девіантної поведінки поведінки необхідні всебічний розгляд та систематизація її чинників в контексті загальних наукових підходів.

**Об’єкт** **дослідження:** девіантна поведінка у молоді.

**Предмет дослідження:** соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції.

**Мета дослідження:** теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді та шляхи її корекції.

Для досягнення мети дослідження ми поставили перед собою виконання наступних **завдань дослідження**:

1. Теоретично дослідити феномен девіантної поведінки у молоді.
2. Розкрити групи чинників девіантної поведінки у молоді.
3. Емпірично визначити соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у молоді.
4. Розкрити шляхи корекції девіантної поведінки у молоді.

У досліджені використані **методи** теоретичного аналізу наукової літератури з теми дослідження, тести, опитувальники, методи математико-статистичної обробки даних.

**Практичне значення дослідження:** отримані результати будуть цікавими для психологів, педагогів, науковців, що працюють з молоддю з метою оптимізації навчально-виховного процесу, а також для складання програм психокорекційної роботи.

**Структура дипломної роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ девіантної поведінки у молоді**

**1.1. Девіантна поведінка молоді: форми та прояви**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, про те що цій проблемі велику увагу приділяли такі науковці як І. Єрмаков, О. Зюбіна, Л. Сохань, М. Рижков, Е. Павлютенков, В. Крижко, Т. Титаренко, М. Степаненок, О. Дьяченко, Б. Рей, Г. Халаш та ін.

Однак, порушення життєвої компетентності не розглядалося в руслі чинників становлення девіантної поведінки.

Тому важливою проблемою є визначення складових життєвої компетентності, спотворення яких викликає становлення девіантної поведінки.

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

Отже, компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні [17]; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду [8]. Під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності. Компетентність включає когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний компоненти [15].

Тому, розглядаючи компетентність, важливо враховувати не тільки те, що знає людина і якими методами вона користується, але і те, що рухає її діями, які погляди вона поділяє, як вона реагує на різні ситуації, причому все 21 це розглядається не окремо, а в цілому. Крім цього компетентність – це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення якоїнебудь діяльності в конкретних життєвих ситуаціях. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища [4,5].

 Прояв компетентності можна оцінити тільки на основі сформованої в людини сукупності умінь та її поведінкових реакцій. Аналіз зазначених положень дає змогу висловити думку про те, що некомпетентність може служити критерієм девіантного розвитку людини. Розглядаються окремі сторони компетентності: у спілкуванні, інтелектуальна компетентність, соціально – психологічна компетентність.

Критерії комунікативної компетентності вперше були сформульовані Т. Гордоном. Він визначив її як уміння вийти з будь-якої ситуації, не загубивши внутрішньої волі і водночас не давши втратити її партнерові по спілкуванню.

Таким чином, критерієм компетентності є партнерська позиція в спілкуванні або «на рівних» (на відміну від «прибудови зверху» або «прибудови знизу»). У працях Ю.Ємельянова, Л. Петровської та ін. під комунікативною компетентністю розуміється «здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми.

До складу компетентності включають певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. Характерною рисою девіантних підлітків є недостатня сформованість у них навичок спілкування, а саме замкнутість; нездатність одержувати інформацію в спілкуванні; нездатність використовувати зворотний зв'язок, тобто наявність труднощів при формулюванні запитання для одержання додаткової інформації; нездатність звернутися по допомогу і прийняти її; нездатність брати участь у спільній діяльності з іншими дітьми при виконанні спільного завдання.

Як ми бачимо, такі характерні риси являють собою критерії наявності відхилень у комунікативній сфері або критерії девіантності. Когнітивна компетентність дає змогу визначити, що є істина, а щонеправда. Удосконалення когнітивної компетентності сприяє, з одного боку, пізнавальній активності суб‘єкта діяльності в пошуках життєвої „істини‖, а з іншого, – використанню розуму як засобу аналізу проблемної ситуації, обставин, самоаналізу, власної позиції, можливості і здатності позитивного вирішення проблеми.

На основі осмислення проблеми відбувається спочатку схвалення в почуттях, а потім здійснюється моральний вибір, вольове рішення – прийняття моральних цінностей, моральних вимог як керівництво поведінкою та діяльністю. Когнітивна компетентність визначає здатність людини розуміти саму себе, тобто усвідомлення власних бажань, цілей та можливостей їх досягнення, нормативів поведінки у суспільстві та завдань, які ставляться перед нею. Критеріями наявності відхилень у когнітивній сфері підлітка можна вважати: ситуативний інтерес до інших людей; відсутність розуміння мотивів поведінки та емоційного стану іншої людини; нестійка самооцінка; ситуативне самосприйняття; підвищений рівень тривожності; нездатність передбачати наслідки власних дій; нездатність до логічного узагальнення; нездатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, значення поведінки інших людей; нездатність розуміти невербальні реакції іншої людини; нездатність мислити абстрактними категоріями.

Компетентність в емоційно-вольовій сфері несе в собі домінуюче психологічне навантаження у формуванні моралі підлітка, бо в цьому відбувається ставлення особистості до моральних вимог і норм. Вона є також джерелом мотиваційної збуджувальної функції моральної спрямованості особистості, відкриває для неї ставлення до себе як цінності і до іншого як до самого себе, відкриває цінності переживання, обрії спілкування і почуттів.

Воля – це здатність людини діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди (тобто свої безпосередні потяги та устремління [7], тільки докладаючи вольових зусиль, індивід віддає перевагу мотивам, спрямованим на досягнення своєї мети, а якщо вольові зусилля не докладаються, то гору беруть безпосередні потяги і цей процес відбувається імпульсивно та ситуативно.

Кардинальні зміни, пережиті нашим суспільством у всіх сферах політичного й соціально-економічного життя, не можуть не поширюватися на превентивну й пенітенціарну практику в області попередження й корекції відхиленої поведінки дітей і підлітків.

Всі ці негативні прояви стали поштовхом до розвитку превентивної педагогіки, яка використовує найрізноманітніші педагогічні, психологічні методи для подолання соціальних відхилень серед підлітків і молоді.

Прояви девіантної поведінки [21]: Алкоголізм та наркоманія як прояви девіантної поведінки. Агресія як форма прояву девіантної поведінки. Суїциди як крайня форма відхилення у поведінці.

Методи ранньої превенції і корекції девіантної поведінки Методи формування досвіду поведінки:

1. Вимога – педагогічний вплив на свідомість учнів з метою спонукати їх до позитивної діяльності або гальмування дій і вчинків вихованців, якщо вони мають негативний характер. Наприклад, звернення керівника групи чи майстра виробничого навчання припинити негативну поведінку окремими учнями, виконати поставлене завдання.

2. Громадська думка як вимога до колективу полягає в оцінці громадою дій і вчинків з метою спонукання учнів до зміни на краще в його поглядах, навиках і звичках поведінки; може бути виражена самою учнівською спільнотою, органами самоврядування, педагогами. Наприклад, формування ставлення до колективу, неформальних об‘єднань у межах групи й поза ним, до моральних норм та проявів поведінки учнів.

3. Доручення – учням дають завдання, виконання якого вимагає відповідних позитивних дій і вчинків. Наприклад, здійснювати навчальну опіку над учнями, яким важко дається виконання пізнавальних і практичних задач [17].

Методи стимулювання діяльності і поведінки:

1. Творче суперництво – виникає як бажання підлітків до самоутвердження. Наприклад, поділивши групу учнів на підгрупи згідно їх неформального поділу, зорієнтувати їх навчальну й поза навчальну діяльність на досягнення позитивних, суспільно значущих цілей.

2. Заохочення – діяльність колективу оцінюється позитивно і це стає стимулом до її самоорганізації й вдосконалення діяльності. Наприклад, відмічення позитивних досягнень колективу в ставленні до інших учнівських груп, до окремих учнів.

3. Покарання як педагогічний метод має місце з метою припинити або попередити негативну діяльність колективу. Наприклад, за негативну поведінку щодо окремих учнів, позитивне сприйняття колективом негативних дій підлітків чи неформальних об‘єднань у межах колективу чи поза ним. 4. Превентивне прогнозування й планування. Процес отримання, обробки й аналізу необхідної інформації називається прогнозуванням.

За часом прогнози поділяються на короткотермінові (передбачається вирішення повсякденних завдань), середньотермінові (своєчасне розроблення адекватних заходів з нейтралізації та послаблення можливих негативних наслідків) і довгострокові (загальне оцінювання можливих тенденцій). Мета превентивного прогнозування – вказати умови (соціальні явища, процеси, спрямованість політики), за яких стала б можливою позитивна зміна стану правопорушень.

Таке прогнозування допомагає своєчасно нейтралізувати або послабити дію асоціальних детермінант, застосувати найбільш ефективні профілактичні заходи.

В превентивному прогнозуванні використовуються три основні методи:

а) екстраполяція – проекція на майбутнє тенденцій і стану асоціальних дій в минулому і теперішньому;

б) експертна оцінка – врахування думки наукових і практичних працівників;

в) моделювання – розроблення математичних моделей функціонування яких-небудь соціальних явищ, визначення закономірностей їх розвитку, особливостей взаємодії з іншими соціальними об‘єктами. Превентивне планування (програмування) – розроблення мети і завдань боротьби з правопорушеннями, шляхів і засобів їх вирішення та відповідного забезпечення (нормативного, інформаційного, ресурсного).

Класифікація методів індивідуальної роботи, які використовуються соціальним педагогом та практичним психологом з профілактичною метою:

Методи соціальної роботи:

− методи соціальної діагностики (інтерв‘ю, моніторинг, соціологічне опитування, експертна оцінка, біографічний метод);

− методи соціальної профілактики (превентивний метод, соціальна превенція, групова робота);

− методи соціальної реабілітації (статусне зміщення, групова робота).

Психологічні методи:

− психодіагностичні (тести, анкети, соціометрія);

− психокорекційні (педагогічна артотерапія, тренінг поведінки, ігрова корекція, соціально-психологічний тренінг);

− методи психологічного консультування (інтерпретація, ідентифікація);

− методи психотерапії (психоаналіз, самопереконання, групова терапія, сімейна психотерапія).

Соціально-педагогічні методи:

− методи як елемент соціального виховання (метод мотивації, репродукування);

− методи впливу (які впливають на свідомість, почуття, поведінку);

− методи організації соціально-педагогічної взаємодії (метод цілепокладання, ціннісного орієнтування, організації діяльності, спілкування, оцінки, самореалізації).

Педагогічні методи:

− організаційні (педагогічний експеримент);

− педагогічної діагностики (педагогічне спостереження, природний експеримент);

− навчання (словесні – бесіда, лекція, дискусія, наочні – ілюстрація, демонстрація, робота з підручником, практичні – вправа, гра, проблемна ситуація);

− виховання (позитивний приклад, переконання, привчання, заохочення і покарання, перспектива, гра, довіри, організація успіху, самовиховання.

**1.2. Основні теоретичні підходи до пояснення причин девіантної поведінки**

Можна виокремити декілька основних теоретичних підходів до пояснення причин девіантної поведінки [13; 30].

Так, відповідно до психоаналітичного підходу, девіантна поведінка особистості виявляється тоді, коли психологічний захист, спрямований на зменшення напруги внаслідок неефективної взаємодії трьох підструктур особистості Ід, Его і Супер-Его, є недостатнім для повноцінного функціонування особистості (3. Фрейд).

Причинами девіантної поведінки, на думку А. Адлера, є недостатня або викривлена компенсація почуття неповноцінності, а за К. Хорні почуття тривоги, що веде до неврозів тощо. Е. Фром пояснює девіантну поведінку особистості через певні психологічні механізми (конформізм, руйнівна поведінка та ін.), за допомогою яких людина вирішує суперечності між прагненням ствердити себе як індивідуальність і прагненням бути включеною до людської спільноти.

Представники біхевіоризму (Б. Скіннер, А. Бандура та ін.) стверджують, що девіантна поведінка соціально зумовлена і є реакцією на певні підкріплення зовнішнього середовища, результатом соціального научіння тощо. Згідно з когнітивним напрямом психології (А. Бек, Г. Келлі та ін.), основою девіантної поведінки є неадекватні мислительні схеми, особистісні конструкти, що спричинюють неадекватні сприймання й інтерпретацію інформації і, відповідно, неадекватні почуття та дії.

3гідно поглядів А. Елліса, у такої особистості формуються ірраціональні настановлення, зокрема настановлення повинності (впевненості особистості в існуванні універсальних принципів, що мають бути реалізовані, незважаючи ні на що), катастрофічні настановлення (оцінка будь-яких подій, що відбуваються в житті особистості, як жахливих, катастрофічних), оцінні настановлення (окремі аспекти інших людей та їх поведінки ототожнюються з їхньою особистістю загалом) та ін.

У межах гуманістичного підходу (А. Маслоу) девіантна поведінка може бути наслідком блокування процесу самореалізації і фрустрації базових потреб, коли самоактуалізація через духовність та творчість трансформується у самоствердження через девіантну поведінку.

3а К. Роджерсом, ця тенденція посилюється через відсутність “позитивної безумовної уваги”, безумовного прийняття особистості дитини дорослими такою, яка вона є. 3гідно поглядів В. Франкла, в основі девіантної поведінки особистості лежить втрата сенсу життя і екцзистенційний вакуум — переживання безглуздості життя, його спустошеності.

Загалом, спираючись на ці підходи, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості [2; 12; 13; 20]:

 • соціальні визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними й т. п. умовами існування суспільства;

• соціально-психологічні пов’язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості;

• педагогічні виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;

• індивідуально-психологічні пов’язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації .

Аналізуючи соціальні чинники девіантної поведінки, слід, насамперед, звернути увагу на соціальні, політичні, економічні проблеми, суспільну мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період.

Так, несприятливе соціально-економічне становище в країні, у тому числі невисокий рівень матеріальної забезпеченості та соціальної захищеності широких верств населення, спричинює невизначеність, тривогу людей, їх невпевненість у майбутньому.

Такий стан посилюється через соціальну політику, що здійснюється державою, коли зразки сваволі та насилля демонструє сама влада по відношенню до своїх громадян. При цьому може виникнути так званий феномен “порівняльної депривації” як наслідок розшарування суспільства, наявності привілеїв у невеликої кількості людей, які до того ж не завжди підтверджуються їх особистісними і професійними якостями. До цього слід додати комерціалізацію сфери освіти, охорони здоров’я, дозвілля тощо, скорочення мережі культурних та спортивних закладів, практичну відсутність безкоштовних центрів дозвілля, коли багатьом людям практично “нема куди себе подіти” у вільний час.

До соціальних чинників девіантної поведінки слід також віднести стан аномії (падіння моральності), властивий кризовому суспільству, відмову від попередніх ідеалів і несформованість нових, “подвійну мораль”, протилежність декларованих та реальних цінностей й ідеалів. Особистість усвідомлює і переживає сильні негативні емоції через прірву між офіційними культурними цінностями і неможливістю їх досягнення.

Н. Максимова [20] вказує на економічне підкріплення процесу деградації суспільної свідомості, коли люди з вищою освітою отримують меншу винагороду за свою працю, аніж люди з нижчою кваліфікацією.

До соціальних чинників девіацій у поведінці особистості слід віднести культ насильства, що ствердився в сучасному мистецтві, лібералізацію статевої моралі. Особливу роль у цьому контексті відіграють засоби масової комунікації, що демонструють широкий потік фільмів, пісень й т.п. зі сценами насильства та аморальної поведінки, негативно впливаючи на духовний світ особистості.

3гідно з теорією соціального научіння А. Бандури, через це створюються моделі девіантної поведінки, які є своєрідним зразком для копіювання такої поведінки широкими верствами населення [30]. Необхідно також зважити на несприятливу екологічну ситуацію. Адже, як показують результати досліджень, екологічні чинники здатні провокувати агресивну поведінку, вони позначаються на генетичному коді, спричинюючи, зокрема, спадкову (генетичну обтяженість) щодо адиктивної поведінки [10; 20], погіршення стану фізичного і психічного здоров’я, збільшення кількості осіб, схильних до депресії, нав’язливих страхів тощо [2].

 Серед соціально-психологічних чинників девіантної поведінки особистості слід, насамперед, указати на особливості взаємодії такої особистості із сім’єю і, зокрема, на досвід спілкування з батьками в дитинстві.

Загалом сім’я порівняно з іншими соціальними інститутами має такі особливості, що позначаються на успішності соціалізації дитини [3]:

 • наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім’ї, сім’я фактично являє собою суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується вся соціальна взаємодія;

• включеність дитини в сім’ю від дня її народження, формування саме в сім’ї перших уявлень про гарне і погане, про добро і зло, коли дитина є найсприйнятливішою до виховних впливів; фактично сім’я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, що здійснює передачу від покоління до покоління генетичного коду, певних соціальних цінностей, що на суб’єктивному рівні виступають як ціннісні орієнтації членів сім’ї;

• безперервність і тривалість, постійний контакт людей різної статі, віку, життєвого досвіду призводять до інтеріоризації дітьми норм і зразків поведінки, насамперед батьків, і тільки потім інших людей поза сім’єю;

• переважний емоційний характер зв’язків між членами сім’ї на основі любові і симпатії створює сприятливу основу для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне зараження тощо; при цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і навколишнім світом.

При цьому Я-образ і самооцінка, що навіюються дитині, можуть бути як позитивними, коли дитині навіюється, що вона є гарною, доброю, розумною та ін., так і негативними, коли дитині навіюється, що вона погана, зла, дурна тощо. У результаті дитина або погоджується з точкою зору батьків, або, найчастіше, агресивно виступає проти неї. Батьки можуть впливати на формування Я-образу дитини також шляхом стимулювання такої поведінки дитини, що може підвищити чи понизити її самооцінку, змінити її власний образ.

Це відбувається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо ці цілі і плани відповідають реальним психофізіологічним і психологічним можливостям дитини, її схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню позитивного Я-образу, підвищенню самоповаги. А якщо ні, то невдача призводить до втрати самоповаги, непевності, тривожності тощо [25]. Роль сім’ї у становленні особистості дитини, на думку Е. Еріксона, має особливе значення на первинному етапі соціалізації дитини [30].

Так, на першій стадії (до 1 року) розвиток дитини відбувається вздовж осі “довіра-недовіра”. Ступінь розвитку почуття довіри до інших людей і світу взагалі залежить, як зазначає Е. Еріксон, насамперед від якості материнської турботи, причому не стільки від кількості їжі чи материнської ласки, скільки від особливостей спілкування, здатності матері передати відчуття постійності, тотожності переживань, того, що вона є людиною, якій можна довіряти. На другій стадії (1-3 роки) розвиток відбувається вздовж осі’’автономія сором і сумнів”.

Тут формується здатність самоконтролю тілесних виявів, встановлюється певне співвідношення між виявами впертості і добровільністю дій. Особливості даного співвідношення залежать від готовності батьків поступово надавати дитині можливість самостійно здійснювати контроль над своїми діями, ненав’язливо обмежуючи її у тих сферах життя, що є потенційно або актуально небезпечними для дитини і оточуючих.

Переживання сорому Е.Еріксон розглядає як лють, спрямовану на себе, коли дитині не дозволяється бути самостійною, коли батьки постійно або виконують все за дитину, або очікують, як вона буде робити те, що поки не здатна виконати самостійно. Як результат у дитини може сформуватися невпевненість у собі, слабка воля. Третя стадія (3-6 років) визначається розвитком дитини вздовж осі “ініціативність-провина”, при цьому ініціатива додає до автономії здатність брати на себе обов’язки, планувати, вирішувати нові завдання, набувати нових корисних навичок. Чи буде ініціатива переважати, значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до волевиявлення дитини, визнають і задовольняють право дитини на допитливість, фантазію, творчість.

Почуття провини у дитини викликають батьки, які не заохочують самостійність або надмірно карають її. Таким чином, сім’я, особливості взаємодії батьків з дитиною багато в чому забезпечують (чи не забезпечують) успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації.

Для розвитку особистості дитини, як виявив Е.Шефер [25], найважливішими є дві пари ознак, що визначають поведінку батьків: прийняття (тепло, любов) неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) стримування (контроль), що визначають переважний у сім’ї тип контролю і дисципліни. Вздовж осі прийняття-неприйняття в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення; батьки орієнтовані насамперед на виділення позитивних якостей дитини, радіють спілкуванню з нею, сприймають такою, якою вона є.

А якщо ні, то батьки не приймають своїх дітей (виділяють, насамперед, негативні риси), не одержують задоволення від спілкування з ними, часом висловлюючи ворожість, основними засобами виховання є суворість і покарання. У численних дослідженнях доведена перевага першого підходу. Дитина, позбавлена батьківської любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного Я-образу, побудови теплих стосунків з іншими людьми. Вивчення особистості людей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про те, що ця схильність набагато частіше виявляється саме у тих, кому у дитинстві бракувало батьківської уваги і тепла.

 Недоброзичливість чи неуважність, гірше того, жорстоке поводження батьків викликає неусвідомлену взаємну ворожість у дітей, що спрямовується на оточуючих (наприклад, агресивні дії не тільки проти батьків, але й сторонніх людей) чи усередину, де вона виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі, аутоагресії тощо [15]. Вздовж осі тривожність-стримування в першому випадку вплив батьків відбувається через похвалу, пояснення дитині наслідків її дій, обґрунтованість батьківських вимог. Тактика стримування припускає використання батьківської влади через наказ, насильство, фізичне покарання, контроль над бажаннями дитини. У цілому сукупність батьківських настановлень, батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею складаються у стиль виховання.

А. Лічко і Е. Едеміллер виокремлюють такі стилі виховання, особливо несприятливі для розвитку особистості [33]:

• потуральна гіперпротекція (центрація батьків на дитині, потурання її капризам і слабкостям, іноді на шкоду іншим дітям чи членам сім’ї);

• гіпопротекція (недостатність опіки і контролю за поведінкою, недостатність або відсутність уваги, душевного тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток підлітка, невключеність у його життя);

• домінуюча гіперпротекція (поєднання загостреної уваги про підлітка з великою кількістю обмежень і заборон, що веде до нерішучості, несамостійності дитини чи до яскраво вираженої реакції емансипації);

• підвищена моральна відповідальність (покладання відповідальності на дитину за життя і благополуччя близьких без врахування віку і реальних можливостей дитини, задля великих досягнень її у житті на тлі ігнорування дитячих потреб та інтересів);

• неприйняття, емоційне відкидання (неприйняття індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з жорстким контролем, регламентацією всього життя дитини, нав’язуванням їй єдиного правильного (з погляду батьків) типу поведінки; поряд із жорстким контролем цей тип може сполучатися з недостатнім контролем, байдужістю, повним потуранням). Найшкідливішим для дитини є непослідовний, змішаний стиль, неузгодженість і суперечливість настановлень батьків на виховання, оскільки постійна непередбачуваність батьківських реакцій позбавляє дитину відчуття стабільності навколишнього світу, породжуючи її підвищену тривожність.

Нездатність батьків виробити сприятливу для розвитку дитини виховну позицію може призвести до серйозних порушень у стосунках з дітьми та до проявів жорстокості стосовно них. Прийнято розрізняти такі види жорстокості стосовно дітей [25]:

• фізичне насильство, що включає усі форми травм дітей, отримані через цілеспрямовані дії батьків, фізичне покарання;

• сексуальне насильство як залучення функціонально незрілих дітей і підлітків до сексуальних дій або спостереження за ними без їхньої згоди;

• емоційне чи психічне насильство, що може виявитися як у формі негативної уваги (погрози, постійна критика, лайка тощо), так і у формі повної неповаги до дитини;

• байдужість до дитини, зневажання її інтересів і потреб не тільки духовних, але і матеріальних (одяг, їжа, медикаменти) і т.п.

Як наслідок, у дитини формуються переважно негативні якості: агресія, жорстокість, безцільність буття, бажання неусвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей. Варто врахувати, що перенесення особистісних проблем і проблем у стосунках з іншими членами сім’ї здійснюється батьками головним чином підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро.

Проте в результаті неадекватне батьківське ставлення викликає деформацію особистості дитини, ускладнює можливості її самореалізації, актуалізуючи девіантні вчинки. Серед сімей, що можуть зумовити негативні девіації в поведінці дитини, виокремлюють [3; 15; 21] виховально слабкі сім’ї, в яких через різні причини (слабке здоров’я, завантаженість роботою, невисокий рівень психологопедагогічної компетентності тощо) батьки втратили контроль над дітьми; виховально слабкі з постійною конфліктною чи агресивно негативною атмосферою, маргінальні, з алкогольною або сексуальною деморалізацією, сім’ї правопорушників; злочинні сім’ї; психічно обтяжені тощо.

У таких сім’ях ризик девіантної поведінки зростає не тільки через недостатній контроль, бездоглядність дітей, а насамперед, через те, що поведінка дорослих членів сім’ї сприймається як нормальна, є зразком для дитини.

Разом з тим слід зауважити на відсутність однозначного зв’язку між стилем сімейного виховання і девіантною поведінкою особистості в майбутньому.

Велике значення тут мають й інші чинники, серед яких наявність угруповань однолітків з негативною спрямованістю, перебування в яких:

• полегшує здійснення девіантних дій, якщо особистість внутрішньо до них готова (так званий феномен “соціальної фасилітації” посилення девіантних реакцій у присутності інших осіб);

• забезпечує психологічну підтримку і заохочення за участь у таких діях (зокрема, через деіндивідуалізацію, коли особистість знає про порушення соціальних норм, але не відчуває докорів сумління через втрату самоусвідомлення в ситуації анонімності);

• зменшує ефективність особистих і соціальних контрольних механізмів, які могли б загальмувати прояв девіантних схильностей і, навпаки, посилює вплив таких соціально-психологічних групових феноменів, як конформізм, “зсув ризику” тощо [10; 15; 24].

Разом з тим, не можна відкидати значної ролі недоліків сімейного і шкільного виховання як педагогічних чинників виникнення соціальнопедагогічної занедбаності, важковиховуваності, що спричинюють шкільну і, загалом, соціальну дезадаптацію і, відповідно, девіантну поведінку особистості. Слід зазначити, що система освіти має певний “девіантний” потенціал, зокрема через традиційне патерналістське ставлення вчителів до учнів [10], умови праці, що спричинюють професійне “вигорання” і професійні деформації особистості педагогів та ін.

Необхідність інтенсифікації процесу навчання відповідно до запитів сьогодення веде до зростання кількості учнів, які не можуть опанувати шкільну програму, втрачають інтерес до навчання, заміщуючи навчальну діяльність асоціальною або антигромадською активністю. У багатьох таких дітей формуються навички, властиві соціальному паразитизму: байдикування, ледарство, відхід з дому, бродяжництво тощо.

Проблемою також залишається пошук підходу до навчання у закладах освіти осіб з різними дефектами, які загалом не дають підстав для переведення до допоміжної школи [2].

Р. Овчарова [23] для оцінки педагогічних чинників розвитку особистості дитини пропонує такі параметри:

• характер виховання (орієнтоване на дитину, стабільне, таке, що позитивно впливає; нестійке, нестабільне, суперечливе; байдуже до дитини, нестабільне, таке, що дезорганізує; вороже, таке, що негативно впливає на дитину тощо);

• характер освітньої роботи з дітьми (особистісно-орієнтована, розвивальна; репродуктивно-адаптивна, малоефективна; інформаційно-репродуктивна, неефективна тощо). Зрозуміло, що ці чинники позначаються на розвитку дитини не безпосередньо, а заломлюючись через її внутрішню позицію (взаємодію, відносну незалежність, опірність; протидію, гіпернезалежність, негативізм, впертість; бездіяльність, гіперзалежність, нестійкість, конформізм тощо).

Також великого значення набуває ставлення педагога до дитини з девіантною поведінкою, досліджуючи яке, І. Козубовська та Г. Товканець встановили, що:

• ставлення стійко-позитивного типу (рівне, тепле ставлення, турбота, прагнення допомогти) є характерним лише для 10 % досліджуваних педагогів;

• ставлення нестійкого типу (ситуативність поведінки педагога залежно від настрою, вчинків учня, загальної емоційно-позитивної спрямованості) виявляють близько 20 % вчителів;

• ставлення стійко-негативного типу (відкрито вороже ставлення, необ’єктивність оцінки, упередженість, зосередження уваги лише на негативних вчинках, ігнорування позитивних якостей дитини) є властивим для 53 % досліджуваних педагогів;

• байдуже ставлення (незацікавленість причинами неуспішності дитини, його особистістю, орієнтація на спілкування лише на офіційному, рольовому рівні) можна констатувати у 17 % досліджуваних учителів.

При цьому особливо несприятливим для розвитку особистості є поєднання ворожого ставлення вихователів до дитини, авторитарного характеру навчання і виховання а також пасивної або такої, що протидіє, позиції дитини [14; 23].

У зв’язку з останнім важливо виявити індивідуально-психологічні чинники, які спричинюють неконструктивну позицію особистості, що виявляється у її девіантній поведінці. Аналізуючи ці чинники, девіантну поведінку трактують як засіб досягнення значущої для особистості мети, як засіб психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби або ж як самоціль, засіб задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні, компенсації почуття неповноцінності тощо.

Також акцентують увагу на тривожності особистості, коли через переживання тривоги, небезпеки в міжособистісних стосунках особистість виявляє агресивну поведінку як психологічний механізм захисту [10; 30]. Виокремлюють також спадкову (генетичну) обтяженість, коли, зокрема, в батьків, схильних до адиктивної поведінки, народжуються діти з високим рівнем толерантності, іншими словами, відсутністю опору до психоактивних речовин через порушення функціонування гормональних і ферментативних механізмів, що відповідають за нормальний обмін речовин [20].

Серед усіх індивідуально-психологічних чинників, на думку більшості дослідників, у становленні і розвитку девіантної поведінки особливо велику роль відіграють особливості локусу контролю і рівень самоповаги особистості, що актуалізуються в підлітковому віці. Відповідно до теорії девіантної поведінки [15], поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих норм, можна розглядати як засіб підвищення самоповаги і психологічного самозахисту.

Адже кожна людина прагне до позитивного Я-образу, відповідно низька самоповага переживається як психотравмуючий стан, якого особистість хоче позбутися. Це спонукає особистість до вчинків, у яких вона прагне підвищити рівень самоповаги, долаючи виявлені недоліки. Однак це властиве не для всіх людей.

Частина з них має негативне самосприйняття, що виявляється, по-перше, у стійкому переконанні особистості у відсутності в неї особистісно-цінних якостей або можливості здійснювати особистісно і суспільно цінні вчинки; подруге, в оцінюванні ставлення з боку значущих для людини особистостей як недоброзичливого або, взагалі, негативного; по-третє, відсутністю механізмів психологічного захисту, що дозволяють пом’якшити сприймання ситуації як негативної, або невмінням їх ефективного використання. У результаті така особистість опиняється перед вибором: або продовжувати переживати негативні емоції через невідповідність вимогам і нормам, або діяти в напрямку підвищення самоповаги в поведінці, що спрямована проти цих норм. В останньому випадку бажання відповідати очікуванням суспільства зменшується, а прагнення ухилитися від них зростає.

Нова, негативна соціальна ідентичність формує і нові критерії самооцінки: те, що було погано в системі загальноприйнятих норм, стає хорошим у системі антинорм. Таким чином, утворюється порочне коло: здійснюючи антинормативні вчинки, особистість тим самим привертає до себе увагу, інтерес, отже, у власних очах, підвищує самоповагу. При цьому формується негативне ставлення до санкцій з боку “нормальних” людей, що поступово веде до зменшення частоти спілкування девіантної особистості з ними.

Разом з тим відбувається активізація спілкування з девіантним середовищем, в якому девіантні вчинки особистості схвалюються, закріплюючи відповідну мотивацію поведінки та суб’єктивний особистісний сенс такої поведінки для людини загалом. Водночас формуються своєрідні психологічні бар’єри фільтри по відношенню до коригуючих впливів з боку “нормальних” людей.

Так, наприклад, в емпіричному дослідженні підлітків-девіантів Т.П. Гуріною виявлені такі психологічні бар’єри, що перешкоджають коригуючим впливам, дотриманню моральних та інших норм [8]:

• бар’єри неадекватної самооцінки (22 % досліджуваних), що пов’язані з прагненням підлітків уникати травмуючих впливів за мінімізації вимог;

• бар’єри, що виникають через деформовані моральні позиції і орієнтації (77 %);

• емотивно-вольова пасивність, що виявляється у негативній спрямованості почуттів, переживань, примітивізації емоційних вражень, неадекватності їх проявів, недосконалості механізмів емоційної саморегуляції тощо (90 %);

• конформність, некритичність до думки референтних осіб за логікою: “Я є такий як усі” (62%);

• смисловий бар’єр, що веде до обмеження сприймання інформації, яка не узгоджується з характером вчинків особистості, здебільшого в поєднанні з такими особливостями розумового і культурного рівня, що унеможливлюють “трансляцію” особистісного сенсу (24%). Зміст і представленість таких бар’єрів виявляється по-різному, що потребує різних підходів до їх корекції.

**1.3. Гендерно-вікові аспекти девіантної поведінки особистості**

Характеризуючи вікові особливості девіантної поведінки особистості, слід зазначити, що у дошкільному віці говорити про девіантну поведінку як таку не доводиться через відсутність стійких моральних переконань у дітей. Разом з тим саме у цей період закладаються перші уявлення про добро і зло, моральні норми, загалом, перший досвід спілкування із соціумом, особливості якого закладають специфіку самосприйняття, ставлення дитини до себе, до інших, до моральних норм. Уже 3-4-річна дитина здатна певним чином організовувати власну поведінку (в простих формах). У цьому віці можуть виявитися розв’язність, зухвальство, ледарство, пожадливість, брехливість, безцеремонність тощо як сигнали майбутніх відхилень у процесі соціалізації дитини.

При цьому за ступенем негативних наслідків розрізняють неслухняність як найпоширенішу в дитячому віці форму опору вимогам і проханням батьків, моральним нормам суспільної поведінки, що проявляється у витівках, бешкетництві тощо, облудність (спочатку як прояв фантазування особливого складу психіки дошкільника, що не переслідує мети скривдити когось, пізніше свідоме ухиляння від істини з непорядною метою, через страх перед покаранням тощо), дитячий негативізм (впертість, примхливість, недисциплінованість), проступок навмисне порушення вимог дорослого, якщо і без злого умислу, але з усвідомленням, що це погано, яке поступово може стати повторюваним [13; 29].

Як відзначають багато дослідників, значення ролі раннього емоційного досвіду дитини має важливе значення для формування особистості. Адже найзначущою соціальною потребою цього періоду є емпатійне спілкування з дорослим. Саме відчуття дитиною себе як такої, яку люблять, почуття захищеності і повного прийняття з боку дорослих є фундаментом розвитку здорової психіки [13; 16; 18]. Мала дитина сприймає ставлення до неї дорослого як оцінку своєї поведінки загалом, вона ще не може розуміти, що погане або байдуже ставлення до неї в певний момент може бути викликане іншими, не пов’язаними з дитиною причинами.

За відсутності педагогічної допомоги зняття негативних переживань в дитини може відбутися за рахунок викривлення уявлень про свою поведінку. Як відзначає В.Сухомлинський, дитина, яка переживає в ранньому дитинстві образу, несправедливість, поступово стає хворобливо сприйнятливою до найменших проявів несправедливості, байдужості, може почати бачити зло і там, де його немає, протиставляючи дійсному і уявному злу те, що вона може протиставити: неслухняність, норовистість, різкість, брутальність, свавілля, бажання діяти не так, як вимагають дорослі тощо [25].

Так, автор концепції “авторитетного батьківства” Д.Баумрінд виокремила три групи дітей з різними моделями поведінки залежно від особливостей поведінки батьків [2; 23]:

• модель 1: діти з високим рівнем незалежності, зрілості, впевненості у собі, активності, стриманості, допитливості, доброзичливості й умінням розбиратися в навколишньому оточенні;

• модель 2: діти, недостатньо впевнені у собі, замкнуті і недовірливі, відчували певні ускладнення в процесі взаємодії з іншими;

• модель 3: невпевнені у собі діти, які не виявляли допитливості і не вміли стримувати себе, з великими проблемами у взаємодії з іншими людьми. Автор виділила також 4 показники батьківського ставлення-поведінки, що відповідає за формування певних рис дітей:

• контроль: високий бал за цим показником означає великий вплив на діяльність дітей, послідовність у постановці вимог;

• вимога зрілості: при високому балі за цим показником батьки висувають вимоги, що спонукують розвиток у дітей зрілості, незалежності, самостійності, високого рівня здібностей в інтелектуальній, соціальній та емоційній сферах;

• спілкування: батьки з високим балом за цим параметром орієнтовані на переконання, обґрунтованість вимог, готовність вислухати думки дитини;

• доброзичливість: високий бал за цим показником свідчить про зацікавленість батьків у дитині (похвала, радість від її успіхів), теплоті (любов, турбота, співчуття). У результаті було виділено кілька типів взаємодії батьків з дітьми, в яких виявлялося їх ставлення до дошкільників (див. рисунок):

• тип “авторитетні батьки”, що відповідає моделі 1 поводження дітей;

• тип “авторитарні батьки”, що відповідає моделі 2 поводження дітей;

• тип “поблажливі батьки”, що відповідає моделі 3 поводження дітей.

При цьому саме ставлення батьків і відповідна взаємодія з дітьми, що відповідає моделі 1 і припускає сполучення емоційного прийняття з високим обсягом вимог, їхньою ясністю, несуперечністю і послідовністю в пред’явленні дитині, корелює з успішним процесом соціалізації дошкільника. В інших випадках у дітей виникають значні проблеми, що в подальшому можуть спричинити певні девіації в їх поведінці. Такі діти певною мірою відстають від однолітків у психосоціальному розвитку через перебування в рамках стереотипних ситуацій і одноманітного спілкування, в них може недорозвинутися здатність до співчуття, вміння враховувати інтереси інших, виявитися жорстокість, байдужість, можуть розвинутися страхи (особливо у тривожних, недовірливих дітей) тощо.

У подальшому, коли дитина приходить до школи, це може спричинити проблеми і відставання у навчальному процесі, шкільну дезадаптацію тощо. Групи батьків відповідно до моделей поведінки дітей (за Д. Баумрінд) Для молодшого школяра психотравмуючі ситуації пов’язані в першу чергу з потребою в позитивній оцінці з боку дорослих, насамперед, учителів і батьків, особливо щодо оцінки успіхів у навчальній діяльності, а також з бажанням зайняти сприятливе становище у системі міжособистісних стосунків колективу класу.

Незадоволення цих потреб викликає емоційну напругу, негативні переживання учня. Як зазначає Е. Еріксон [28], небезпека для молодшого школяра криється у формуванні почуття неповноцінності або некомпетентності, яке сильно залежить від шкільної успішності.

Через те, що внутрішній світ дитини ще недостатньо розвинутий, не збагачений досвідом переживання критичних ситуацій, перешкоди, що стоять на шляху задоволення її важливих соціальних потреб, не завжди стимулюють до активності щодо їх подолання. Для молодшого школяра першочергова мета успішно навчатися, добре себе поводити втрачається і перед ним виникає інша мета позбавитися негативних емоційних переживань, що викликані негативними оцінками з боку дорослих, які мають на дитину значний вплив, насамперед, батьків і вчителів. Дитина може відмовитися від діяльності, в якій вона не здобула успіху, залишити намагання дотримуватися нормативної поведінки і звернутися до компенсаторної поведінки.

Ця поведінка може виявитися, зокрема, у послужливості, активності щодо виконання громадських доручень, а якщо це не вдається у зухвалій, зарозумілій, жорстокій поведінці, пошуку підтримки в неформальному середовищі тощо [18].

Виникає феномен “смислового бар’єру”: дитина немовби не чує або не розуміє, що говорить їй дорослий, до якого (або до певних його вимог) через попередній досвід спілкування дитина ставиться негативно. Останнє, на думку І. Козубовської [10], може бути зумовлене незнанням дорослими вікових особливостей молодшого школяра (зокрема, у нього значною мірою виражена емоційність і недосконалість сприймання, є недостатнім розвиток довільності, стійкості уваги, волі, загалом, імпульсивність дитини), через що деякі види поведінки молодшого школяра трактуються як девіантні.

Негативне ставлення до вчителя іноді може виникнути ще до школи під впливом інших, наприклад, неспроможних у виховному контексті батьків (“Ось підеш до школи, там тобі покажуть, як себе поводити!”).

Але частіше воно є наслідком негативного ставлення вчителя до учня, яке, за дослідженням О.В. Киричука [9], пов’язане з попередньою успішністю дитини, її дисциплінованістю, зовнішніми соматичними ознаками, матеріальним і соціальним становищем батьків тощо. Саме ставлення вчителя до учня переважно зумовлює положення молодшого школяра в колективі, його статус в ньому і, отже, визначає самопочуття учня, його адаптацію або дезадаптацію у соціальному середовищі загалом.

Ускладнення психічного розвитку в підлітковому віці урізноманітнює прояви середовищної дезадаптації і, відповідно, форми компенсаторної поведінки дитини.

Загалом, як зауважує І.С. Кон, підлітковий вік являє собою групу ризику в контексті девіантної поведінки через [11]:

• труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції, що зумовлюють переживання підлітком тривоги, емоційну напруженість, нестійкість, неврівноваженість тощо;

• граничність і невизначеність становища підлітка (уже не дитина, ще не дорослий); розходження між об’єктивним положенням учня і його прагненням вважати себе дорослим на тлі недостатніх навичок спілкування, засобів взаємодії зі світом дорослих на партнерських засадах; почуття “дорослості” як протиріччя між орієнтацією на самостійність і відсутністю відповідного життєвого досвіду;

• суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі засоби контролю, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися; ці чинники проявляються на тлі посилення орієнтації на однолітків і зростання залежності поведінки від групових норм. Наведені чинники фатально не зумовлюють девіантну поведінку особистості.

Разом з тим за несприятливих умов попереднього етапу розвитку вони можуть стати підґрунтям для виникнення різноманітних поведінкових девіацій. При цьому слід урахувати, що для підлітка значущими стають, насамперед, стосунки з однолітками, в очах яких він бажає ствердити себе. Якщо це не вдається, підліток може шукати інші кола спілкування, часто з асоціальною спрямованістю, стати “важким”.

Л. Міщик та 3. Білоусова називають такі типові риси “важкого підлітка” [18]:

• відставання в інтелектуальній сфері, нерозвиненість чи особлива вибірковість сприйняття й оцінки довкілля, недосконалі розумові процеси, нерозвинуте мовлення;

• негативні риси характеру, безвідповідальність, лінь, шкідливі звички, часто байдужість, жорстокість до інших людей, тварин, природи тощо;

• підвищена конфліктність у стосунках з товаришами по навчанню, батьками, вчителями;

• підвищений інтерес до заборонених, не відповідних віку, розваг на тлі відсутності інтересу до соціально корисних видів діяльності;

• афективність, відсутність бажання і вмінь стримувати себе в момент сильного збудження;

• активізація механізмів психологічного захисту, що впливають на трактування підлітком поведінки як нормальної, формування нечесності, агресивності;

• вибір негативних способів самоствердження через девіантну поведінку тощо. При цьому форми девіантної поведінки підлітка мають властиві для його віку особливості.

Так, зокрема, алкоголізація підлітка відбувається через прагнення зменшити характерний для нього стан тривоги і водночас — позбавитися надмірного самоконтролю і сором’язливості. Важливу роль відіграють також прагнення до експериментування і особливо — норми підліткової субкультури, за якими алкоголь традиційно вважається однією з ознак мужності і дорослості, а також негативний приклад батьків.

Наркотизація підлітка, як і пияцтво, пов’язана з психічним експериментуванням, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань, цікавістю, наслідуванням старшим, впливом групи однолітків, а іноді й обманом з боку поширювачів наркотичних речовин, коли першу дозу нав’язують під виглядом певного напою чи сигарети, що зрештою невідворотно веде до звикання та кримінальної поведінки.

Суїцидальна поведінка підлітка часто є криком про допомогу в разі негараздів у взаємодії підлітків з оточенням, неможливістю самостійно розв’язати проблеми (недарма суїцидальні спроби підлітки найчастіше здійснюють вдома, ввечері чи вдень, коли хтось може втрутитися). Така поведінка також може бути пов’язана з властивими підлітковому віку особистісними розладами, насамперед, із синдромом відчуження, який виникає в разі неможливості встановити емоційно значущі конструктивні стосунки із середовищем.

У цьому випадку, щоби пом’якшити психотравмуючу ситуацію, особистість утворює між цим середовищем психологічну дистанцію, сприймаючи його як стороннє, емоційно незначуще (хоч насправді це не так). Відчуження як засіб зменшення емоційної значущості травмуючих зв’язків із середовищем може бути спрямоване як на оточуючих, так і на власне Я. У першому випадку виникає дереалізація, коли зовнішній світ сприймається як чужий, несправжній.

 У другому випадку відбувається деперсоналізація, коли зникає відчуття реальності власного Я, втрачає сенс будь-яка діяльність, з’являється апатія тощо. До особистіших розладів відносять також дисморфофобію — страх зміни власного тіла від простої стурбованості зовнішністю до одержимості дійсними чи уявними дефектами, а також дисморфоманію — маячіння через фізичний недолік. При цьому, як зауважує І. Кон, існують труднощі у розпізнанні підліткової психопатології, адже девіантна поведінка в більшості випадків лише підкреслює риси, що характерні для цього віку, особливо акцентуйовані, які виявляються в так званому “слабкому місці” або місці “найменшого опору” підлітка [11; 14].

Так, підліткам з нестійкою акцентуацією притаманна навіюваність, посилена схильність до наслідування, тому вони потребують постійного контролю, вимогливості, перебування у сприятливому середовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери. Підліткам з гіпертимною акцентуацією постійний контроль витримати дуже важко, їх бурхливу енергію слід спрямовувати в конструктивне русло, намагатися зацікавити новими творчими завданнями, які вони вирішуватимуть самостійно. Для істероїдних підлітків “слабким місцем” є сильна потреба перебувати у центрі уваги оточуючих [14; 16].

Бродяжництво підлітків часто є наслідком несприятливих умов виховання в сім’ї, часто гіперопіки і авторитарного тиску, іноді діти втікають з дому через прагнення дистанціюватися від власної соціально неблагополучної сім’ї, особливо за наявності відповідних “вуличних” традицій у спільноті однолітків. Протиправна і злочинна поведінка підлітків часто пов’язана з їх недостатньо розвинутими правовою свідомістю, мотивоутворюючими структурами особистості, емотивністю поведінки, імпульсивністю і конформізмом тощо [11; 18].

3а сприятливих умов, а також спеціальної роботи можна запобігти виникненню девіантної поведінки підлітків або відкоригувати її небажані прояви. В іншому випадку негативні прояви поведінкових девіацій закріплюються, набуваючи особливо небезпечних форм у дорослому віці. Крім вікових, прояви девіантної поведінки особистості мають також гендерні особливості. Так, можна констатувати певну своєрідність прояву агресії залежно від статі: чоловіки частіше демонструють вищі рівні прямої та фізичної агресії, тоді як жінки непрямої і вербальної.

Такі прояви адиктивної поведінки, як харчова залежність більш властиві жінкам, гемблінг та вживання наркотиків чоловікам. Завершені суїциди частіше зустрічаються у чоловіків після 40 років.

Існують злочини, характерніші для жінок, зокрема, проституція, вбивство власних дітей, крадіжки в магазинах. Чоловіки частіше відбувають покарання за тілесні ушкодження, вбивства, розбій, викрадення автомобілів тощо [7].

 На думку Т. Говорун та О. Кікінеджі [4], однією з причин розбіжності у формах прояву девіантної поведінки особистості може бути гендер як жорстка регламентація поведінки особистості відповідно до її статі. Гендерна соціалізація хлопчиків сприяє розвитку агресивності, напористості, активності, змагальності, а дівчаток підлеглості, пасивності, слухняності.

Так, зокрема, меншу кількість дівчат з девіантною поведінкою (у порівнянні з хлопцями) можна пояснити через більший вплив найближчого соціального оточення, що менш поблажливо ставиться до асоціальної поведінки дівчат, ніж хлопців.

Випадки асоціальної поведінки дівчат, як правило, стають об’єктом посиленої педагогічної уваги, внаслідок чого агресія таких дівчат набуває непрямої форми і вербального характеру. У зв’язку з цим хлопці з девіантною поведінкою частіше демонструють недостатній контроль поведінки, низьку тривожність, а дівчата надмірний контроль і високу тривожність. Через це симптоми депресії частіше діагностують серед дівчат, ніж хлопців, особливо у підлітковому віці.

Переважання харчової залежності у жінок (90-95 %) пояснюється, насамперед, через гендерні стереотипи щодо зовнішності жінок, а гемблінг чоловіків можна пов’язати з гендерними стереотипами щодо “справжнього чоловіка”, що зумовлюють змагальний характер його дій задля досягнення першості в усьому, як того вимагають соціальні приписи. Саме гендерні стереотипи часто провокують і навіть схвалюють чоловічу агресивність, насамперед, фізичну.

Неадекватне статеве виховання в сім’ї також може спричинити неадекватне ставлення особистості до особи протилежної статі і, відповідно, девіантну поведінку.

Поширеними помилками статевого виховання є [3]:

• затискування природних реакцій (не тільки статевих, але й безпосередньо емоційних), що веде до виникнення холодності, яка заважає нормальній сексуальності;

• занадто суворе виховання, ізоляція від осіб протилежної статі, що призводить до відсутності необхідного досвіду спілкування;

• формування зневаги до протилежної статі, придушення будь-яких проявів статевої суті і цікавості до іншої статі;

• згладжування статевих відмінностей, своєрідна статева уніфікація;

• уникнення питань щодо статевих особливостей і стосунків, викривлене висвітлення статевих проблем. Так, встановлений зв’язок між негативним ставленням авторитарної матері до сина й сина до матері та сексуально делінквентною поведінкою чоловіка. Однією з психологічних передумов проституції є фізичне і психічне насильство, пережите в батьківській сім’ї (до 70 % дівчат є жертвами зловживань, до 50 % переживали наругу над собою неодноразово) [6].

Саме такі дівчата, насамперед, схильні втікати з дому, хоча загалом хлопців-бродяг значно більше.

Отже, існують гендерно-вікові особливості девіантної поведінки, які слід враховувати при наданні психологічної допомоги особистості.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у молоді**

 **2.1. Психологічна діагностика особистості з девіаціями поведінки**

Психологічна допомога особистості з девіантною поведінкою передбачає, насамперед, її психологічну діагностику, що має на меті встановити як різновид девіантної поведінки особистості, так і чинники, що зумовили такий стан речей. Слід зауважити, що традиційно причини девіантної поведінки шукають, виявляючи особливості сімейного оточення, роботи школи чи трудового колективу, впливу неформального оточення.

Не заперечуючи важливості аналізу цих чинників, у психологічній діагностиці слід, насамперед, зосередитися на власне психологічних проявах девіантної поведінки. Наприклад, не просто лише зафіксувати участь особистості в певному неформальному угрупованні, а й виявити, які саме потреби вона задовольняє при цьому (прагнення самоствердитися або відчути захищеність в групі), виявити шлях, що призвів до цієї групи, суб’єктивне ставлення до себе, до своєї поведінки, довкілля, чіткість і реалістичність усвідомлення себе і свого оточення тощо.

Якщо, скажімо, зафіксовано зловживання алкоголем, то обов’язково слід визначити, наскільки вживання спиртного пов’язане з особливостями виховання, проблемами соціальної адаптації і мотивами поведінки; встановити, з якого віку людина почала вживати спиртні напої і за яких обставин, чи виявляє вона власну ініціативу у вживанні напоїв, який з психологічних компонентів сп’яніння приваблює людину, які потреби вона при цьому задовольняє, чи існує фізична і психічна залежність від алкоголю тощо.

Отже, психологічна діагностика передбачає всебічний і поглиблений аналіз особистості, виявлення недоліків у її поведінці та їх причин, позитивних аспектів і спрямована на розв’язання практичних завдань гармонізацію розвитку особистості, сприяння її особистісному зростанню.

При цьому обстеження особистості з девіаціями поведінки має проводитися на основі прийняття досліджуваного, гуманного ставлення до нього, співпраці з ним і відзначатися:

• цілеспрямованістю, чітким визначенням, що саме буде предметом і метою спостереження;

• системним підходом, що дозволить вірогідно відрізнити випадкове від типового, закономірного, врахувати всі ознаки девіантної поведінки, розглядати всі чинники девіантної поведінки в їхньому взаємозв’язку;

• планомірністю і аналітичністю, що передбачає наявність чітко визначеної мети, засобів, послідовності дій, не тільки з констатацією фактів, а й їхнім поясненням, виявленням психологічної природи;

• реєстрацією результатів, що дозволяє виключити помилки пам’яті, зменшити тим самим суб’єктивізм висновків і узагальнень;

• оперуванням системою однозначних понять, спеціальних термінів, що сприяють чіткому, недвозначному позначенню матеріалу, який спостерігається, а також забезпеченню єдиного підходу до інтерпретації результатів;

• прогностичним характером, що дозволить визначити умови і засоби надання психологічної допомоги особистості тощо. Виокремлюють такі стадії психологічної діагностики [5; 6; 17]:

• попередня стадія (виявлення зовнішніх особливостей девіантної поведінки, попереднє формулювання гіпотези щодо можливих причин відхилень у поведінці особистості);

• стадія уточнення (аналіз соціально-психологічних, педагогічних та індивідуально-психологічних чинників девіантної поведінки, уточнення гіпотези);

• заключна стадія (вивчення індивідуально-психологічних якостей особистості, її фізичного і психічного здоров’я для уточнення причин відхилень у поведінці й прогнозування тенденцій особистісного розвитку).

Для визначення особливостей девіантної поведінки використовується низка методів, серед яких слід відзначити, насамперед, спостереження. Як відомо, спостереження в психології полягає у фіксації проявів психічних явищ у поведінці на основі їхнього безпосереднього сприйняття.

Предметом спостереження є вербальні і невербальні акти поведінки у певних ситуаціях. Це, насамперед, мовна діяльність (зміст, послідовність, тривалість, частота, спрямованість, інтенсивність), експресивні реакції (виразні рухи обличчя, тіла), положення тіла у просторі (переміщення, нерухомість, відстань, швидкість, напрямок руху), фізичні контакти (торкання, поштовхи, удари, передачі, спільні зусилля). Саме ці акти поведінки, будучи виокремлені і зареєстровані належним чином, стають характеристиками інтелектуального й особистісного розвитку, динаміки досягнень, виразності психічних станів тощо.

Так, Н. Максимова пропонує під час спостереження фіксувати такі особливості поведінки і зовнішнього вигляду досліджуваного з девіантною поведінкою [11]:

• загальний зовнішній вигляд (загальний соматотип, фізичні особливості, наявність фізичних недоліків або диспропорцій, постава, міміка і жестикуляція, тримається скуто чи вільно, адекватно чи ні, охайність в одязі, зачісці, чистота тіла, ступінь загальної рухливості тощо);

• особливості мовлення (інтенсивність і тембр голосу, темп мовлення, чіткість вимови, словарний запас, наявність жаргону, брутальних виразів, специфіка вираження думок ступінь послідовності, логічності, чіткості, швидкості словесної реакції);

• соціальна поведінка (особливості встановлення контактів, ступінь невимушеності при цьому, товариськість, наявність соціальних навичок, вихованість, специфіка поведінки за ступенем домінування, агресивності, підлеглості та довірливості тощо);

• настрій (ейфорія, безтурботність, врівноваженість, серйозність, відсутність гумору, поганий настрій, тривога тощо);

• ставлення до обстеження (ступінь зацікавленості: від активного небажання або недовіри, байдужості до надмірної зацікавленості);

• особливості діяльності під час обстеження (ступінь уважності, швидкість вирішення поставлених завдань, особливості орієнтувальної основи дій намагання знайти загальний спосіб вирішення завдання або дії методом спроб і помилок, темп роботи ступінь рівномірності, швидкості, сумлінність і охайність при виконанні завдань, реакція на невдачі агресивна, звинувачення себе, відмова від діяльності, байдужість та ін.).

Слід зауважити, що спостереження здійснюється за певною схемою, в якій традиційно виділяють такі етапи:

1. Визначення мети спостереження (для чого, навіщо воно здійснюється?).

2. Вибір об’єкта дослідження (який індивід чи якого роду група підлягають вивченню?).

3. Уточнення предмета дослідження (які саме прояви поведінки розкривають зміст досліджуваних психічних феноменів?).

4. Планування ситуацій спостереження (у яких випадках чи за яких умов предмет дослідження виявляє себе найчіткіше?).

5. Підбор способу спостереження, що найменше впливає на об’єкт і забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати?).

6. Установлення тривалості загального часу: досліджень і числа спостережень (скільки спостерігати?).

7. Вибір способів реєстрації досліджуваного матеріалу (як вести записи?).

8. Прогнозування можливих помилок спостереження і пошук можливостей їхнього запобігання.

9. Здійснення попереднього, пілотажного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів і виявлення організаційних недоробок.

10. Уточнення програми спостереження.

11. Проведення спостереження.

12. Обробка й інтерпретація отриманої інформації [4].

Крім того, вважається доцільним проведення спостереження декількома спостерігачами протягом досить тривалого часу в різноманітних умовах життєдіяльності досліджуваних. При цьому важливо, щоби попередньо виділені категорії поведінки, що фіксуються у спостереженні, оцінювалися за частотою їх прояву.

Наприклад: 5 балів, якщо даний вид поведінки виявляється практично завжди; 4 бали, коли часто; 3 бали, якщо важко сказати, чи частіше виявляється чи ні; 2 бали, якщо іноді; 1 бал, коли практично не виявляється.

Це дасть можливість отримати результати спостереження за шкалою рейтингу і тим самим полегшити їх обробку та інтерпретацію. Так, відомою методикою спостереження є карта спостережень Д. Стотта [17], яка дозволяє не тільки фіксувати характер поведінки “важких дітей” у школі, але й виявити характер дезадаптації поведінки дитини.

Карта спостереження містить 198 фрагментів фіксованих форм поведінки, що згруповані в 16 синдромів. Наявність чи відсутність цих форм фіксується у спеціальному реєстраційному бланку, в якому закреслюються цифри, якими позначені відповідні форми поведінки.

При підрахунку балів симптом, що знаходиться в колонці “Порушення”, оцінюється в один бал, а в колонці “Непристосованість” в 2 бали. Далі підраховуються сума балів по кожному синдрому окремо і загальний “коефіцієнт дезадаптованості” за сумою балів по всіх симптомах. Цю карту може заповнювати як психолог, так і педагоги або, за окремими симптомами, батьки, що дасть можливість знайти їм “спільну мову” при постановці “діагнозу”, а також при складанні корекційно-розвиваючих програм, хоча змістова інтерпретація результатів дається тільки психологом, оскільки передбачає ґрунтовне знання психологічних особливостей особистості і закономірностей її розвитку.

Важливим методом дослідження девіантної поведінки особистості є такий різновид опитування, як вільне інтерв’ю або бесіда, який має на меті визначити ставлення респондента до певних проблем, його ціннісні орієнтації, з’ясувати факти з його біографії, плани на майбутнє тощо під час усного безпосереднього спілкування.

Передбачає реєстрацію й аналіз відповідей на запитання, а також вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних. Як правило, у бесіді виявляються можливі чинники, що спричинили девіантну поведінку особистості, насамперед, у її мікросоціальному оточенні (характер стосунків з батьками, з однолітками, з іншими людьми, ставлення до людей, до навчання, праці, успішність у навчанні, праці тощо).

Далі напрям бесіди змінюється залежно від ситуації і може торкатися самопочуття досліджуваного, його ставлення до себе, задоволеності життям. У бесіді дослідник має можливість самостійно змінювати спрямованість, порядок і структуру запитань через використання гнучкої тактики побудови діалогу в межах заданої теми, максимальне врахування індивідуальних особливостей респондентів, домагаючись необхідної ефективності процедури. Існує ряд вимог до бесіди як методу.

Перше невимушеність. Не можна перетворювати бесіду на допит. Найбільший результат приносить бесіда у випадку встановлення особистого контакту дослідника з досліджуваною людиною. Важливо при цьому ретельно продумати бесіду, подати її у формі конкретного плану, завдань, проблем, що підлягають з’ясуванню.

Метод бесіди припускає поряд з відповідями і постановку запитань досліджуваними. Така двостороння бесіда дає більше інформації з проблеми, що вивчається, ніж тільки відповіді досліджуваних на поставлені запитання. Доцільно передбачити можливість одержувати в ході бесіди необхідні відомості й непрямими прийомами.

Наприклад, можна застосовувати такі формулювання запитань [11]:

• “Деякі люди думають, що...., а що думаєте ви?” (даємо зрозуміти, що є й інші особи, подібні до даної).

• “Якщо хтось порушуватиме порядок у громадських місцях, ви самі закличете його до порядку або викличете представників закону?” (припускаємо можливість двох альтернативних рішень).

• “Чи зможете ви це зробити?” (замість категоричного “Зробіть це!”, щоби воно виглядало прийнятнішим для людини).

• “Через що ви посварилися з ...?” (замість “Чи сварилися ви з.?”, щоби не ставити людину в ситуацію, коли через феномен “соціальної бажаності” чи острах вона заперечуватиме неправильну поведінку).

• “Що вам подобається., а що ні?” (даємо можливість знайти позитив, а не тільки негатив). При цьому важливо фіксувати не тільки відповідь, але й поведінку досліджуваного: особливості його мови, жестів, міміки, емоційне ставлення до конкретних явищ. Істотним у ході проведення такого опитування є вміння дослідника уточнити факти, що цікавлять його під час безпосередньої бесіди, не вдаючися до її протоколювання. Запис найчастіше позбавляє бесіду невимушеності, насторожує людину, робить її відповіді штучними, надуманими, тому вони зазвичай фіксуються по проведенні бесіди. Безумовно, у дослідженні особистості з девіантною поведінкою застосовуються й тести. Слід зазначити, що тестування як психологічний метод передбачає визначення наявності, особливостей і рівня розвитку певних психічних властивостей досліджуваного, його статусу в міжособистісних стосунках на основі виконання ним певних завдань. Як відомо, тестування провадиться за допомогою власне тестів (передбачають використання стандартизованих запитань і завдань, що мають певну шкалу значень), опитувальників, проективних методик, соціометричної методики тощо.

Так, наприклад, для визначення рівня домагань досліджуваного застосовується методика Хоппе, що наближена до експериментальної. За цією методикою досліджуваному пропонується вирішувати завдання різного ступеня складності, при цьому завдання вибирає сам досліджуваний.

Після вирішування завдання дослідник повідомляє про успішність його розв’язання і пропонує вибрати нове завдання. Особистість із завищеним рівнем домагань прагне навіть у ситуації неуспіху вибрати завдання складніше за попереднє. Людина із заниженим рівнем домагань у ситуації успіху, зазвичай, вибирає завдання простіше (хоча мала б вибрати складніше). Велике значення при цьому має аналіз поведінки досліджуваного під час тестових проб, зокрема, його емоцій, наполегливості в подоланні труднощів. Опитувальники являють собою стандартизовані самозвіти і мають на меті визначення рис розвитку особистості, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, настановлень тощо. У контексті дослідження девіантної поведінки часто використовують опитувальник Басса-Даркі, призначений для діагностики агресивних та ворожих реакцій людини.

В адаптованому варіанті міститься 75 запитань, на які досліджуваний має відповідати “Так” або “Ні”. При цьому відповіді розподіляються за такими шкалами:

• фізична агресія (застосування фізичної сили проти інших осіб);

• непряма агресія (агресія, спрямована через обхідні шляхи на іншу особу (плітки), або взагалі не спрямована ні на кого конкретно, скажімо, вибух люті крик, тупотіння ногами та ін.);

• роздратування (готовність до гарячкування, прояву брутальності при найменшому збудженні);

• негативізм (опір авторитету, встановленим звичаям і законам із пасивним опором аж до активної боротьби проти них);

• образа (заздрість та ненависть до інших людей, зумовлені справжніми або, зазвичай, вигаданими стражданнями);

• підозрілість (недовіра і обережність у ставленні до людей, що ґрунтується на переконанні в їх готовності заподіяти шкоду певній особі);

• вербальна агресія (вираження негативного ставлення до людини через форму (крик) і зміст (прокльони, погрози) словесних відповідей);

• почуття провини (переживання докорів сумління через прояви поведінки, які зазвичай забороняються нормами суспільства, і через це переконання людини в тому, що вона погана, бо вчиняє зле). За результатами відповідей вираховуються індекси ворожості і агресивності. При цьому слід урахувати, що даний опитувальник через ефект “соціальної бажаності” відповідей слід використовувати спільно з іншими методиками, зокрема, проективними. Стандартизовані самозвіти, які, власне, являють собою опитувальники, зазвичай використовуються для прямої самооцінки досліджуваним власних психічних станів.

 Проективні методики передбачають створення для досліджуваного досить невизначеної ситуації, коли в її тлумаченні головним виявляється не об’єктивний, а суб’єктивний зміст те ставлення, яке дана ситуація викликає в досліджуваного. Так, зокрема, можна використовувати набір малюнків, за якими досліджуваний має скласти певну розповідь. При її аналізі враховується як логічність у викладенні подій, так і те, який особистісний смисл вкладає досліджуваний в пояснення сюжету.

Широко також використовуються проективні методики, в яких слід намалювати певні зображення, вони називаються “Неіснуюча тварина”, “Дім, дерево, будинок”, “Намалюй людину”, “Малюнок сім’ї” тощо, що дозволяють судити не тільки про ставлення людини до себе загалом, але й про окремі прояви її особистості. Особливості емоційного реагування під час взаємодії з іншими людьми в ситуації перешкод на шляху досягнення мети, задоволення потреб можна дослідити за методикою вивчення фрустрації, розробленої С. Розенцвейгом [2; 13].

На основі цієї методики, що має дитячий і дорослий варіанти, можна виявити такі типи реакцій досліджуваного: з фіксацією “на перешкоді” і з фіксацією “на самозахисті”, а також спрямованість реакції інтропунітивну (коли реакція спрямована на самого себе, через що суб’єкт або бере на себе відповідальність за виправлення даної ситуації, або звинувачує себе), екстрапунітивну (коли реакція спрямована на живе чи неживе оточення, а розв’язання ситуації перекладається на іншу особу чи зовнішні обставини взагалі), імпунітивну (коли ситуація фрустрації розглядається досліджуваним як малозначуща, як дещо таке, що може бути виправлено само собою, варто лише зачекати).

Аналіз типу і спрямованості реакцій дає можливість визначити ступінь адаптованості досліджуваного до власного соціального оточення. Перевагою проективних методик є можливість дослідити неусвідомлювану сферу особистості. Разом з тим тлумачення результатів є досить суб’єктивним, до того ж існує ймовірність, що дослідник може зосередитися насамперед на даних, що мають особливу значущість не для досліджуваного, а для нього особисто (через існування власних неусвідомлюваних проблем).

За допомогою соціометричної методики можна визначити статус особистості в малих групах. До методів дослідження девіантної поведінки особистості можна також віднести метод незалежних характеристик, що дозволяє виявити особливості поведінки та психічні якості досліджуваних в різних ситуаціях через сприймання різних осіб. Так, наприклад, на основі цього методу Р. Овчарова розробила комплексну експрес-діагностику соціально-педагогічної занедбаності дітей, що передбачає надання незалежних характеристик психологом і педагогом [12].

У розробці методики дослідниця спиралася на те, що ознаками педагогічної занедбаності дітей є:

• порушення Я-образу, виражене в неадекватній самооцінці та рівні домагань;

• низький соціальний статус, що проявляється через неприйняття однолітків, “відкидання” батьками і обструкцію педагогів;

• труднощі і неуспішність у навчанні, пов’язані з дисгармонією розвитку в соціально-педагогічному середовищі, зокрема, через гіперсоціалізованість і авторитарність педагогів і батьків;

• неадекватна поведінка у соціальних ситуаціях тощо.

У результаті були виокремлені відповідні шкали властивості самосвідомості, особливості спілкування, навчальної діяльності та інші, які дозволяють подати характеристику на дитину в контексті важливих характеристик, що можуть свідчити про ступінь її педагогічної занедбаності. У цій методиці використані матеріали спостереження, аналізу продуктів діяльності дитини, бесіди з батьками, застосовано також медичну карту тощо.

**2.2. Психолого-педагогічна допомога молоді, схильній до девіантної поведінки**

Психолого-педагогічну допомогу особистості, схильної до девіантної поведінки, можна розглядати як комплекс соціально-психологічних і педагогічних заходів, що спрямовані на виявлення і виправлення умов, які сприяють проявам девіантної поведінки; створення передумов попередження відхилень у поведінці, зокрема, через пропаганду здорового способу життя; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в мікросоціальному оточенні дитини; створення можливостей для самореалізації особистості у суспільстві тощо.

Останнє, зокрема, передбачає організацію спеціальної роботи психолога з девіантами, спрямовану на:

• розхитування і руйнування девіантних настановлень, уявлень, мотивів, стереотипів поведінки та формування нових, позитивних;

• розвиток соціальної активності, інтересу до себе і оточуючих, сприяння у здобутті певного статусу в позитивно спрямованих угрупованнях;

• навчання навичкам саморегуляції, співпраці, адекватному прояву активності, вмінню здійснювати правильний вибір форм поведінки;

• розвиток інтересу і здатності до творчості;

• оптимізацію позитивного досвіду, створення і закріплення зразків позитивної поведінки. Власне психологічна допомога особистості здійснюється за такими напрямами, як психологічна превенція (попередження, профілактика) і психологічна інтервенція (подолання, корекція, реабілітація).

Психодіагностика при цьому є допоміжним засобом, що вирішує проміжні практичні завдання [8]. Загалом профілактично-корекційна робота спрямована на реалізацію таких функцій [9]:

• виховну (поновлення позитивних якостей, що переважали до появи девіантної поведінки);

• компенсаторну (формування прагнення компенсувати певні соціальні недоліки, активізація діяльності у тій сфері, де особистість може досягти успіху, реалізувати потребу в самоствердженні);

• стимулюючу (активізація позитивної суспільно корисної діяльності через зацікавлене емоційне ставлення до особистості);

• коригувальну (виправлення негативних якостей особистості, коригування мотивації, ціннісних орієнтацій, атитюдів, поведінки);

• регулятивну (забезпечення впливу учасників міжособистісної взаємодії для зміни ступеня участі особистості у груповій діяльності з поступовим переходом до саморегуляції і самоконтролю).

При цьому можна виділити такі етапи профілактично-корекційної роботи: формулювання проблеми, висування гіпотези про причини девіацій, діагностичний етап для перевірки і уточнення гіпотези (див. тему 4), вибір адекватних методів і технологій надання психологічної допомоги особистості, складання програми та її реалізація, контроль за ходом реалізації програми і, за необхідності, внесення до неї коректив.

Виокремлюють декілька підходів з надання психологічної допомоги особистості в профілактиці і корекції девіантної поведінки відповідно до напряму психологічної науки [21; 24; 25].

Так, зокрема, гештальтпсихологія і тілесно-орієнтована терапія спрямовані, насамперед, на подолання “внутрішнього розколу” між тілесним і духовним, формування почуття довіри поняттям “тут” і “тепер”. Екзистенціальний підхід передбачає сприяння особистості у переосмисленні екзистенціальної ізоляції, підкресленні цінності й розмаїття світу, створенні привабливої життєвої перспективи, осмисленні сенсу життя.

Поведінкова психологія розглядає способи встановлення адекватних контактів з іншими людьми через навчання відповідним засобам соціальної поведінки, зокрема, через тренування входу до певної ролі і виходу з неї тощо, детальне відпрацювання поведінкових реакцій. Інтеракціоністський підхід фокусується на прагненні людини поділити своє життя з іншими у пошуках вирішення соціальних ситуацій через обігравання певних ролей, забезпечення гнучкості їх меж за допомогою інших людей.

У вітчизняній психологопедагогічній науці відомі давні традиції профілактики і корекції девіантної поведінки через створення спеціального розвиваючо-виховуючого середовища (А. Макаренко, Т. Шацький та ін.).

Профілактика девіантної поведінки нерозривно пов’язана з процесом соціалізації особистості і залежить від таких умов, як комплексність (проведення спільних заходів не тільки на соціально-психологічному, але й економічному, правовому, медико-санітарному, педагогічному рівнях), послідовність, диференційованість (залежно від індивідуально-психологічних особливостей людини і особливостей її оточення), своєчасність (надання допомоги на ранніх етапах виникнення схильності до девіантної поведінки), пріоритет превентивності соціальних проблем, прогностичність (спрямованість у майбутнє, насичене позитивними цінностями і цілями, планування життєвих планів без девіантної поведінки) [8; 9].

О. Змановська називає такі форми психопрофілактичної роботи [8]:

• організація соціального середовища, в рамках якої передбачається соціальна реклама з формування настановлень на здоровий спосіб життя; створення негативної громадської думки щодо проявів девіантної поведінки, насамперед, через засоби масової інформації; формування соціальних “зон підтримки”, зокрема, через організацію і підтримку громадських організацій, молодіжних рухів та ін.;

• інформування, що передбачає вплив на когнітивні процеси особистості для підвищення її здатності приймати конструктивні рішення щодо власної поведінки; здійснюється через організацію лекцій, бесід, групових дискусій, поширення відео- і телефільмів тощо;

• активне соціальне навчання соціально-корисним навичкам, активізація особистісних ресурсів, що реалізується через групові тренінги, зокрема, тренінги асертивності або тренінги резистентності до негативних соціальних впливів, участь у групах спілкування і особи- стісного зростання тощо;

• організація діяльності, альтернативної девіантній поведінці, зокрема, через залучення особистості до пізнавальної діяльності, спорту, мистецтва, випробування себе у “позитивній” діяльності (подорожі, похід у гори, екстремальні види спорту тощо);

• організація здорового способу життя, що передбачає, зокрема, розвиток екологічної культури особистості, дотримання режиму праці й відпочинку та виключає прояви надмірності;

• мінімізація негативних наслідків девіантної поведінки, яка застосовується у разі сформованої схильності до девіантної поведінки і спрямована на профілактику рецидивів або їх негативних наслідків.

Психологічна корекція девіантної поведінки передбачає психологічне втручання в особистісний простір для стимулювання позитивних змін, послаблення або усунення тих форм поведінки особистості, що перешкоджають її соціальній адаптації [8].

 Зрозуміло, що надання психологічної допомоги у цьому випадку буде ефективним за умови бажання таких змін з боку девіанта. Тому основними завданнями психологічної інтервенції за девіантної поведінки особистості є такі: створення сприятливих соціально-психологічних умов для особистісних змін або одужання, розвиток мотивації на соціальну адаптацію або одужання; стимулювання особистісних змін; корекція поведінки з урахуванням специфіки її проявів у процесі психологічного консультування або психотерапії [8; 22].

Так, наприклад, у разі делінквентної поведінки особистості важливими завданнями психокорекційної роботи є створення саногенного середовища або “психотерапевтичних оаз”, тобто груп або стосунків, вільних від деструктивних впливів, у яких підкріплюються позитивні способи поведінки, відбувається зниження чутливості до кримінальних, стресових впливів, соціальне навчання і підвищення здатності особистості конструктивно вирішувати проблеми в делінквентному оточенні і успішно виходити з нього [8; 10; 27].

Ефективною формою роботи з особами, що мають залежні форми поведінки, є групові форми роботи, зокрема, психологічні тренінги. Такі тренінги застосовуються як для реабілітації алкоголіків і наркоманів, так і для подолання посттравматичної залежності.

При цьому враховують такі психологічні механізми формування залежності, як дисоціація “розуму” і “тіла” внаслідок порушення переживання себе і своєї цілісності, з тим, щоби не відчувати фізичного чи душевного болю; екзистенціальну ізоляцію як наслідок переживання розриву між унікальним “Я” і “Іншими”, що, у свою чергу може призвести до злиття, розчинення в іншому (як найрадикальніший засіб розсіювання тривоги через знищення самосвідомості, передачу контролю над своїм життям іншій людині); внутрішнє відчуття часу проживання не в теперішньому часі, а поза ним, відсутність часової перспективи, зокрема, через відсутність передбачуваного майбутнього [26].

Слід зауважити, що ці тренінги спрямовані на попередження виникнення тяжких форм залежності, оскільки лікування її сфера психотерапії, що передбачає використання медичних препаратів.

Основний зміст тренінгів складає робота з передачі особистості методів контролю і відповідальності за своє власне життя, ідентифікація ситуацій, в яких можливе формування шкідливих звичок, свідомої відмови від деструктивних форм поведінки. Відповідно вітчизняними дослідниками розроблені програми-тренінги профілактики алкогольної залежності у підлітків і молоді, профілактики тютюнопаління та інших форм залежної поведінки через формування позитивної Я-концепції та ін. [15; 26].

У разі успішного лікування осіб з адиктивною поведінкою актуальною стає проблема їх соціально-психологічної реабілітації (відновлення життєвих функцій особистості, дезадаптованої через залежну поведінку).

 Ця проблема має розв’язуватися на декількох рівнях:

• соціально-правовому (юридична підтримка, працевлаштування, розв’язання житлової проблеми та ін.);

• медичному (протирецидивна терапія, лікування супутніх соматичних і нервово-психічних захворювань);

• психологічному (активізація і розширення особистісних ресурсів, психологічна підтримка через консультування і психотерапію) [8; 15; 16].

Одним із методів надання соціально-психологічної підтримки є так званий “телефон довіри”, що дозволяє провести анонімне консультування особистості, схильної до девіантної поведінки.

При цьому виокремлюють такі кроки психологічної допомоги особистості [23]:

• початковий етап, на якому людині надається впевненість у тому, що вона звернулася туди, де її зрозуміють і підтримають;

• уточнюючий етап, на якому відбувається уточнення запиту на основі безумовного прийняття особистості людини, котрій надається допомога, її внутрішніх переживань (зрозуміло, що прийняття не обов’язково означає позитивну оцінку, це просто визнання того, що є); безоцінного ставлення (відсутність оцінок поведінки і особистості клієнта); емпатії (розуміння внутрішнього світу людини, співпереживання їй);

• діагностичний етап, що полягає у допомозі клієнту оволодіти проблемою, сформувати об’єктивну і ясну картину подій;

• власне психотерапевтична робота, спрямована на мобілізацію всіх ресурсів клієнта, встановлення і підтримку всіх здорових, позитивних якостей особистості з тим, щоби сприяти підвищенню самооцінки, впевненості у собі; водночас встановлюється коло близьких і друзів, які могли б допомогти;

• прийняття рішення, що передбачає спільне відпрацювання варіантів розв’язання проблеми; усвідомлення і прийняття клієнтом оптимального варіанта її вирішення; спільне складання плану дій, спрямованого на подолання критичної ситуації;

• заключний етап, спрямований на підтримку і максимальне схвалення рішення клієнта. Очевидно, що профілактика і корекція девіантної поведінки особистості є особливо дієвою на ранніх етапах, зокрема, під час навчання в школі. Тут слід приділити увагу тим особливостям поведінки, що можуть передувати правопорушенням.

Йдеться, насамперед, про прогули (можуть бути як формою девіантної поведінки, так і наслідком невротизації дитини “шкільного неврозу”), погану успішність у навчанні (може бути зумовлена як педагогічною занедбаністю, так і дефектами інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку загалом), низький статус дитини у шкільному колективі, ізольованість у ньому; наявність компенсаторної поведінки інфантильного характеру (через прагнення забезпечити успіх будь-яким чином, зокрема, через роль “класного блазня” або поведінку “луддита”, який псує зошити відмінників та меблі, б’ється) тощо. Зрозуміло, що профілактична робота має здійснюватися в тісному контакті з батьками і педагогами.

При цьому слід урахувати, що педагоги, часто не помічаючи цього, роблять більше зауважень “важким” дітям, ніж “нормальним”, оцінка дається не окремому вчинку, а особистості загалом, до оцінювання нерідко підключається увесь клас. Тому передумовою успішної профілактичної роботи є психологічне консультування педагогів і батьків щодо змісту, особливостей прояву і чинників девіантної поведінки, а також специфіки взаємодії з девіантами [22].

Програма роботи з дітьми молодшого шкільного віку у разі порушень розвитку особистості, що розроблена Р. Овчаровою [18], складається з таких блоків: • зняття стану емоційного дискомфорту;

• створення ситуації успіху;

• гармонізація внутрішньої суперечливості особистості;

• корекція залежності від оточуючих;

• зняття ворожості, формування адекватних форм соціальної поведінки;

• корекція тривожності, виховання впевненості у собі.

Профілактика відхилень у поведінці молодшого школяра як суб'єкта спілкування, на думку дослідниці, можлива у груповій роботі з дітьми, яка здійснюється в 3 етапи: орієнтувальний (дає можливість, з одного боку, виявити стереотипні поведінкові реакції учасників, а з іншого — згуртувати групу, створити почуття безпеки і захищеності); реконструктивний (створення нових форм поведінки і накопичення нового досвіду спілкування на основі задоволення потреб у безпеці і прийнятті-визнанні, що відбулося на першому етапі); закріпляючий (сприяння розвитку навичок довільного управління діяльністю і поведінкою, а також закріпленню набутих конструктивних навичок взаємодії з іншими).

Особлива увага при цьому має бути приділена психологічній просвіті та психологічному консультуванню батьків і педагогів для попередження шкільної дезадаптації учнів, виникнення “шкільних” неврозів тощо. Корекційна програма, що створена німецьким дослідником Клюге, орієнтована на найскладніших учнів масової школи, які за характеристиками соціальної поведінки перебувають у “групі ризику” [23].

Переваги цієї програми полягають у тому, що в ній пропонується проведення тренінгу, розрахованого на досить тривалий проміжок часу, і такого, що передбачає і психологічну, і педагогічну корекцію (див. таблицю). При цьому педагог задає систему суспільних цінностей, моральних ідеалів, визначає напрям, змістовні “перспективні лінії” розвитку, як їх називав А. Макаренко. Разом з тим, педагог, на нашу думку, за потреби може використати такі методи корекції негативних рис характеру, як метод “вибуху” і метод “реконструкції” характеру” [13].

Психолог забезпечує формування і оптимальне функціонування відповідних психологічних механізмів. Н. Максимова зазначає, що однією з найефективніших форм роботи з підлітками, схильними до девіацій у поведінці, є групові психокорекційні заняття, на яких членами групи і ведучим розігруються складні для присутніх дітей ситуації. Внаслідок цього, як зазначає автор, “виникає можливість обговорювання шляхів розв’язання проблеми найвідповіднішою мовою мовою реальної поведінки” [15; 25].

Адже підліток неодноразово спостерігає відтворення в різноманітних варіантах важкої для нього ситуації, внаслідок чого зростає його здатність об’єктивного її сприймання і розпізнавання в реальному житті, засвоєння адекватних способів поведінки. Важливо тільки, щоби такі підлітки не сприймали інших членів групи як засіб для досягнення своїх цілей, а вчилися їх слухати і розуміти та співпрацювати з ними.

**РОЗДІЛ 3**

**КОРЕКЦІЯ девіантної поведінки у молоді в умовах сучасного соціуму**

 **3.1. Організація профілактичної і корекційної роботи з дітьми з різними проявами девіантної поведінки**

Організація профілактичної, превентивної та корекційної роботи з дітьми, котрі схильні до прояву девіантної поведінки є одним із основних завдань діяльності спеціалістів шкільної психологічної служби.

Такі діти, як правило перебувають на внутрішкільному обліку, а часто і на обліку у справах дітей, службі у справах дітей. Таким чином, у відношенні до дитини з девіантною поведінкою повинні застосовуватися комплексін заходи спрямовані перш за все на вивчення мотивів прояву девіантної чи протиправної поведінки, зменшення ризиків повторного прояву такої поведінки, усунення умов і факторів, які її провокують.

Натомість на практиці стикаємося із ситуацією, коли виключно психолог школи полишається винним у тому, що дитина з девіантною поведінкою скоює правопорушення і потрапляє у поле зору правоохоронних органів.

Така ситуація підтверджує викривлене уявлення представників адміністрації навчальних закладів, батьків, інших спеціалістів про функції і повноваження психолога і соціального педагога.

Водночас від останніх залежить найголовніше – вивчення індивідуальної життєвої ситуації дитини, особливостей функціонування її психіки, складання індивідуального плану корекції, визначення кого саме із відповідних фахівців і спеціалістів необхідно долучити.

Вивчення досвіду організації психолого-педагогічного супроводу дітей з девіантною і делінквентною поведінкою у Канаді, Королівстві Нідерландів, Щвейцарії підтверджує необхідність розширення повноважень і прав власне навчального закладу.

Наприклад, у випадку підозри щодо факту вживання алкогольних чи наркотичних речовин, Рада школи, до складу якої входять представники батьківства, адміністрації, учнів старших класів, поліцейський, який закріплений за даним закладом, може прийняти рішення про нагайний аналіз на вміст у сечі вказаних речовин.

У випадку підтвердження такого учня негайно локалізують і з‘ясовують всі обставини долучаючи батьків. У випадках прояву фізичної агресії учня негайно локалізують в окрему кімнату, туди ж викликається психолог, який за допомогою спеціальних технік, вправ допомагає дитині заспокоїтися, прийняти рішення про можливість перебування у класі.

У більшості випадків гіперактивні діти щоденно приймають ліки які знижують поріг збудження і дозволяють їй перебувати в учнівському колективі. Безпечречно, психологи забезпечують включення таких дітей у корекційні програми які спрямовані на зниження агресії, формування життєвих компетенцій, уміння долати конфлікти і працювати в команді.

На сьогодні існує низка державних програм, відомчих наказів, які визначають основні завдання працівників психологічної служби системи освіти у роботі з дітьми з появами девіантної, делінквентної поведінки.

Основна увага приділяється профілактичній роботі, яка ґрунтується на ранньому виявленні дітей з проблемами у поведінці, включенню їх до корекційної роботи, роботи з батьками та іншими педагогами.

Під профілактикою правопорушень серед дітей слід розуміти діяльність органів і служб у справах дітей, спеціальних установ для дітей, спрямовану на виявлення та усунення причин і умов, що сприяють вчиненню дітьми правопорушень, а також позитивний вплив на поведінку окремих дітей на території України, в її окремому регіоні, в сім‘ї, на підприємстві, в установі чи організації незалежно від форм власності, за місцем проживання.

Таким чином, профілактичну роботу можна умовно розглядати на загальнодержавному, регіональному та локальному рівнях.

Актуальним питанням залишається робота з дитиною, яка постійно порушує поведінку, не піддається корекційним впливам і створює деструктивний мікроклімат в колективі.

Вказана трирівнева модель профілактики підліткової злочинності забезпечує зниження рівня злочинності серед неповнолітніх і захист інтересів громади в такий спосіб:

• запобігає правопорушенням, усуваючи причини та обставини, що можуть спонукати підлітків чинити протиправні дії (проактивний підхід);

• передбачає активну участь громади в процесі реабілітації дітей та молоді, що перебувають у конфлікті з законом або виявляють девіантну поведінку, зокрема надання підтримки та допомоги в її ресоціалізації та реінтеграції (включення в громаду);

• створює умови для того, щоб правопорушники взяли на себе належну відповідальність за свої вчинки: усвідомили наслідки скоєного й спрямували свої дії на їх виправлення та відновлення стосунків і миру в громаді (відновний підхід).

Запропоновані три рівні профілактики відповідають рівням щодо суспільної небезпеки скоєного правопорушення:

1) правопорушення у навчальному закладі чи громаді без правових наслідків;

2) адміністративне правопорушення (з фіксуванням у кримінальній міліції у справах дітей);

3) правопорушення або злочин, який має юридичні наслідки і відповідне покарання.

В розрізі вказано проблематики, у фокусі діяльності спеціалістів психологічної служби конкретного навчального закладу перебувають діти, які систематично порушують правила кодексу поведінки (шкільні правила) чи створюють проблеми в сім‘ї.

Первинна профілактика полягає переважно в тому, щоб сприяти налагодженню конструктивної соціальної взаємодії підлітків (соціально-прийнятної, законослухняної поведінки).

Основними суб‘єктами профілактичної діяльності на цьому рівні є система освіти та шкільна служба розв‘язання конфліктів. Остання створюється під керівництвом психолога, соціального педагога, які пройшли відповідне навчання і мають повноваження щодо навчання дітей відновним практикам.

Моніторинг динаміки кількості конфліктів та правопорушень у тих закладах де впроваджуються програми примирення вказує на суттєве її зниження, а часто і взагалі припинення таких явищ. Діяльність шкільної служби порозуміння здебільшого пов‘язана із розв‘язанням конфліктів та реагуванням на прояви девіантної поведінки учнів школи. Робота шкільної служби, як і вся модель профілактики злочинності, побудована на принципах відновного підходу.

Важливим її елементом є підхід «рівний – рівному», тобто профілактичну діяльність виконують переважно старшокласники, які пройшли спеціальне навчання. Старшокласники є нейтральними посередниками в розв‘язанні конфліктів, що виникають між учнями школи, проводять «кола» в класах та профілактичні заняття.

Варто зауважити, що більшість конфліктів у школах, де є така шкільна служба, розв‘язують без втручання дорослих або застосування дисциплінарних заходів реагування. Але найбільша перевага цього способу реагування полягає в тому, що завдяки участі в процедурах розв‘язання конфліктів учні приймають для себе інший спосіб побудови стосунків з однолітками.

Шкільна служба розв‘язання конфліктів працює також над розв‘язанням групових конфліктів та побудовою безпечного середовища в навчальному закладі – проводить так звані «кола» для розв‘язання певної проблеми, ухвалення рішення, підтримання одного з учасників тощо.

Ще один напрям діяльності шкільної служби розв‘язання конфліктів – упровадження програми розвитку життєвих навичок, яка сприяє соціальній реабілітації девіантних підлітків.

Тоді як до координатора шкільної служби надходить інформація від інспектора міліції про те, що учень певної школи скоїв некримінальне правопорушення, застосовують мотиваційне консультування для залучення підлітка до програми життєвих навичок (або кіл підтримки). Якщо в родині підлітка складна (кризова) ситуація, координатор шкільної служби розв‘язання конфліктів вивчає можливість провести сімейну групову нараду або вжити інших заходів родинного консультування та соціальної допомоги.

Сімейна групова нарада є програмою відновного підходу, її мета – розв‘язати певні проблеми чи усунути кризу в родині, наснажуючи членів родини до активної участі в процесі прийняття та виконання рішення. Члени мультидисциплінарної команди надають потрібну ресурсну підтримку, якщо сім‘я звертається по допомогу [4].

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації і, одночасно, – захист соціального і психічного здоров'я всіх його учасників за допомогою застосування методів і технологій практичної психології і соціальної роботи є основною метою функціонування психологічної служби системи освіти.

Одним з основних та актуальних видів діяльності практичного психолога та соціального педагога в нашій школі є профілактика та корекція відхилень в психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці дітей на різних вікових етапах їх розвитку.

Тому соціально-психологічні проблеми, що виникають у дитячому і підлітковому середовищі, особливості процесу взаємодії учнівського і педагогічного колективів не залишаються осторонь від нас. Діти «групи ризику» з ознаками соціальної і педагогічної занедбаності, емоційної дезадаптації, з відхиленнями у поведінці, з порушеннями психосоматичного і нервово-психічного здоров‘я, схильними до залежностей та правопорушень, складними взаємовідношеннями у сімейному середовищі насамперед потребують нашої уваги.

Надання своєчасної та адекватної допомоги дітям «групи ризику» залежить від співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу. Вона будується на принципах взаємодопомоги, емоційної підтримки, має чітко визначені орієнтири діяльності всіх фахівців, що взаємодіють між собою в інтересах дітей. У працівників психологічної служби, нормативними документами визначено багато спільних завдань в їх професійній діяльності. Разом з тим, є відмінності у функціональних обов'язках психологів і соціальних педагогів.

Ми вважаємо, що знання і усвідомлення спільних і відмінних завдань у роботі працівників психологічної служби є неодмінною умовою підвищення ефективності і якості соціально-педагогічної та психологічної допомоги. Однією з найгостріших та актуальних проблем на сьогодні, є зростання правопорушень і злочинності, скоєних дітьми, підлітками та молоддю. Педагогічна практика стверджує, і це засмучує, що серед учнів все більше стає важковиховуваних. Таку категорію дітей іноді класифікують як діти і підлітки з нестандартною поведінкою.

Це викликає стурбованість і примушує сконцентрувати увагу на профілактиці девіантної поведінки серед дітей. Важливо пам‘ятати, що діти набувають «непривабливий» соціальний образ не тому, що вони такими народжуються, а під впливом різних, головним чином, не залежних від них факторів ризику.

Фактори та причини виникнення відхилень у поведінці категорії дітей «групи ризику» та появи важковиховуваних учнів:

• Нескладні розлади нервової системи, затримка психічного розвитку, різні види акцентуації.

• Сімейні конфлікти – дитина в сім'ї є засобом вирішення батьківських конфліктів.

• Несприятлива мікросоціальна середа, відсутність виховання дитини вдома (сім’ї з активною аморальною спрямованістю, сім'ї з низьким виховним потенціалом, неправильні виховні позиції матері або батька).

• Відсутність ранньої психолого-педагогічної діагностики відхилень у поведінці.

 • Несвоєчасне виявлення у дитини як позитивних, так і негативних якостей.

 • Відсутність захисту та надання допомоги дитині в процесі її розвитку.

• Втрата інтересу до школи.

• Неспроможність соціально-прийнятими засобами компенсувати свою дезадаптацію.

• Труднощі адаптації до шкільного життя.

Ми розуміємо, що існує ряд об'єктивних причин, на які шкільна психологічна служба не мають впливу.

Але модель системи здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей групи ризику, розроблена творчою групою фахівців соціально-психологічної служби міста Сєвєродонецька, на основі аналізу практичного та теоретичного досвіду своїх колег дає нам можливість виконувати свою роботу ефективно, надавати своєчасну якісну допомогу дітям, що потрапили в несприятливі умови, а також їх сім'ям.

При річному плануванні напрямків і форм роботи з дітьми «групи ризику» працівниками психологічної служби та адміністрацією навчального закладу обов'язково повинні бути узгоджені спільні дії. Вирішуючи кожен своє завдання, адміністрація школи, педагоги та соціально-психологічна служба повинні робити це у тісному контакті.

Надаючи допомогу дітям «групи ризику» практичні психологи та соціальні педагоги, займаються вирішенням однакових проблем, їх завдання реалізуються в одній площині, проте шляхи вирішення будь-якої з проблем у кожного різні.

Різною так само є і специфіка професійної діяльності. Виявлення дітей з соціально-емоційними проблемами здійснюється нами в процесі дослідження особливостей контингенту учнів або внаслідок одержання сигналу щодо проблеми від самого учня, педагога, батьків або інших представників найближчого оточення дитини. Зазвичай, психологу або соціальному педагогу складно самостійно охопити весь учнівський колектив. Тому виконання цього завдання відбувається у співпраці з класними керівниками, які складають соціальні паспорти класів.

Загальне вивчення контингенту учнів відбувається двічі на рік (вересень, січень) ці результати входять до загального шкільного соціального банку даних дітей. Аналізуючи зібрану інформацію, ми умовно поділяємо зазначену категорію учнів та їх сімей на дві розширені групи: «групу ризику» та група внутрішньошкільного обліку.

Формуючи банк даних, ми повинні дотримуватися принципів конфіденційності і збереження таємниці дитини, користуватися інформацією тільки для службових цілей. Інформація щодо дітей тієї чи іншої групи ризику надається методичному центру в узагальненому вигляді, але кожен фахівець психологічної служби певного навчального закладу має конкретні звітні документи, які належать до службової документації та мають обмежений доступ.

Діагностика проблем особистісного та соціального розвитку дітей та підлітків необхідна для уточнення соціальних і психолого-педагогічних особливостей кожної дитини, відомості про який надійшли до банку даних. Для цього ми працюємо з дитиною, з класним керівником, вчителями, батьками з метою з'ясування ситуації, в якій перебуває дитина.

Після виявлення учнів «групи ризику» психологічна служба школи у співпраці з класними керівниками переходить до збирання додаткової інформації про особливості соціально-психологічних умов, в яких знаходиться кожна дитина.

Таке поглиблене дослідження в першу чергу має на меті встановити первинну причину, яка призвела до того чи іншого негативного прояву в поведінці. Схема збору інформації: бесіда з учителями, які викладають у цьому класі, з метою вивчення характеру поведінки учнів під час уроків; бесіда з батьками; вивчення особливостей психофізіологічного розвитку дитини; вивчення даних про успішність учня, аналіз навчальних проблем; вивчення особливостей статусу дитини в учнівському колективі (соціометричне дослідження, спостереження).

Соціальний педагог спільно з практичним психологом виявляють позитивні та негативні впливи на особистість дитини, вікові, особистісні особливості дітей, їх здібності, інтереси, ставлення до школи, навчання, їх коло спілкування поза школою. Діагностичний інструментарій соціального педагога містить у собі величезну кількість анкет для виявлення різних соціальних позицій. Щодо цього діяльність соціального педагога має спільне з діяльністю практичного психолога.

 Наприклад, виявлення соціальних проблем, таких як ступінь задоволеності школярів і батьків навчально-виховним процесом, взаємини 15 учнів один з одним – соціометрія.

Після аналізу зібраної інформації психолог і соціальний педагог спільно мають можливість сформувати гіпотезу щодо виявлених проблем дитини:

• соціальних;

• проблем в емоційно-вольовій сфері;

• проблем в інтелектуальній сфері;

• проблем в особистісній сфері;

• проблем соматичного характеру.

Такий скринінг дає можливість здійснювати психологічний та соціальний супровід з урахуванням індивідуальних особливостей контингенту учнів і простежувати його ефективність, що, у свою чергу, проводить до підвищення якості здійснюваної роботи. Враховуючи отримані дані, практичний психолог, соціальний педагог, класний керівник, заступник директора з виховної роботи розробляють спільний план індивідуального психолого-педагогічного супроводу учня «групи ризику».

На кожного учня цієї групи оформляється комплект документів:

1. Соціальний паспорт учня і його сім'ї.

2. Акт обстеження умов проживання дитини.

3. План профілактичної роботи класного керівника з учнем, його родиною.

4. План індивідуального психолого-педагогічного супроводу учня «групи ризику».

5. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня (за результатами психодіагностичних досліджень). 6. Індивідуальна психологічна діагностична карта.

7. Індивідуальна карта соціально-педагогічного супроводу.

8. Індивідуальна карта психологічного супроводу

9. Бланки анкет, малюнки.

Для здійснення соціально-психологічного супроводу ми обов‘язково повідомляємо батькам цілі, зміст, форми роботи з учнем. Соціальний супровід нами здійснюється шляхом надання дитині різних видів психологічної допомоги, консультування, захисту інтересів дитині в органах державної влади. Тривалість соціального супроводу окремої дитини залежить від гостроти проблем, які існують, рівня розвитку адаптаційного потенціалу дитини, ступеня функціональної можливості дитини самостійно подолати труднощі, рівня розвитку зв'язків дитини з мікро-і макросередовищем.

Соціальний педагог повинен бути головним посередником між дитиною і тими, хто її оточує: вчителями, класним керівником, адміністрацією, представниками міліції, суду, інших відомств, а також іноді і батьками або опікунами. Принципова відмінність нашої професійної діяльності полягає в активній позиції соціального педагога щодо дитини, яка опинилася в складній життєвій ситуації.

Психолог допомагає дитині чи родині, як правило, тоді, коли до нього звернулися. Нав'язувати допомогу, втручатися у внутрішній світ без запрошення він не може, тому що в психологічній роботі це неефективно і неетично. Соціальний педагог не тільки має права, але і зобов'язаний втрутитися в ситуацію, коли загрожує небезпека життю та здоров'ю дитини.

Наприклад, при жорстокому, із застосуванням фізичного і психічного насильства в сім'ї, або при байдужому ставленні батьків. У таких ситуаціях соціальний педагог відвідує дитину вдома, обстежує умови його життя. Робить він це як офіційна особа – разом з класним керівником і дільничним міліціонером. Далі він зв'язується з різними інстанціями соціального захисту. Соціальний педагог повинен бути головним посередником між дитиною і тими, хто її оточує: вчителями, класним керівником, адміністрацією, представниками міліції, суду, інших відомств, а також іноді і батьками або опікунами. Наша з вами професійна робота з дітьми «групи ризику» не повинна і не може замінити собою педагогічну роботу. Не тому, що психологи та соціальні педагоги не кращі вихователі, ніж вчителі. А тому що в підході до дитини або підлітка кожен з них діє своїми засобами і реалізує свої завдання: педагог задає систему загальних цінностей, моральних ідеалів особистісного розвитку; психолог контролює формування та оптимальне функціонування відповідних психологічних механізмів.

 На відміну від діяльності практичного психолога або звичайного педагога навчального закладу, в роботі соціального педагога провідну роль грає не навчальна, а передусім функція соціальної допомоги і захисту. Він координує діяльність і взаємодію всіх суб'єктів соціального виховання; сприяє соціально корисній діяльності дітей і підлітків; формує демократичну систему взаємин у підлітковому середовищі, а також серед дітей і дорослих. Заміна цих завдань (що часто зустрічається в практиці) виявляється малоефективним для надання своєчасної допомоги дітям «групи ризику» і створюють умови для виникнення професійної неповноцінності як у вчителя, так і у психолога, соціального педагога, професійних конфліктів між ними.

Соціально-психологічна служба досліджує проблеми, які негативно впливають на дитину, сім'ю і мікросередовище, створює педагогічні умови для благополуччя дитини, що дозволяє йому придбати позитивний соціальний досвід, засвоїти цінності та організовувати свою життєдіяльність повноцінно. Педагогічні працівники неспроможні змінити внутрішній світ дитини без його власної волі, власного бажання, але можуть взаємодіяти, пропонуючи різні шляхи вирішення тих чи інших завдань або проблем, можуть організовувати співпрацю.

**3.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення**

Психологічний практикум: вправи для початку корекційної роботи з учнями.

Інструкція. Як ви думаєте, чи знаєте ви себе? Для одних людей «знати себе» означає уявляти, на що здатний, чого від себе чекати, для других – знати свої позитивні та негативні якості, переваги та недоліки, для третіх добре розбиратися в різноманітних відтінках своєї душі, у своїх відчуттях і переживаннях. Для когось це досконале знання своєї зовнішності, для когось уміння спілкуватися. А деякі щиро не розуміють як це можна не знати себе. А ви? Що означає для вас знати себе? Чи легко вам відповісти на це запитання? [9].

Для того, щоб краще розібратися в цьому, виконайте перше завдання, яке називається «Хто я? 20 речень». Протягом 15 хвилин ви маєте відповісти на питання: «Хто я?», використавши для цієї мети 20 слів або речень. Не прагніть відібрати правильні або неправильні, важливі або неважливі відповіді. Пишіть їх так, як вони спадають вам на думку. Ви ж самі розумієте – правильних і неправильних відповідей тут бути не може.

Після виконання цього завдання переходьте до інтерпретації свого «автопортрету». Що означають ваші відповіді? Перш за все подивіться, скільки слів і речень ви встигли написати за 15 хвилин.

Цей показник має назву рівень само презентації.

 Слово «презентація» вам добре знайоме, по радіо, телебаченню зараз весь час чуєш: «презентація фонду», «презентація фірми», «презентація театру». За цим пишним словом ховається «уявлення», «пред'явлення», і рівень самопрезентації це рівень уявлення, пред'явлення себе. Чим більшу кількість слів і речень ви встигли написати за відведений час, тим вищий у вас рівень самопрезентації.

До речі, ви використали всі 15 хвилин чи припинили роботу десь усередині, вирішивши, що про себе у все можливе ви вже сказали? Останнє найчастіше свідчить про те, що у людини є обмежений жорсткий круг уявлень і вона ніколи (щоправда, з різних причин) не користується можливістю зазирнути за цю межу.

Подивіться, чи немає там чого-небудь цікавого або потрібного (а може, і того, й іншого). Далі визначте кількість відповідей. Якщо відповідей у вас дуже мало не більш 8, це означає, що ви або не хочете пред'являти себе навіть самому собі (чому? Що такого неприємного чи страшного ви можете самі від себе приховувати? Подумайте про це.), або це зустрічається частіше, просто не думаєте про себе і користуєтеся в повсякденному житті лише деякими,можливо, найважливішими, а частіше найпростішими і очевиднішими характеристиками, Але, можливо, вам цього досить? Від 9 до 17 відповідей це середній, помірний рівень самопрезентації. Як майже про будь-який середній рівень, тут важко сказати що-небудь визначене.

Неначебто людина і знає себе, але якось не дуже добре, можливо, думає про себе, так якось не дуже багато. Ті, у кого низький і середній рівень самопрезентації, подумайте, що вам завадило відповісти? Чого вам не вистачило? Уміння зробити над собоюзусилля вам просто набридло відповідати? Не змогли відразу включитися в роботу? А можливо, ви дуже жорстко контролювали себе, піддавали свої відповіді суворій цензурі? Або вам не вистачило слів, щоб виразити те, що ви відчуваєте? Вирішіть це для себе і запишіть свою відповідь.

Вона дуже важлива, тому що показує, над чим саме треба працювати. Коли відповідей 18 і більше – це свідчить про високий рівень самопрезентації. Звичайно, він свідчить, що людина дивиться на себе з різних боків, так чи інакше думає про себе і, головне, не соромиться сама себе. Але увага! Ті, у кого високий рівень самопрезентації, подивіться, чи немає у вас в списку відповідей, що повторюються, наприклад: «Я люблю рок-музику», «Вечорами я часто слухаю записи рок-музикантів», «Моє найулюбленіше заняття – слухати музику» і т. п.

Або так: «Я дуже неприваблива», «У мене непривабливі очі й волосся», «Найнепривабливіше в мені – зріст і взагалі фігура», «Я часто дивлюся в дзеркало і думаю, чому я така неприваблива», «У мене непривабливе обличчя», «Зі мною ніхто не дружить, тому що я неприваблива». Відповіді, які повторюються, свідчать про те, що людину хвилює якась одна тема, одна проблема. І це дуже важливо.

Але для визначення рівня самопрезентації, рівня того, наскільки ви знаєте себе і можете говорити про себе, порахуйте всі ці вислови за один. (До речі, це корисно зробити і тим, у кого низький і середній рівень.) Скільки залишилося? Підкресліть і випишіть цю важливу для вас тему, навіть якщо вона тепер буде здаватися дивною, та і не темою зовсім (так, наприклад, у одного хлопця такою темою виявилося те, що у нього маленький зріст).

Подумайте, чому ви «застрягли» саме на цій характеристиці. Про що вона говорить? І врахуйте, це майже ніколи не буває випадковим. У вас відповідей більше 22. Чи не перехитрили ви самого себе? Можливо, ви вирішили — завдання втому, щоб написати якомога більше, і стали писати будь-що, лише б набрати бажане число. Чи не потрапили ви в пастку «Хто більше»? Чи не вирішили, що тут змагання і ви обов'язково повинні виграти? Ви завжди прагнете тільки до виграшу?

Часто бачите ситуацію змагання там, де (як, наприклад, в даному випадку) її зовсім не передбачалося? Перечитайте свої відповіді, скільки з них дійсно характеризує вас, а скільки написано випадково, просто так? Подумайте, що ви виграєте, а що програєте, прагнучи вгадати, чого від вас чекають, і досягти першого місця?

Але рівень самопрезентації — показник все ж таки достатньо формальний. Тепер проаналізуйте ваші відповіді 3 погляду їх змісту. Майже напевно ваш самоопис «автопортрету» починається з таких слів, як «хлопець», «дівчина», «живу в місті/селі …» і т. п. Це так звані рольові та формальнобіографічні характеристики.

Майже всі починають з них, і це природно. Але подивіться уважно, скільки у вас таких характеристик, яке місце вони займають у вашому автопортреті? Якщо таких характеристик більшість, то виходить, що ви – лише сума соціальних ролей, віку, інших формальних характеристик. Але де ж в цьому ви?

Адже людей, що володіють саме такими рольовими і біографічними характеристиками, дуже багато. У чому ж виявляється саме ваша індивідуальність? Закресливши ці відповіді, що залишилось? Ви дійсно, більше нічого не бачите в собі або висунули їх вперед, щоб не думати про щось інше? Тоді про що? І чи треба ховатися від самого себе? Тепер подивіться, якого типу відповіді зустрічаються у вас найчастіше.

Частіше, проте, буває так, що відповіді неначебто різні, але говорять про одне і те ж. Наприклад, про те, яким ви здаєтеся іншим людям, або про ваші плани на майбутнє, про проблеми з оточуючими — про що завгодно. Звичайно, так виявляються проблеми, найважливіші для вас, ті, які багато в чому визначають вашу поведінку, деколи навіть не усвідомлено, Чи є у вас така проблема? Яка це проблема? Тепер подивіться на свої відповіді з погляду того, до якого часу вони відносяться. До минулого? До майбутнього? До теперішнього? Вони взагалі поза часом? Якщо більшість відповідей відносяться до минулого, чому так вийшло? Ваше минуле вам здається кращим, ніж воно є насправді. Або, навпаки, у минулому було щось, що заважає вам жити і сьогодні. Ви дотепер зводите з ним рахунки? І довго ви збираєтеся так жити, перебираючи, немов коштовності, позавчорашні успіхи і борючись з вчорашніми невдачами? Чи не ховаєтеся у вчорашньому дні від сьогоднішніх завдань і проблем? Чи ви віддаєте перевагу для цих цілей дню завтрашньому і ваші відповіді в основному відносять до майбутнього? Ось завтра знайдете хорошу роботу... Зустрінете незвичайну дівчину (хлопця) і тоді... Зв'язуючи все в своєму житті в основному з майбутнім, що ви залишаєте сьогоднішньому дню? Який ви сьогодні? Більшість відповідей поза часом? Вони відносяться до сьогоднішнього дня так само, як до вчорашнього і завтрашнього? У вас немає відчуття, що ви змінюєтеся, що кожен день ставить перед вами нові завдання? Вам подобається це відчуття стабільності, постійності? А може, ви просто боїтеся змінюватися, боїтеся того нового, невідомого, що може виявитися у вас? Чи не позбавляєте ви себе тим самим-шансу набути якихось нових якостей, поглядів, ідей? Якщо ж у ваших відповідях поєднується минуле і теперішнє, причому теперішнього все-таки більше, це свідчить про повноцінне відчуття часу свого життя. Ще раз перегляньте свої відповіді. Поставте біля кожної з них «+», якщо це вам в собі подобається, «–», якщо не подобається, «0», якщо вам все одно, і «?», якщо ви не можете вирішити, подобається вам це в собі чи ні. Порахуйте кількість знаків. Яких більше – позитивних чи негативних?

А можливо, в основному нулі чи знаки питання? Це свідчення вашого ставлення до себе – приймаєте ви себе чи відкидаєте, любите чи ні, байдужі чи самі не знаєте, як ви до себе ставитеся. Звичайно, насправді відношення до себе – досить складне утворення. Ви одержали лише перші, найгрубіші орієнтири. Але вони теж багато про що говорять. Увага! Дуже важливий момент! Відповіді типу «хороший», «поганий», «добрий», «злий», «розумний», «дурний», «удачливий», «невдаха» — наскільки вони є результатом ваших роздумів про себе, самоаналізу, а наскільки табличкою, ярликом, який ви повісили на себе, щоб до вас ніхто, і перш за все ви, ви самі, не чіплявся? Чи не побудували ви з цих табличок свого роду кріпосні стіни, за якими збираєтеся сховатися від життя і від самого себе?

Це дійсно дуже важке питання. Відповідь на нього вимагає 30 серйозних роздумів, зусиль і навіть певної мужності. Але якщо ви зумієте самому собі чесно відповісти на нього, ви зробите важливий крок на шляху саморозвитку. Отже, ви проаналізували свої відповіді на питання «Хто я?». Запишіть результати свого аналізу. Через деякий час ви зможете повернутися до цих записів і побачити, якими ви були, коли починали роботу по визначенню власного автопортрету.

Ця методика повинна допомогти вам розібратися в тому, чи знаєте ви себе і що саме ви про себе знаєте, що хочете знати про себе і що ховаєте від себе. Для психолога, соціального педагога: відповіді людей, що вважають себе невдахами. По-перше, це значна кількість рольових і формальнобіографічних характеристик; по-друге, це тема своєї невдачливості, неуспішності; по-третє, їх відповіді в основному відносяться або до минулого, або до майбутнього і, нарешті, по-четверте, у них переважають негативні оцінки або «?», що свідчить про їх нелюбов до себе, неприйняття себе або про невміння (небажання), розібратися в своєму ставленні до себе.

Цікаво виходить з відповідями-ярликами. Більшість невдах не приймають, як говорять психологи, цього завдання, не хочуть відповідати на це питання і розбиратися в ньому. Ну як, ваші відповіді близькі до відповідей невдах? Чи ваш автопортрет вийшов зовсім іншим? Не відкладайте свої відповіді на методику «Хто я?». Давайте ще попрацюйте з ними. Тепер перейдіть до наступного етапу завдання.

Виберіть відповіді (краще, щоб їх було не менше десяти), які, з вашої точки зору, найбільш важливі для вас, і напишіть, чому ви володієте тією або іншою якістю. Звідки вона у вас? Ну, наприклад, так: «Я ледар, тому що мене в дитинстві не привчали до систематичної роботи»; або «Я розумний, тому що я щосили використовую всі свої розумові здібності»; або таким чином: «Я неприваблива тому, що вже такою уродилася. Сестрі дісталася краса, а мені пропонують користуватися скромністю як кращою прикрасою». Розділіть всі відповіді на чотири категорії: залежить від мене (позначте їх буквою «Я»); залежить від інших (буква «І») від кого, до речі? від випадку, можливо, навіть долі (поставимо букву «Д»); ні від чого-не залежить, просто так вийшло (буква «Н»). Так само відзначте відповідь «не знаю». Тепер порахуйте, скільки у вас відповідей кожної категорії. Те, що ви зараз робили, називається в психологічній літературі каузальна атрибуція.

Каузальна атрибуція це «приписування причин», пояснення причин і мотивів поведінки інших людей або (як ми робимо зараз) своїх власних рис, мотивів, особових особливостей. Яких відповідей у вас більше: відповідей «І» чи відповідей «Д»? Ви вважаєте себе іграшкою в руках інших людей або в руках долі? А можливо, ви взагалі думаєте, що людина це те, Що з неї ліпить життя, інші люди? Але чи не відмовляєтеся ви тим самим від самого себе, від того, щоб відчувати себе господарем власного життя, долі?

У вас переважає буква «Я»? Це вже точно означає, що ви відчуваєте себе господарем. Але задумайтеся, якщо ви майже у всіх випадках бачите причину тільки в собі, чи не призводить це до того, що ви намагаєтеся контролювати в своєму житті всіх і все, чи не намагаєтеся ви принцип причинності розповсюдити на всі події вашого життя? Іншими словами, чи не пояснюєте ви все, що з вами відбувається, якимись властивостями, властивими саме вам. Не прийшов вчасно тролейбус – це тому, що я такий невдачливий.

Пропало що-небудь це тому, що я такий роззява (неначе у інших ніколи нічого не губиться) тощо. Особливо слід звернути на це увагу втих випадках, коли йдеться про риси, в яких в різній мірі виявляється негативне ставлення до себе. В основному буква «Н»? Напевно, ви знову від когось ховаєтеся або від чогось тікаєте, позбавляючи себе шансу проаналізувати і зрозуміти дещо в собі, в своєму житті, в тому, чому вам щастить або не щастить. Чому ви, цього не робите? Не хочете? Можливо, ви боїтеся, що станете більш беззахисними, невпевненими в собі? Але якщо поводитися так, то може вийти, що всі ваші сили йтимуть тільки на те, що у психології називається вибудовуванням захисту, а для реальної діяльності, і для реального життя просто не залишиться ні сил, ні часу. І взагалі, чому ви такі упевнені, що самоаналіз зробить вас беззахисним? А може статися, навпаки, ви знайдете в собі такі Сили, які переконають вас, що ви самі робите свою долю? Насправді багато що залежить від того, як ми дивимося на речі, від того, з якою установкою ми підходимо до всього на світі, утому числі й до самих себе.

Перш за все найсприятливіші варіанти: орієнтація на себе переважно або невиявленість певної орієнтації за методикою «Хто я?». Добре, що ви упевнені в собі, умієте правильно оцінити події свого життя і прийняти рішення. Але все таки потрібно відзначити, що у тих, хто шукає, причини всіх подій переважно в самому собі, насправді це буває досить рідко, а прийняті ними рішення часто виявляються неадекватними (тобто не відповідними ситуації). Ці люди або йдуть напролом і чекають успіху або неуспіху (залежно від ставлення до себе) буквально у всіх ситуаціях, або вдаються до тактики «можу, але не хочу», часто неусвідомлено ухвалюючи рішення, яке дозволяло б або взагалі нічого не робити. У вас не так? Ну що ж, тим краще.

Але все таки частіше той, хто вважає за краще приписувати собі повну відповідальність за все, що з ним відбувається, якщо він достатньо чесний перед самим собою, одержує за тестом велику кількість балів. Саме через ті особливості вирішення проблем, поведінки у важкій ситуації, про яких йшлося вище, а також тому, що, зустрічаючись з якимись неприємностями, бідами, така людина шукає відповідь на запитання «Хто винен?», а не на запитання «Що робити?». Так роблять і ті, хто схильний приписувати відповідальність за події свого життя іншим людям або долі.

 Тільки перші на запитання «Хто винен?» відповідають: «Я! Звичайно, я!», а другі: «Інші люди (мама, тато, однокласники) або випадок». Звичайно, все не так просто і однозначно. Досить багато хто пояснює те, що їм в собі подобається, своїми заслугами, а те, що не подобається,— 32 втручанням або впливом інших людей, чудасіями фортуни, невдалим розташуванням зірок — чим завгодно.

 Зрозуміло, що ця тактика дуже безперспективна і часто призводить до реальних невдач. Але справа в тому, що відбувається таке «приписування» на підсвідомому рівні. Помітити цю особливість в собі досить важко, але дуже важливо. Тому потрібна пильна увага до того, як ви аналізуєте, як пояснюєте свої вчинки, якості, успіхи та невдачі і як – вчинки, якості, успіхи і невдачі інших людей.

У вас зараз є можливість помітити, до чого ви схиляєтеся, у Поверніться, подивіться ще раз, як ви виконали другий етап завдання. Чи не виявилася у вас схожа тенденція? Хай небагато, хай навіть натяком? Ті, у кого багато відповідей «Н». Якщо не можна зробити вигляд, що проблеми не існує, то для людей, схильних до гри в хованки із самими собою, єдиний вихід — перекласти проблеми на іншого. Чи немає тут суперечності? Адже вище ми говорили про те, що така людина навіть перед собою боїться виявитися невпевненою, більш беззахисною... і раптом розповісти іншим про свої неприємності. Але вся річ утому, що розповідь про біду, неприємності замінює реальне вирішення проблеми.

Розповісти, особливо уважному і розуміючому співбесіднику, набагато безпечніше, ніж діяти. Адже в останньому випадку може бути реальний неуспіх і неспроможність стане зрозумілі всім, у тому числі й самому собі. Ми розглянули лише деякі варіанти, але і з них ясно видно, як пов'язане пояснення причин своєї поведінки, наявність тих чи Інших особових рис і уміння вирішувати свої проблеми, долати біди, неприємності. А зараз давайте ще раз займіться самооцінкою.

РУХЛИВА ВПРАВА «МОРЕ ХВИЛЮЄТЬСЯ»

Мета: визначення емоційного стану й передача його невербальними засобами; краще знайомство з учасниками групи; створення позитивного емоційного фону; корекція нетерплячості [25].

Група обирає ведучого, який повертається спиною до інших і вимовляє слова: «Море хвилюється раз». На рахунок «три» школярі повинні завмерти в незвичайній позі. Ведучий по черзі підходить до кожного учасника гри, включає його й намагається відгадати, кого й у якому емоційному стані він зобразив. Потім кожен гравець сам пояснює, що він хотів зобразити. При цьому група обов'язково аналізує виразні невербальні засоби передачі образу (міміка, погляд, жести, положення тулуба, стиснуті кулаки тощо), оцінює наскільки вдалим був цей вибір. Гра вчить розрізняти й читати емоційний стан інших людей, адекватно передавати свій стан. Гра також коригує нетерплячість, виховує стриманість. Керівникові групи варто звернути увагу на те, страшних, агресивних чудовиськ чи слабких, зляканих тварин зображували учасники групи.

 ВПРАВА «СЛУХАЄМО СЕБЕ»

Мета: розвиток здатності до релаксації, уміння слухати себе й визначати свій настрій; уміння діагностувати емоційне самопочуття учасників групи [24]. Школярам пропонують сісти в зручній позі, заплющити очі, розслабитися й прислухатися до себе, ніби зазирнути в себе, й подумати: що кожний відчуває, який у нього настрій. Через кілька хвилин усі учасники групи по черзі розповідають, не розплющуючи очей, про те, як вони почуваються і який у них настрій. Вправа дає змогу діагностувати емоційне самопочуття підлітків, сприйняття ними форм і методів роботи групи.

ВПРАВА «ПОДАРУЙ УСМІШКУ»

Мета: навчитися знімати скутість обличчя за допомогою усмішки, підтримувати усмішкою, бажати добра навколишнім; створити і підтримувати позитивний емоційний фон; усувати страхи [22].

Психологові варто пояснити підліткам значення усмішки у житті та самопочутті людини. Напруження м'язів не тільки відображає, а й формує поганий настрій, утому, негативні емоції. Мають бути напруженими тільки ті м'язи, що необхідні, всі інші повинні бути розслабленими. Цілком розслаблена людина стирає всі негативні емоції. Усміхайтеся! За серйозного виразу обличчя напружені 17 м'язів, в усмішці – 7.

Фізіологічний сміх – це вібрація й масаж, що знімають напруження. Усмішка покращить настрій вам і навколишнім, для усмішки шукайте приводу, провокуйте усмішку. Усі учасники групи беруться за руки і дарують один одному усмішки: кожен підліток повертається до свого сусіда праворуч або ліворуч і, побажавши йому чогось гарного, усміхається. Той у свою чергу посміхається наступному сусідові і т.д. Керівник групи цікавиться враженнями школярів від заняття, дякує групі за роботу й запрошує на наступну зустріч.

ВПРАВА «ІДЕАЛЬНА МОДЕЛЬ».

У цій вправі ви будете точно уявляти, чого хочете досягти на цьому етапі свого саморозвитку, уявляти ідеальну модель того, ким ви дійсно бажаєте стати [9]: конструктивне ставлення до проблем, які виникають; віра у власний успіх; надія завжди на краще; психічні та моральні властивості людини.

Вправа складається з чотирьох етапів:

1. Виберіть властивість (комплекс властивостей), яка, на вашу думку, буде сприяти здійсненню задуму вашого життя.

2. Тепер уявіть, якими ви були б, коли б володіли цією властивістю повністю. Дайте цьому образу скластись до дрібниць. Подивіться, як ця властивість, відбивається у виразі обличчя, положенні тіла тощо. Спершу образ може бути досить розпливчатим, розмитим, з'являтися й зникати. Але і в такому вигляді він відчутно вплине На вашу підсвідомість. Кілька секунд утримайте в уяві цей образ, запрошуючи його повніше виявляти обрану вами властивість.

3. Уявіть, що ви «входите» в цей образ і складаєте з ним одне ціле ніби вбралися у новий одяг. Злившись з ним, відчуйте, як бажана вами якість стала часткою вашого тіла. Відчуйте, як вона проникла у кожну клітинку, як 35 рухається по жилах, просякає все ваше тіло. Уявіть, що ця якість наповнює усі ваші почуття, спосіб мислення.

4. Нарешті, уявіть себе в одній чи кількох ситуаціях повсякденного життя, виявляючи цю властивість більше за інших. У вправі з ідеальною моделлю можна залучати не лише психічні властивості, але й соціальні ролі, які ви прагнете поліпшити: ідеальний партнер, ідеальний вчитель, ідеальний товариш і т. п.

Як і в першому випадку, не потрібно вдаватися до жодного тиску, приймати необачні рішення, не потрібно Навіть чекати якихось позитивних результатів. Тут бажана тільки робота уяви. Нарешті, слід нагадати про одне, висловлене інколи безпідставно побоювання. Дехто вважає, що, створивши таку ідеальну модель, людина наче одягає на себе гамівну сорочку, позбавляє себе безпосередності та Свободи.

Такі побоювання є результатом хибного розуміння функції ідеальних образів. Образ, який пробуджує можливості людини, ніколи не стане для неї в'язницею, якщо тільки вона сама не нав'яже його собі, не поставить в обов'язок. Ідеальна модель, не привноситься ззовні, а існує всередині нас, очікуючи, коли ми її виявимо та введемо вдію. Звертаючи увагу на цю внутрішню ідеальну модель, ми дозволяємо їй вийти на поверхню свідомості Та виявити себе в нашому житті.

Ідеальна модель подібна до скульптури, яка «очікує», за словами Мікеланджело, в глибині мармурової брили, щоб скульптор «розкрив» її, видалив зайве. Пробуджуючи бажані властивості нашої ідеальної моделі, ми поступово створюємо себе такими, якими нам судилося стати та якими ми збираємося стати. Використовуючи такий спосіб самовдосконалення, ми стаємо творцями власного життя.

ВПРАВА «ЖЕСТОВІ ЕТЮДИ»

Мета: навчитися кращого розуміння учасників групи, передачі своїх думок, почуттів і дій жестами, тренування спостережливості; розвитку фантазії [24]. Насамперед, керівник групи пояснює підліткам, що жест – це важливий знак спілкування. Він допомагає точніше зрозуміти мовця.

Кожен учасник групи одержує завдання передати жестами, без допомоги міміки й мови, певну ситуацію. Так, один учасник групи показує жестами закінчену ситуацію, включаючи в неї інших членів групи (наприклад, відкриває кран, миє руки, набирає воду в долоні й передає її по колу, закриває кран, отримує залишки води з іншого кінця, струшує руки). Інші учасники групи показують свої ситуації.

Наступне завдання – показати колір жестом. Кожен учасник по черзі зображує свій улюблений колір жестами, а всі інші відгадують. При цьому не можна показувати на предмети подібного кольору. Корекційні вправи для учнів з метою зниження агресії, подолання гніву, страхів, формування позитивної «Я-концепції».

 ВПРАВА «ЛЮДИНА ПОРУЧ» (за Н. Щурковою).

Вправа побудована у проективній техніці «недописаний діалог». Розрахована на учнів молодшої школи. Її метою було виявити вміння учнів прислухатись до іншої людини, вдивлятись у неї, розуміти її, відгукуватись на її проблеми, надавати звичним, повсякденним ситуаціям гуманістичного забарвлення [24].

Учням пропонуються репліки, записані на картках, наприклад: «Я погано себе почуваю, голова болить» (перший варіант – це слова однокласника; другий варіант – це слова вчителя). Учасники вправи можуть запропонувати різні відповіді (в усній формі або у формі гри-драматизації). Дуже важливо, щоб у ході вправи діти мали можливість провести короткий обмін думками, поділитися своїми почуттями, здійснити зворотний зв'язок.

Після закінчення роботи учні дякують один одному за доброзичливість, відвертість, увагу. Не існує правильних чи неправильних відповідей, кожна дитина, як неповторна індивідуальність, має право на свою точку зору, право бути вислуханою.

ВПРАВА «КОНВЕРТ ДРУЖНІХ СПІЛКУВАНЬ» АБО «КОНВЕРТ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ» (за Н. Щурковою).

 Мета: дружнє запрошення до обговорення життєвих проблем, поведінкових або тих, що пов'язані з міжособистісними відносинами. Вправа розрахована на молодших школярів [24]. Учитель (психолог, соціальний педагог) заздалегідь готує конверт із картками, які вміщують недописані фрази або запитання, що відображають яку-небудь ситуацію: «Якщо в мене поганий настрій, я...»; «Якщо в мене поганий настрій, а до мене завітав товариш...»; «Коли мені буває дуже сумно, я, як правило...»; «Коли ти буваєш злий на когось, то...»; «Коли ти відчував себе найщасливішою людиною?» (або «Я щасливий, коли...», і навпаки, «Я нещасливий, якщо...»).

З метою узагальнення знань учнями словничка ввічливих слів, формування вміння користуватись ними у спілкуванні з оточуючими під час розігрування ігор-драматизацій чи запропонувати дітям заповнити опитувальний тест (анкету): Назви, перерахуй усі слова вітання, які ти знаєш. Назви всі слова прощання, які ти знаєш. Назви всі слова вибачення, які ти знаєш. Назви всі слова прохання, які ти знаєш. Які слова побажання ти знаєш? Перерахуй їх. Якими словами можна висловити співчуття людині, яку спіткало горе? Які ти знаєш слова співчуття, утіхи? Назви їх. Учні розподіляються на групи за симпатією. Їм пропонується розіграти одну-дві ситуації з життя, використовуючи будь-яку групу слів увічливості.

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПО ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІНИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ».

Вправи спрямовані на розвиток уміння пишатися своїми перевагами. Розраховані на дітей підліткового віку [9]. Без усвідомлення того, у чому ваші позитивні сторони, чи можна об'єктивно побачити свої недоліки і рухатися шляхом самовдосконалення? Дуже часто ми повторюємо про недоліки своєї особистості, ігноруючи реальну потребу захищати її переваги, перш ніж дозволити віддати себе ганебній критиці зі свого боку чи з боку інших. Як не дивно, але деяким людям дуже ніяково хвалити себе. Та, мабуть, нічого дивного в цьому нема. Визначені установки нашої культури, акцентуючи необхідність скромності, інколи викликають почуття сумніву у власних перевагах, і про це не слід забувати, особливо і коли йдеться про дітей і підлітків.

Вправа № 1. Групова дискусія

Дискусія може бути зосереджена на запитаннях такого типу: «Чи важливо знати, що ти можеш добре робити, а чого не можеш? Де небезпечно говорити про такі речі? Чи потрібно мати успіх у всьому? Якими способами інші можуть спонукати тебе до схвального самосприйняття? Якими способами ти це зможеш зробити сам? Чи є різниця між підкресленням своїх переваг та хвастощами? В чому вона полягає? Такі дискусії дають слухачам хороший привід для того, щоб оцінити свої власні здібності та приховані можливості. В міру виявлення слухачами їх численних і різноманітних переваг та недоліків у них розвивається більш довірливе ставлення і до особистих можливостей, і до можливостей інших.

 Вони починають розуміти, що навіть у «найсильніших» та найпопулярніших слухачів є свої слабкості, а переваги є у найбільш «слабких» і непопулярних.

Така установка призводить до розвитку кращого самовідчуття. Вона дає можливість ставитись з більшим задоволенням до прийняття відповідальності за особисті думки, почуття і дії. Попросіть слухачів висловитись з приводу яких-небудь конкретних фактів з їхнього навчання.

Наприклад, ви можете сказати: «Я хотів(-ла) би, щоб ви згадали про ті свої навчальні справи, якими ви задоволені. Будь ласка, починайте свою відповідь так: «Я задоволений тим, що...». Ті, хто не впевнений у власних досягненнях, чуючи відповіді інших, починають усвідомлювати, що були дуже суворі до себе, не назнаючи тих чи інших своїх успіхів.

 Вправа № 2. Проекція образу особистого «Я» У цій вправі учасники групи складають два коротких описи, кожен на окремому аркуші. На одному аркуші це опис того, яким себе бачить сам учасник; фактично це схематичний нарис його «Я-концепції».

 Опис повинен бути щирим і правдивим. Другий опис являє собою нарис того, яким, на думку учасника, його бачать інші члени групи. На аркушах не проставляються імена. Перший опис кладеться в окрему коробку. Кожен самопис зачитується вголос, і члени групи намагаються відгадати, кому він належить.

Потім автор заявляє про себе і читає другий свій опис (яким, йому здається, бачать його інші), отримуючи після цього зворотний зв'язок від учасників групи.

Цінність даної вправи полягає утому, що слухач виявляє — інші сприймають певні його можливості і характеристики в більш сприятливому світлі, ніж він сам.

Вправа № 3. Щотижневі звіти Один з напрямів роботи з розвитку «Я-концепції» учня полягає в тому, щоб допомогти йому краще усвідомити можливості регулювати своє повсякденне життя.

Щотижневі записи допомагають учням впевнитися, що самореалізовуються вони поки що не повністю. Роздайте кожному слухачу аркуш паперу з такими запитаннями: Що було головною подією на цьому тижні? Кого вам вдалося краще пізнати за цей тиждень? Що важливе про себе ви дізналися на цьому тижні? Чи внесли ви якісь серйозні зміни у своє життя за цей тиждень? Чим цей тиждень міг бути для вас кращим? Виділіть рішення чи вибір, зроблені вами за цей тиждень. Які були результати цих рішень? Чи будували ви на цьому тижні плани з приводу якихось майбутніх подій? Які незакінчені справи залишились у вас із минулого життя? Як варіант цієї методики можна заохочувати слухачів щодня вести щоденник своїх реакцій на різні події, характеризуючи свої почуття, думки, вияви поведінки, записуючи твердження типу «Я зрозумів...» і т. п.

Ведення щоденника має ряд переваг. Це дозволяє слухачеві звітувати собі про те, як він розвивається, що з ним відбувається, які особливості його реакції в тій чи іншій ситуації. В результаті він отримує загальне уявлення про те, який він сам, яким він себе бачить, яким його бачать інші.

Чим більше людина дізнається про себе, тим багатогранніше стає її «Яконцепція». Але нерідко те, що засвоюється у процесі психотренінгу, не помічається слухачами, якщо не буде чітко відображатися в їхніх висловлюваннях.

Після кожної вправи на розвиток позитивного попросіть слухачів записати, що вони про себе дізнались, у вигляді висловлювань: «Я зрозумів, що я...»; «Я знову зрозумів, що я...»; «Я був би здивований, виявивши, що я...».

 Вправа № 4. Товариські відносини Одним із факторів, який негативно впливає на позитивний розвиток «Яконцепції», є нездатність деяких юнаків знаходити друзів і підтримувати дружні стосунки. Нижче пропонуються вправи, які допоможуть слухачам розширити свій «репертуар» навичок налагодження стосунків між собою. Обговоріть способи, якими учні користуються, щоб з кимсь потоваришувати,, і проведіть практичний тренінг кращих з них. Попросіть учнів написати абзац, який починається зі слів: «Друг це людина, яка...». Проведіть обговорення таких питань: «Чи є в тебе кращий друг? Чи любиш ти займатися тим же, чим і він? Чи хотілось би Тобі коли-небудь здійснити чи зробити щось таке, чого не хотів твій друг? Що сталося у результаті? Чи залишились ви, як і раніше, друзями?». Попросіть слухачів письмово відповісти на запитання: «Що є в тобі такого, за що твої друзі тебе люблять?». Спробуйте провести обговорення питань типу: «Як із ким ти зблизився, навчаючись у школі?».

Вправа № 5. Слова-самописи

1. Учні пишуть три слова, які найбільш влучно їх характеризують (Я-реальне, самопис сьогодні);

2. Аркуш, на якому написані ці слова, перегортається, ставиться №2 і на зворотному боці учні пишуть три слова – це бажаний самопис (Я-ідеальне) Далі їх просять взяти одне слово із другого списку і описати ту специфічну поведінку, яка була б характерна для людини такого типу.

Потім проводиться групова дискусія, під час якої описана цим словом якість особистості розглядається як мета, а пропоновані способи поведінки як засіб досягнення цієї мети. До того часу, коли більшість членів групи візьмуть участь у цьому тренінгу, виявляється деяка кількість загальновживаних цілей і окреслюються специфічні способи їх досягнення.

Вправа № 6. Уявлення успіху Багато авторів впевнені втому, що найбільшою силою в бажанні людини змінити себе володіє її уява. Учасників просять уявити собі, як би вони хотіли заново виявити себе в тих ситуаціях, які в минулому були для них невдалими. На цій стадії акцентується поняття «позитивна думка». Контролюючи свої думки, ми здатні переконати себе втому, що можемо, якщо захочемо, стати кращими, ніж є зараз. Нас характеризує те, як ми самі себе сприймаємо, і можемо стати саме такими, якими, по нашому переконанню, ми здатні стати.

Вправа № 7. Використання висловлювань видатних людей Другий досить цікавий підхід завершується тим, щоб як стимул для групової дискусії, самопізнання і обміну психологічним досвідом використовуються афоризми. Це може бути дещо близьке до висловлювання Авраама Лінкольна: «Більшість людей щасливі в тій мірі, в якій вони самі вирішили бути щасливими», чи до слів Емерсона, розуміння яких зводиться до того, що людина сама «загороджує собі своє світло». Аналізуючи подібні висловлювання, учасники психотренінгу можуть дійти до усвідомлення тих великих можливостей, які вони мають для направлення своїх думок, а на основі цього і почуттів, у сприятливе для особистого розвитку річище.

Вони можуть дійти до усвідомлення і того факту, що нерідко до відчуття особистої неадекватності і лихої долі їх підводять ті чи інші люди з їхнього оточення. Примирившись з цим уявленням про себе, вони віддають себе у владу обставин, тоді як необхідно намагатись переламати їх на свою користь. Під час обговорення повинен акцентуватися і той факт, що людина здатна набути більшої впевненості, у собі, змінюючи стиль мислення, і настроїти думки на позитивний лад.

На жаль, ми дуже часто не усвідомлюємо своїх можливостей зробити себе щасливішими. Проте для людини немає більшої цінності в її психологічному розвитку, більш важливої, ніж оцінка, яку вона сама собі дає. У кінці кожного навчального дня пропонуйте слухачам поділитися з групою своїми успіхами за день.

Декому знайти вихід в такій ситуації спочатку буде дуже важко, але на прикладі інших ці учні зрозуміють, що і в них далеко не все так погано. Чуйний тренер повинен допомогти їм у цьому, з якою б заниженою самооцінкою він не зіткнувся.

Один із варіантів цієї методики полягає в тому, щоб запропонувати учню поділитися з групою тим, чому, на його думку, він навчився за день. Це дає йому відчуття певного успіху в навчальній роботі. Без чіткої ситуації згадування учні часто не усвідомлюють, які конкретні знання вони засвоюють щодня в навчальному закладі і за його межами. Усвідомлення того, що він навчається чомусь корисному, відіграє позитивну роль у розвитку його «Я-концепції».

Наявність у слухачів негативних думок це фактично симптоми низької самооцінки. Як тільки збільшується число позитивних висловлювань і думок відносно себе, то відразу ж для життєвого виявлення слухача з'являється оптимістичний тонус.

Вправа № 8. Уміння правильно оцінити негативні почуття.

 Щоб сформувати в собі повноцінну «Я-концепцію», необхідно мати можливість обговорити свої негативні або «погані» почуття стосовно інших. Можливість відкрито поговорити в групі про ці почуття виявляє позитивний вплив на існуючий у учня образ «Я».

По-перше, це дає йому можливість послабити ці почуття, висловлюючи їх, не виявляючи їх напевно руйнівним способом.

По-друге, коли учень бачить, що не в нього одного виникає інколи гостра неприязнь до деяких людей, подій, він впевнюється в тому, що ці звичайні реакції на схожі емоційні ситуації, в яких опиняються майже всі, і що він нормальна людина. Щоб виявити негативні почуття, попросіть, наприклад, підняти руку тих слухачів, які стикались з тими чи іншими складними проблемами, що виникли у них, в їх оточенні в цілому.

ВПРАВА-БЕСІДА «НАШІ СТРАХИ».

 Психолог запитує школярів, які емоції для них неприємні. Підлітки перелічують негативні емоції і якщо не називають страх, психолог нагадує учням про нього. Коротко обговорюються особливості емоційного стану, фізіологічні відчуття, що виникають під час страху (пришвидшення серцебиття, мурашки по тілу тощо). Усі разом згадують фразеологізми, пов'язані з почуттям страху [22].

ГРУПОВА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА «МІЙ СТРАХ».

 Після бесіди психолог просить дітей подумати, чого вони більше за все бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкта страху, тривоги школяра. Коли виконання малюнків довершене, підлітки по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться й що вони зобразили. Після цього керівник групи пропонує школярам розірвати аркуш із малюнком на дрібні шматочки і говорить про те, що тепер кожен із них переміг свій страх, що їхнього страху більше не існує, тому що розірвані аркуші потраплять у кошик зі сміттям, будуть спалені й від страхів нічого не залишиться [9].

ВПРАВА «УМІТИ ПРОЩАТИ».

 Вступне слово психолога (соціального педагога, вчителя). Уміти прощати... Що означають ці слова, кожен переконався на власному досвіді. Як буває сумно, коли хтось тебе образив. Чи замислювався ти коли-небудь над питанням: що відчуває скривджена людина? Давайте разом подумаємо над цим достатньо непростим питанням [9].

1. Групове обговорення питань: Що ти відчуваєш, коли тебе хтось образив? А якщо ти винен у сварці з іншими, чи вмієш ти визнати свою провину? Коли і як ти це робиш? Чи вмієш ти вибачатися перед іншими? Як ти зазвичай це робиш? Як змінюється настрій іншої людини, коли хтось вибачився перед нею? Як треба сприймати чиєсь вибачення? Що можна відповісти?

2. Робота з піктограмами або показ учнями стану людини за допомогою міміки. Робота з піктограмами або розігрування сценки, в якій дійові особи мімікою показують зміну в настроях людини. (Можна запропонувати дітям показати вирази обличчя людини, яка сама не вибачає іншим або яку не вибачила інша людина.) Це завдання діти можуть виконати у вигляді двох контрастних малюнків.

3. Групове обговорення «Як краще заспокоїти скривджену людину» Діти пропонують і показують свої варіанти. Ведучий запитує: вибачитися перед кимсь або одержувати вибачення? Чому? Що з цього ти вже вмієш робити, а чого тобі ще треба навчитись?

4. Робота над прислів'ями Чому, коли і про що, кому так говорять: Сказане не повернеться. Рис розсипав – ще збереш, сказав слово – не вернеш. Одне погане слово скажеш – почуєш десять. Образи – це докази тих, хто неправий. Лагідне слово – ключ до серця. Від ласкавих слів утихає гнів. Що ж треба робити для того, щоб навчитися вибачати інших? Для чого це потрібно будь-якій людині? Від чого це допоможе кожному застерегти себе в житті?

5. Розучування дитячих «мирилок».

ВПРАВА «СУПЕРЕЧКА»

Мета: формування навичок діалогового спілкування [23]. Вступне слово тренера. Чи доводилось тобі брати участь у суперечках з кимсь? (Так, ні.) З ким саме? Як ти поводився під час суперечки? А інша людина? Хто виграв цей спір? Чому? За ким, на твою думку, завжди виграш у суперечці? Чому? Варіанти для вибору: за ввічливою, доброю, спокійною, витриманою людиною чи злою, неввічливою, грубою до людей. Учням пропонується обіграти сценку «Суперечка» між двома особами: одна – увічлива, інша – ні. Підсумок вправи. Чи доводилось тобі перемагати в суперечці? (Так, ні.) Як, за рахунок чого тобі вдалося це зробити? Що саме допомогло тобі?

ВПРАВИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ГНІВУ

Вправа № 1 «Робоча анкета: мій підхід до гніву» Корисно було б усвідомити, як ви звичайно поводитесь у ситуаціях, які викликають гнів; як ви реагуєте на розчарування, що вас спіткало. Нижче розміщений список можливих запитань, на які ви повинні відповісти цілком спонтанно. За бажання ви можете продовжити цей список, якщо виникнуть інші запитання [9].

Робоча анкета: мій підхід до гніву

1. «Частіше завсе я гніваюсь через те, що...».

2. «Особливо мене роздратовує те, що...».

3. «Гнів викликає в мене такі почуття і реакції... Я дію при цьому таким чином...».

 4. «Гнів вже викликав у мене такі ускладнення...».

5. «Сам я хотів би в майбутньому...».

6. «Останній раз, коли я гнівався...».

7. «Коли хтось у розлюченому стані, він повинен...».

8. «Коли мій батько гнівався, то...».

 9. «Коли моя мати гнівалась, то...».

 10. «Коли я був дитиною, я почував...».

11. «У даний момент я почуваю...».

 12. «Що стосується гніву, я б з радістю навчився ...».

Знайдіть час ще раз дуже добре подумати над тим, що ви тут написали і що можна з цього використати. Тому що те, чому ви вчитеся через пізнання, вам не потрібно пізнавати шляхом засвоєння негативного досвіду. І якщо коли-небудь вас щось знову розгніває, уявно абстрагуйтесь від того, що відбулося і уявіть собі, що ви і той, хто вас розгнівав, є акторами які стоять на сцені і виконують ті ж ролі ще раз, але спостерігайте за всім цим немов би збоку, ніби глядач, який сидить у залі і спокійно дивиться спектакль.

В цю мить ви більше, не учасник, все дійсно є спектаклем. Так, будучи зовсім безстороннім, я можу робити належні висновки. А також зумію усвідомити, чому режисер (життя) вирішив поставити свій спектакль, зумію зрозуміти значення загального і цілого. А ще уявіть собі, що обидві душі дійшли згоди: душа людини, через яку ви розгнівались, і ваша душа. Ви інсценували дану ситуацію для того, щоб обоє змогли зробити крок одне до одного і назавжди забути про гнів.

Вправа № 2. Три кроки до того, щоб назавжди позбавитися гніву Я назавжди позбавляюся гніву, в той час коли:

1. Приймаю кожного таким, яким він є, і дозволяю вирішувати йому самому, чи змінюватися йому і коли. Крім того, з власної ініціативи я не даю іншому порад, оскільки в іншому випадку він сприймає це так, ніби я хочу нав'язати свою думку, і його реакція буде відповідною. Я знаю, що не кожен може бути моїм другом, але кожен відтепер є моїм вчителем.

2. Я звільнююсь від всіляких сподівань і приймаю життя таким, яким воно є зараз, оскільки мені відомо, що доти, поки я чекаю, я неминуче буду відчувати розчарування. Адже, насамперед, я позбавляю себе багатьох дарів, які бажає піднести мені життя. Тому що, коли раптом життя виправдає мої сподівання, я не дуже зрадію, бо цього чекав.

Разом із тим у житті є тисячі можливостей уладнати все інакше, ніж я чекаю, і тоді я відчуваю розчарування і, можливо, навіть обурююсь. Коли у мене нема сподівань, то (з можливістю у 50 відсотків) відбуваються події, що не дуже мене влаштовують, але я це приймаю. Врешті-решт неможливо мати все, чого хочеш. Друга половина подій, коли трапляється щось приємне для мене,— це дарунки життя, які дістались мені несподівано. Зрештою, у мене є шанс усвідомити, що події, які мене, не влаштовують, нерідко являють собою більш вагомий дар, ніж ті, що мені до душі.

3. Я усвідомлюю, що ніхто і ніщо в світі не має такої влади, щоб довести мене до обурення. Це я сам обурююсь з приводу і без приводу, коли захочу, і тільки я сам можу з цим упоратись – остаточно. Нижче розглянемо деякі корисні твердження, які сприяють позбавленню гніву.

Вправа № 3. Твердження, які сприяють позбавленню гніву Я усвідомлюю, що ніхто не може мене розгнівати, що обурююсь завжди сам, і сам використовую привід для гніву. Я усвідомлюю, що не повинен обурюватись, тому що ніхто не може примусити мене бути сердитим – тільки я сам – і тільки я сам можу відчути себе від цього. Я усвідомлюю, що проблема, через яку обурююсь, лише одна із багатьох, які я вже вирішував чи ще буду вирішувати. Через декілька днів, тижнів, або місяців це буде забуте, це стане неважливим, вирішеним, отже, для чого хвилюватися з цього приводу. Я знаю, що постійно зіштовхувати мене з труднощами – мета життя і що оптимальний спосіб справлятися з труднощами, і дякуючи цьому, рости і самовдосконалюватися – сенс життя. Я цілком спокійно і впевнено шукаю і знаходжу краще рішення, втілюю його в життя і готовий вирішувати наступне завдання. Я позбавляюсь гніву раз і назавжди в той час, як більше нічого не чекаю від інших. Я визнаю право кожного бути таким, яким він є, і змінюватись тоді, коли він до цього буде готовий. Я пробачаю іншому все, що б він не зробив, хоч раніше міг би через це обурюватись. Я не даю волю гніву. Починаючи з сьогоднішнього дня, я не впадаю у гнів, а також ні в чому не розчаровуюсь, не почуваю себе ображеним, скривдженим і не веду себе агресивно: я, нарешті, вільний!

РЕЛАКСАЦІЙНИЙ КОМПЛЕКС «КОНТРАСТ»

Мета: навчання методів релаксації, зняття відчуття тривоги, хвилювання, емоційного напруження [24]. Найпростіший спосіб відпочити полягає в тому, що спочатку напружують і втомлюють м'язи, потім різко розслаблюються.

1 частина комплексу

− Зобразіть нудьгуючих людей: руки покладіть на коліна, кисті вільно опустіть, корпус нахилений уперед, голова опущена. Заплющте очі. Вдихніть носом вільно та неглибоко. Видихніть, звертаючи увагу на свої відчуття від проходження повітря на видиху. Вдих, видих – пауза. Подихайте так, роблячи акцент на видихові.

− Зосереджуємо увагу на ногах. Підніміть пальці й напружте м'язи ніг. Тільки ніг! Напружте м'язи ніг, зніміть напруження. Напруження на вдиху, розслаблення під час видиху.

 − Переходимо до мускулатури тулуба. Напружте м'язи стегон і вдихвдих, при цьому живіт утягується й опускаються ребра. Тримайте в напрузі м'язи до втоми. Під час видиху розслабтеся. Повторіть.

− Переходимо до мускулатури плечового пояса. Підніміть плечі якнайвище, напружте їх, тільки плечі, – відпочиньте на видиху. Напруження, релаксація.

− Закиньте голову назад до почуття напруги – на видиху опустіть голову на груди. Ще раз.

− Тепер – руки. Стисніть кисті в кулаки. Відпочиньте. Напружте м'язи рук. Розслабтеся.

− Заплющте очі, стисніть губи, стисніть зуби – розгладьте ваше обличчя.

2 частина комплексу

− Тепер уся ваша мускулатура розслаблена, очі заплющені. Уважно внутрішнім поглядом перегляньте всі групи м'язів. Ваші ноги, тулуб, плечі, руки, обличчя – усі м'язи тіла приємно розслаблені. − Ви відпочиваєте. − Ви відчуваєте приємне відчуття спокою.

− Ви спокійні, абсолютно спокійні.

− У вас гарний настрій.

− Ви спокійні й упевнені у собі.

− Побудьте в цьому приємному стані спокою. 3 частина комплексу − Ви добре відпочили. Настав час відновити активність мускулатури. Дихайте, зосередившись на вдиху. Вдих – видих. Я буду рахувати від 10 до 0, і з кожною цифрою почуття свіжості й бадьорості стане охоплювати вас усе більше й більше. − Піднімаючи носочки ніг, напружте м'язи ніг на вдиху. Видих. Порухайте ногами. Ви відчуваєте сили у ногах. Десять. − З невеликим зусиллям напружте м'язи стегон і тазу. Хвиля свіжості охопила весь ваш тулуб. Прогніться. Дев'ять.

− Із задоволенням знизайте плечима. Ще раз.

У плечах – відчуття бадьорості й свіжості. Знизайте плечима ще. Вісім.

− Зробіть кілька рухів головою вгору-вниз, ліворуч-праворуч. Приємне відчуття м'язів тіла, що рухаються. Сім.

− Порухайте руками, злегка стисніть кисті в кулаки. Шість. − Напружте губи, зуби. Оживіть м'язи обличчя. П'ять.

− Усе ваше тіло відчуває потребу в русі. Ви бадьорі й повні сил. Зробіть розминальні рухи всіма частинами тіла. Чотири.

 − Усе ваше тіло наповнене свіжістю. Три.

− Підведіться, станьте навшпиньки. Два. − Потягніться руками уверх. Один.

− Усміхніться, розплющте очі. Нуль. − Як ви почуваєтеся? Поділімося враженнями. Вправи, анкети та рекомендації вчителю до роботи

ГРА «ТИ – МЕНІ, Я – ТОБІ».

Діагностична методика для виявлення позитивних якостей у дітей Мета: виявити позитивні якості в дітей за відгуками товаришів. Діти стають у дві шеренги, одна навпроти іншої. Вчитель – рівноправний учасник гри. Діти по черзі кидають м'яч тим, хто стоїть у протилежній шерензі. Гравець повинен його спіймати та сказати, яку рису характеру він узяв би в того, хто йому кинув м'яча. Потім кидає м'яч будьякому учаснику з протилежної шеренги і той теж має сказати, яку рису він узяв би в нього. Так продовжується доти, доки діти не почнуть повторюватися [28].

Вчитель уважно слухає оцінки дітей, може непомітно їх записувати. Якщо гру продовжити у швидкому темпі, можна одержати досить влучні характеристики. Вчитель може зробити принаймні два висновки зі спостережень:

1) які риси, ще їм невідомі, називають діти у своїх товаришів;

2) хто і кому передає м'яча, чи випадково це, що за цим може ховатися.

МЕТОДИКА «ЧАРІВНИЙ СТІЛЕЦЬ» (ВАРІАНТ «ЧАРІВНИЙ ПРОМІНЬ»)

Мета: розвивати у школярів інтерес до іншої людини; сприяти формуванню гідності як риси особистості [28].

Форма: групова діяльність, яка поєднує ціннісно-орієнтаційну та ігрову складові. На «чарівний стілець» запрошується один із учасників гри, як тільки він сідає, «висвітлюються» і стають явними всі його достоїнства. Дається установка: називати виключно позитивні сторони дитини, не вказуючи негативних. Учні наче вперше дивляться один за одного. Треба проводити гру доти, доки кожна дитина не пройде момент піднесення. Від вчителя, його поведінки, тону, який він задасть розмові, залежить успіх цієї групової справи, бажання кожного сказати іншому щось приємне.

Не слід боятись тиші, пауз, коли діти намагаються знайти якісь достоїнства того, хто сидить на стільці. Учитель може розпочати розмову, задати її зміст. Він обов'язково фіксує (у пам'яті чи письмово) тих дітей, які ще не встигли побути під «чарівним променем», щоб не обминути жодного. Завдяки цій методиці діти вчаться пильніше вдивлятись один в одного, бачити та відчувати поруч із собою іншу людину.

ВПРАВА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ «ТЕХНІКА ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ»

Інструкція. Спробуйте уявити поведінку дитини (особливо тієї, яка викликає занепокоєння, з якою у вас ніяк не налагоджуються доброзичливі стосунки) або цілого класу у вигляді прямокутника: територія в середині – це поведінка дитини (дітей), з якою стикається дорослий. Кожен дитячий учинок можна подати у вигляді маленької крапки [28]. А тепер уявімо, що цей прямокутник – вікно, через яке дорослий дивиться на дитину. Усе, що може сказати чи зробити дитина, дорослий бачить крізь це вікно. Кожній людині притаманне своє власне сприйняття інших людей. Спробуйте поділити прямокутник на дві частини: одна з них – територія – адекватна поведінка дитини, те, що ви приймаєте як педагог-вихователь, інша – неадекватна, те, що ви в ній (них) не приймаєте.

Зробіть висновок про власний стиль керівника (авторитарний, демократичний, гуманний). Пам'ятайте, що у спілкуванні неможливо зайняти позицію «поруч» із партнером, якщо залишатися на позиції несприйняття поведінки інших. Спробуйте чесно відповісти самим собі на запитання: «Що я найбільше ціную у своїх вихованцях?», «Що я найбільше ціную в собі (як учителі)?» і запишіть відповіді.

Частіше перечитуйте ваші міркування. Доброзичливі стосунки – важлива основа продуктивного стилю взаємодії. Побудувати їх – велике мистецтво. Спробуємо разом оволодіти цим мистецтвом.

Психологи вважають, що допомогти людині відчути себе такою, якою її сприймають, можна, якщо просто слухати її.

Чотири різних варіанти слухання (за Т. Гордоном), що дозволять вихователю допомогти учням, коли в них виникають проблеми:

1. Пасивне слухання (тиша). Воно дозволяє дитині відчути себе тим, кого дійсно сприймають. Це може надихнути її на більшу відвертість.

2. Реакція визнання, підтвердження (кивання головою, нахил уперед, посмішка, похмурий вираз обличчя, репліки «Угу», «О-о», «Я розумію»). Усе це спонукає дитину продовжувати, відчуваючи, що її уважно слухають.

3. «Відкриття дверей». Інколи дитині потрібні додаткові заохочення, щоби почати говорити або стати більш відвертою. Такими фразами-заохоченнями можуть бути такі: «Чи не хочеш ти ще більше розповісти про це?»; «Це цікаво. Чи хочеш ти продовжувати?»; «Мені цікаво те, про що ти говориш»; «Ти хотів би поговорити про це?» тощо.

4. Активне слухання. Цей прийом допомагає зрозуміти, що стоїть за тим чи іншим висловлюванням людини. Він унаочнює увагу до дитини, зацікавленість у ній, намагання зрозуміти. Щоб переконатись у правильності своєї догадки, дорослий має переформулювати те, що сказала дитина: «Таким чином...», «Іншими словами...», «Якщо я правильно зрозумів...» – і далі своїми словами викладається суть проблеми. І якщо дитина відповість «Так» або «Угу», це означатиме, що наше підтвердження справедливе.

На жаль, більшість «мовних реакцій», які використовують учителі стосовно вихованців, утілюються у трьох варіантах: директивні зауваження; зауваження, що придушують, містять негативну оцінку, критику, засудження, насмішку; непрямі зауваження, які вміщують сарказм, підсміювання, розважальні коментарі, відступ тощо. Більшість із них – це «Ти-зауваження», тобто вміщують займенник «Ти» («Ви») або передбачають його застосування. Це відбувається за умов концентрації уваги лише на поганій поведінці дитини. Але ці зауваження можна перетворити (за Т. Гордоном) у «Я-зауваження» – ті, які переймають «відповідальність», передають справжній стан речей, уміщують мінімум негативної оцінки, не завдають дитині образи, не викликають у неї захисної реакції, а навпаки – уміщують «фотографію того, що відбулося», звертають увагу не на саму дитину, а на конкретний учинок, підтверджують прийняття дитини, її поцінування.

Більшість – «Я-зауважень» починаються зі слова «коли»: «Коли я бачу...»; «Коли мене переривають під час пояснення...»; «Коли я потрапляю у штовханину»; «Коли чую, що ви обзиваєте один одного...» тощо. На цій техніці ґрунтується один із безпрограшних методів розв'язання конфліктів.

Перший крок – визначення проблеми (з'ясування причин дитячої поведінки, яку ви не сприймаєте, використовуючи методи слухання, «Язауваження», завершуючи визначення проблеми: «Якщо ти закінчив завдання...», «Як можна поспілкуватись із сусідом по парті, не заважаючи дітям у класі?»).

Другий крок – пошук можливих варіантів рішення (так званий колективний «Мозковий штурм»). Третій крок – обговорення й оцінка запропонованих варіантів рішення (принцип задоволення потреб обох сторін). Четвертий крок – вибір кращого рішення. Можна письмово зафіксувати прийняте рішення підписом «контракту».

П'ятий крок – це правила виконання рішення: що слід робити, щоб розпочати, хто буде нести відповідальність за той чи інший пункт «контракту». Шостий крок – оцінка, визначення, наскільки правильно було намічено спосіб дії, вирішення проблеми. Методики, що наводяться нижче, допоможуть навчити дитину відповідальності, не втручаючись у її простір, зберігаючи довіру до неї.

«ВІД ДИСКУСІЇ ДО КОНФЛІКТУ ОДИН КРОК, АЛЕ...»

Треба навчитися вислуховувати інших, не перебиваючи, після чого чітко сформулювати свої аргументи [27]. Анкета для вчителів «Чи вмієте ви слухати учня?» Чи хочете ви перевірити, що про вас думають учні? Перевірте своє вміння слухати та чути їх. Чесно відповідайте на такі запитання (так чи ні) [18]:

1. Чи переконують мої вчинки та поведінка учнів у тому, що мене насправді цікавить зміст їхніх висловлювань, що мені цікаво вести з ними розмову; чи не роблю я вигляд, що дуже зайнятий, коли вони бажають поспілкуватися зі мною?

2. Чи відкладаю інші справи, коли учень відповідає (починає відповідь)?

3. Чи дивлюсь я в очі учневі, коли він розмовляє зі мною?

4. Чи підтверджую я мімікою, жестом, поглядом, рухом, що уважно слухаю, коли учень звертається до мене із запитанням?

5. Чи підтверджують мої репліки, запитання, кивання головою, що я слухаю учня зацікавлено; чи граю я в «інтерес» тоді, коли знаю, «що скаже» мені учень, задовго до того, як він почне говорити?

6. Чи не перериваю я учня під час звернення до мене або у процесі його відповіді?

7. Чи не різко я перериваю учня, якщо зміст розмови мене дратує?

8. Чи можу я сказати, що сучасний убогий сленг молоді мені добре знайомий і я борюся з ним постійно, оскільки моя мова – взірець точних і влучних висловлювань, які не ображають нікого своєю «сірістю», шаблонністю, убогістю?

9. Чи приділяю я належну увагу кожному учневі? Дев'ять відповідей «так» означають, що ви не тільки вербально доводите своїм учням, як важливо вміти слухати та чути, а й власними діями – діями вихованої людини – навчаєте їх цього. Чи вміємо ми володіти собою?

Відомий американський психотерапевт Е. Берн, помітивши зв'язок між потребою дитини в доторканні й загальнолюдською потребою у визнанні, будь-який акт такого визнання називає погладжуванням. Це своєрідна одиниця уваги стосовно іншої людини [23].

Важливо усвідомити (у ставленні до дітей особливо): знаки уваги можна одержувати та роздавати в необмеженій кількості. Шановні педагоги! На жаль, більшість послань, які ми «надсилаємо» іншим і вважаємо позитивними, мають насправді зовсім негативний зміст.

Спробуємо в цьому переконатись на прикладі такого загальновідомого послання, як «Докладай зусилля!». Говорячи це, ми ніби говоримо: «Чим більше мук, тим більше відзнака, а результат – не головне, головне – зусилля!». Підступність цього негативного за змістом послання полягає в тому, що нібито той, хто наполягає і втомлюється, завжди перемагає.

Порівняємо й проаналізуємо аналогічне наведеному вище, але позитивне послання – «Досягай успіху, як тільки зможеш!». Протиотрута, зміст цього послання полягає в тому, що за головне в житті висувається не виснаження сил, а досягнення результату. Успіху досягають, як правило, у тому, що люблять, виконують із задоволенням. Під впливом цього послання людина має якості переможця, вона щаслива тим, чого може досягти.

 З нею всім легко й просто; вона врівноважує зусилля і результат. Спробуйте за аналогією перетворити загальновідомі негативні послання на позитивні, а головне – пам'ятайте про ці позитиви у спілкуванні з дітьми. Створюючи свою педагогіку, А. Макаренко дійшов висновку, що в колективі повинен бути радісний, піднесений настрій. Він уважав, що мажор у дитячому колективі є виявом внутрішнього спокою, упевненості у своїх силах, своєму майбутньому. Це постійна бадьорість, готовність до дії і, разом з тим, життя у спокійному, енергійному русі.

Саме звідси, можливо, походить його відома ідея необхідності привнесення в буденність «завтрашньої радості», плекання почуття задоволеності від трудової діяльності, навчання, життя взагалі, від упевненості в завтрашньому дні, у майбутньому.

Ці почуття, уважав А. Макаренко, полегшують природні труднощі буття й формують здорову психіку дитини. Тому він був вимогливим до себе, до вихователів комуни, ніколи не дозволяв собі «виходити на люди» з похмурим обличчям, навіть якщо був хворим або мав неприємності.

З метою гуманізації взаємин з дітьми педагогами можуть бути застосовані різноманітні види ситуацій успіху. Найдоцільніше створювати ситуації радості за допомогою таких прийомів, як «Подарунки», «Сюрприз», «День пройшов» тощо. Прийом «День пройшов» Наприкінці уроку вчитель розповідає про все добре, найкраще, що відбувалося на окремому занятті або за цілий день. Обов'язково звертає увагу на те, у чому відзначився кожен учень [28].

В основі гуманних відносин, як уже зазначалося, – уміння бачити та розуміти іншу людину. Відчуття іншої людини має стати атмосферою класу, коли помічається кожна зміна в житті, настрої чи навіть зовнішності товариша. І починається ця атмосфера з нас, педагогів!

За І. Івановим, сюрприз – це найбільш пристосований до дитячого віку прояв турботи про іншу людину. А з турботи починається доброта. Діти люблять готувати сюрпризи не менше, ніж отримувати їх... Що ж може стати приводом для сюрпризу? Їх безліч: день народження однокласника чи вчителя, перемога у змаганнях і спільна робота з прибирання класу і навіть неприємна хвороба. Багато і форм його реалізації: пісня (але підібрана для конкретної людини), малюнок (але над тим, що малювати, думав увесь клас!). Наприклад, діти малюють (вирізують, клеять) колективну газету для першої вчительки з побажаннями на квітах. Вони разом «вирощують» колективний дарунок – букет квітів «доброти та людяності». Звичайнісінька ручка, але скільки доброго гумору супроводжуватиме цей подарунок. І коли дитина відчуває радість від радості товариша, іншої людини – крок до нормальних стосунків буде зроблено.

В. Леві у книзі «Мистецтво бути іншим» перераховує риси, на які можна орієнтуватися кожному з нас. Що ж передбачає кожна з цих рис? Плюс інтерес. Велика зацікавленість у людях, а звідси підвищена увага, тонка спостережливість, пам'ятливість. Людина, яка може вжитися в образ іншої людини, як у власний. Геній комунікабельності, психологічна сумісність з іншими. Мінус тривога. При всій своїй рухливості ця людина на рідкість спокійна. Супровідні якості: відкритість сприйняття, швидкість переключення уваги, довірливість, свобода в поведінці. Душевний спокій, як запах троянд, приваблює людей. Плюс зворотний зв'язок. Ви ще тільки поглядаєте, а він глянув уже тричі й прийняв ваш погляд, як давнього знайомого. У контакті саморегуляції – висока чутливість до зміни, реакції швидкі, точні, відсутня напруга, у бесіді відчуває найменші зміни в інтонації, найдрібніші, неусвідомлені рухи і реагує так, що співрозмовник відмічає лише одне: бесіда йде приємно, урівноважено.

Супутні якості: тактовність, винахідливість, кмітливість, артистизм. Плюс артистизм. Багатство жестів, інтонацій. Смак до дрібниць. Легко даються різноманітні рольові перевтілення, тому по-різному поводяться з різними людьми. Плюс-мінус агресивність.

На загальному фоні – добродушність, відчуття симпатії. Геній спілкування не втратив агресивності, яка проявляється рідко, але влучно... Це резервна здатність, що утворює необхідний у людських взаєминах підтекст сили та привабливості. Плюс оптимізм. Мінус упередженість. Неприйняття будь-яких думок, оцінок про людину зі сторони. Плюс симпатія. Ставлення до людей завжди характеризується симпатією, незважаючи ні на що. Без симпатії не може бути інтересу, без інтересу симпатії. У деяких роботах В. Леві звертає увагу на необхідність ще однієї риси, яка дозволяє стати «генієм спілкування» – це « егоїзм».

 Особливо це важливо для жінок-педагогів, адже саме вони досить часто не завжди готові до повного розкриття своїх здібностей, надаючи це право чоловікам, іншим членам родини. Зважимо на те, що перелік цих рис може розцінюватися як діагностичний засіб для контролю своєї поведінки в різних життєвих ситуаціях, у тому числі й в екстремальних (під час конфлікту) тощо. Діагностична методика для вчителів.

Тест «Моя інтуїція»

Мета: діагностика вчительського мислення, сприйняття, розуміння учнів; розвиток інтуїції педагогічного чуття [24].

Покладіть перед собою фотографії ваших майбутніх учнів. Спробуйте визначити, якими рисами характеру наділена кожна дитина. Хто буде навчатися добре, хто погано. Чому ви зробили такий висновок? З ким буде найбільше проблем у спілкуванні? Варіації: те саме «програйте» на перших батьківських зборах. Дитина яких батьків не буде встигати? Чому? Хто буде вимагати найбільше вашої уваги через свою поведінку? Чому?

Ця гра дозволяє виявити настрій кожного вихованця, класу, групи в цілому і залежно від цього відтворити настрій у кожній групі, у класі на початку та наприкінці заняття, дібрати відповідні форми та методи виховання, здійснювати особистісно зорієнтований підхід до кожної дитини. Неможливо гуманізувати взаємини між педагогом і дітьми, дітьми та дітьми без урахування впливу сім'ї, стилю взаємин між батьками, батьками та дітьми, батьками та вчителем. Головне призначення педагога – зробити батьків своїми однодумцями, визначення та підтримка важливості батьківської ролі як перших вихователів та експертів своєї дитини, котрі завдяки спільній діяльності з учителем, школою сприятимуть успіху кожної дитячої особистості, визначаючи й утверджуючи її цінність та неповторність. Учитель має прагнути завжди бути спокійним, доброзичливим, уважним, зацікавленим, справляти на батьків позитивне враження.

**ВИСНОВКИ**

1. Девіантна поведінка являє собою систему вчинків чи окремі вчинки, які суперечать прийнятим в суспільстві нормам і проявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального та етичного контролю. особистості над власною поведінкою. Такі поняття як: делінквентна поведінка, аномальна поведінка, дезадаптивна поведінка, асоціальна поведінка, неадекватна поведінка, деструктивна поведінка, акцентуйована поведінка, агресивна поведінка, конфліктна поведінка є різновидами девіантної поведінки особистості, що використовуються в психологічних, педагогічних або юридичних дослідженнях.

Розкрито основні теоретичні підходи, що пояснюють причини девіантної поведінки молоді: об’єктивістичний, суб’єктивістичний, біосоціологічний, еволюційний, етологічний та психогенетичний підходи. Фундатори психологічних теорій основою поведінки, що відхиляється, вважають особливості психіки, зокрема: почуття неповноцінності або фрустрації, інстинкти руйнування й агресії, порушення процесу самоактуалізації, неадаптивні когнітивні схеми тощо.

 З точки зору соціологічного підходу девіантна поведінка людини є наслідком суперечностей між результатом засвоєння соціального досвіду особистістю та вимогами виховання і середовища. Причиною девіації є стан аномії під час швидких суспільних змін або неможливість досягнення культурно визнаних цілей соціально визнаними засобами.

 2. Спираючись на теоретичні підходи, виявлено такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку молоді: біологічні чинники розкриваються в існуванні несприятливих фізіологічних чи анатомічних особливостей організму, що ускладнюють соціальну адаптацію. До цієї групи чинників належать як успадковано-генетичні особливості (статеві відмінності, вікові особливості, фізична конституція, витривалість, стан і типологічні властивості нервової системи, внутрішньоутробний розвиток), так й психічні відхилення (нервово-психічне здоров’я, психічні розлади та аномалії, наявність акцентуації характеру або психопатії).

 Соціальні чинники девіантної поведінки молоді являють собою соціальні, політичні, економічні проблеми, що негативно впливають на суспільство в кризовий період та опосередковано впливають на формування особистості. До таких чинників належать суспільно-економічні (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, засоби масової інформації та ін.) та характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова приналежність, етнічні установки, субкультура, референтна група). До зовнішніх фізичних умов девіантної поведінки належать такі чинники, як кліматичний, геофізичний, екологічний та ін., що можуть стати неспецифічними причинами агресивної або іншої небажаної поведінки. Педагогічні чинники виражаються у дефектах шкільного, сімейного виховання, в основі яких лежать статево-вікові та індивідуальні особливості розвитку, що призводять до відхилень у соціалізації молодої людини.

 3.Аналізуючи соціально-психологічні чинники девіантної поведінки молоді слід, насамперед, указати на несприятливі особливості взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, що призводить до відсутності чи втрати психосоціальної ідентичності (рівень і стиль життя сім’ї, соціально-психологічний клімат у сім’ї, особистості батьків, характер взаємовідносин у сім’ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значущі люди). Головним мікросоціальним чинником розвитку, особливо на ранніх етапах розвитку, є сім’я. Основними чинниками сімейного виховання, що сприяють формуванню девіантної поведінки, є виховання в аморальній і конфліктній атмосфері, недостатній і некоректний педагогічний вплив, емоційна відчуженість молодої людини та жорстоке ставлення до неї.

 Соціально-психологічними чинниками девіантної поведінки молоді є переважно внутрішньоособістісні причини та механізми, що ускладнюють процес соціалізації. До цієї групи належить, перш за все, деформація ціннісно-мотиваційної сфери – несформовані або послаблені моральні цінності (совість, відповідальність, чесність), переважання девіантних цінностей. Відхилення в когнітивній сфері призводять до стереотипності й ригідності мислення, неадекватних настанов, відсутності інтелектуальних навичок. Девіантна молодь відчуває емоційні та духовні проблеми (тривога, депресія, переважання негативних емоцій, відчуття внутрішньої порожнечі, блокування самореалізації духовного потенціалу тощо). До проблем саморегуляції молоді призводять неадекватні самооцінка та самоконтроль, екстернальний локус контролю, низький рівень адаптивних можливостей. Зазначені особливості призводять до низького рівня самоповаги, а отже, девіантна поведінка є одним із деструктивних шляхів підвищення рівня самоповаги та створення позитивного Я-образу особистості.

 4. Психологічна корекція, що заснована на структурі девіантної поведінки, розкриває специфіку різних типів соціальної дезадаптації, дає їх якісну характеристику, розкриває їх чинники. Застосування корекційних впливів, що спрямовані на детермінанти девіацій та враховують особистісні якості молодої людини, є більш ефективним. Психологічна корекція розглядається як метод комплексного психологічного впливу на мотиви поведінки, на особистість в цілому, а також на розвиток певних психічних функцій. Основним завданням корекції девіантної поведінки молоді 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 з сім’єю.

 Для розроблення заходів та технологій профілактики та корекції девіантної поведінки молоді необхідно враховувати вплив усіх передумов здійснення поведінки, що відхиляється від суспільних норм. Разом з цим, аналіз чинників ризику девіацій сприяє індивідуалізації психолого-педагогічної роботи з молоддю, оскільки позначає конкретні напрями діагностичної та психокорекційної програми соціальної підтримки.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вольнова Л. М. Профілактикадевіантноїповедінкипідлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологіядевіацій». – Ч. 1. Теоретична частина. – 2-ге вид., перероб і доповн. – К., 2016. – 188 с.

2. Змановская Е. В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) : учеб.пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2003. 288 с.

3. Кон И. С. Психология ранней юности. М : Просвещение,1989. 255 с.

4. КіясьА. В. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. 2009. Т. 11,ч. 6. С. 198–205.

5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. М. :Юрайт, 2001. 160 с.

6. Лобанова А. С. Робота з підлітками-девіантами: соціологічний та психологічний аспекти : підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. С. Лобанова, Л. В. Калашнікова. – Київ : Вид-во «Каравела», 2017. – 470 с.

7. Максимова Н. Ю. Основи психології девіантної поведінки. Київ: Видавничо- поліграфічний центр «Київськийуніверситет», 2008. 439 с.

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

9. Протасова Н. И. Психологическая помощь детям с девиантным поведением: метод. Рекомендации. Астрахань : Изд-во АГПУ, 2000. 19с.

10. Савельєва Н. М. Соціальна профілактика девіантної поведінки: курс лекцій з презентацією : навч. посіб. / Н.М. Савельєва – Полтава : ПНПУ, 2016 р. – 110 с.

11. Гармаш О.В. Моніторинговий психологічний супровід навчальновиховного процесу як умова забезпечення розвитку особистості. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 2-3. – с.28.

12. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996. – 320 с. 13. С.І. Подмазін, О.І.Сібіль. Як допомогти підлітку з важким характером. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 160 с.

14. Професійна діагностика/ Упорядник Т.Гонтаренко. – К.: Ред.загальнопед.газ., 2004. – 120 с. – (Бібліотека ―Шкільного світу).

15. Професія соціальний працівник / Упоряд.: С.Максименко, О.Главник, За заг.ред.К.Шендеровський, І.Ткач – К.: В.Главник, 2005. –112 с. – (Бібліотека соціального працівника).

16. Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К .: ред. загальнопед. газ., 2003, – 128 с.

17. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др.; Под ред.И.В.Дубровиной.- М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

18. Бэрон Р., Ригардсон Д. Агрессия. – СПб : Питер, 1999 – 352 с.

19. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991.

20. Вайзман И. Реабилитационная педагогика. – М.: Наука, 1996. – С. 140-141.

21. Василькова Ю. В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999.

22. Демичева А. В. Девиантное поведение в современном украинском обществе. – 1999. – № 2. – С. 94-98.

23. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Педагогика, 1989.

24. Зинкевич-Евстигнеева Т., Пестовская И., Пискунов А. Рождение личности // Школьный психолог. – №4, 2000 г. – 175 с.

25. История социальной педагогики: Хрестоматия – учеб.: Учеб. Пособие / Под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000.

26. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров‘я, успіх. – Х. : Основа, 2008. – 256 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 4(64)).

27. Кондратьев Н. Ю. Психолого-педагогическая работа со школьниками девиантами // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 46-65.

28. Корнилова Т. В. и др. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и методов наблюдения // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 107.

29. Майерс Д. Социальная психология. – СПб: Питер, 1999. – С. 483- 532.

30. Маліхіна Т. Психолого-педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С.50-53.

31. Манушин Э. А. Педагогика. – 1996. – №1. – С. 125

32. Нагаев В. В., Толстых В. Г. Основные направления социальнопсихологической, терапевтической и правовой реабилитации подростков девитантов //Вестник психоциальной работы. – 2001. – № 3. – С. 40 – 47.

33. Оржеховська В.М.Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Навчально-методичний посібник. – К.,1996.

34. Павлютенков Є. М. Орієнтуватися на життєву компетентність людини. Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Ред. кол. В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук.ред.) та ін. – К. : ІСДО, 1995.– 480 с.

35. Превентивная педагогіка : Учебное пособие Кондрашова Л. В. – К. : Вища школа, 2005.

36. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / / Психологический журнал. – 1996. – №5. – С. 3-18.

37. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 – 384 с.

38. Саранулова С. Неординарна та девіантна поведінка дітей //Світло. – 2001. – №1. – С. 43-45.

39. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М. – Воронеж: НПО Модэк, 1996. – 96с. 40. Столяренко А. Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 576 с.

41. Тагирова Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудними подростками.- Педагогическое общество, 2003

42. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови // Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Ч.1. Теорія і технологія життєтворчості: Наук.-метод. Посібник. – К, 1997. – С. 206-227.

43. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід : Автореф. дис... д-ра психол. наук. – К.,1 994.

44. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Видання друге, доповнене, перероблене. – Тернопіль, 1999.

45. Як ефективно провести бесіду з батьками «важких» учнів (практичні поради молодому вчителю) [Текст] : сборник научных трудов / В. Ф Калошин, Н. А Козінчук // Нові технології навчання / Редкол.: Б. І. Холод (гол. ред.) та ін. – Київ : НМЦВО, 2000. – Вип.28. – С. 152-159.

46. Андреев Н. А., Тараканов Ю. В. Асоциальное поведение несовершеннолетних. — Самара: Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. — 153 с.

47. Бондарчук О. І. Психологія сім’ї: Курс лекцій. — К.: МАУП, 2001.— 96 с.

48. Вроно Е. М. Поймите своего ребенка: о детских страхах, конфликтах и других проблемах. — М.: Дрофа, 2002. — 223 с.

49. Говорун Т. В. Кікінеджі О. М. Тендерна психологія: Навч. посіб. — К.: Академія, 2004. — С. 198-250.

50. Дробинская А. О. Школьные трудности “нестандартных” детей. — М.: Школа-Пресс, 2001. — 144 с.

51. Зелинский А. Ф. Криминальная психология. — К.: Юрінком Інтер, 1999. — 240 с.

52. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издат. центр “Академия”, 2003. — 288 с.

53. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. — М.: Педагогика, 1991. — 256 с.

54. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. — К.: Рад. шк., 1983. — 137 с.

55. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Особливості професійнопедагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. — Ужгород: УжДУ, 1999. — 92 с.

56. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.

57. Курек Н. С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте. — СПб.: Алетейя, 2001. — 220 с.

58. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — С. 75-103.

59. Личко А. Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. — 2-е изд. — Л.: Медицина, 1983.

60. Макаренко А. С. С любовью и тревогой. — К.: Изд-во УСХА, 1989. — 368 с.

61. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. — К.: ВПУ “Київський університет”, 2002. — 308 с.

62. Миньковский Г., Тузов А. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. — К.: Политиздат Украины, 1987. — 215 с.

63. Міщик Л. І., Білоусова 3. Г. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптаціїї дітей і підлітків. — Запоріжжя: ЗДУ, 2003. — 108 с.

 64. Підласий І. П., Шарапова О. В. Корекція девіантної поведінки молодших школярів: Експериментальні матеріали. — Черкаси: ЧДГУ, 2002 — 44 с.

65. Протасова Н. И. Психологическая помощь детям с девиантным поведением: Метод. реком. — Астрахань, Изд-во АГПУ, 2000.—19 с.

66. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.А. Татенко. — К.: Вища шк., 1989. — 254 с.

67. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 656 с.

68. Развитие личности ребенка: Пер. с англ./ Под ред. А. Фонарева. — М.: Прогресс, 1987. — С.190-211.

69. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие для учителей и родителей. — М.: Издат. центр “Академия”, 1998. — 320 с.

70. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1988. — 272 с.

71. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 35-90.

72. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад., 1994. — 256 с.

73. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 608 с. 74. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 272 с.