МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Петрусенко М.С.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Технологія медіації у соціальній роботі**

**з підлітками-делінквентами**

Сєвєродонецьк

2021

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

(повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_231 – Соціальна робота \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

на тему: «Технологія медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами»

Виконав: студент групи СР-17дз Петрусенко М.С.

Керівник: д. психол. н., проф. Тоба М.В.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: д. психол. н., проф. Пілецька Л.С.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

(повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_231 – Соціальна робота \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“26” березня 2021\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Петрусенка Максима Сергійовича**

## Тема роботи: «Технологія медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами»

## Керівник роботи Тоба М.В., д. психол. н., проф.

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

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2021 р. № 58/15.17

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_10.06.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 93 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 122 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з вивчення технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників).

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  прийняв |
| 1. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2021 р. | 26.03.2021 р. |
| 2. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2021 р. | 26.03.2021 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2021 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів** | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2021 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 03.2021 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2021 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2021 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами | 05.2021 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист | 06.2021 р. | 06.2020 р. |

**Студент Петрусенко М.С.**

**Керівник роботи проф. Тоба М.В.**

**РЕФЕРАТ**

Текст - 93 с., джерел – 122

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади вивчення технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

Проведено констатувальний експеримент з метою вивчення технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

Розроблено практичні рекомендації щодо технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

**Ключові слова:** підлітки, делінквентна поведінка, соціальна робота, соціальна допомога, соціальний працівник, технології соціальної роботи з підлітками-делінквентами, напрямки соціальної роботи з молоддю, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, сучасний соціум.

**ЗМІСТ**

ВСТУП………………………………………………………………………………..7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами …………...…..……………………………………………….9

1.1. Поняття й сутність медиації як інноваційної технології в соціальній роботі………………………………………………………………………………..9

1.2. Медіація у системі надання соціальних послуг……………………………..14

1.3.Медиація як технологія врегулювання конфліктів у підлітків-делінквентів…………………………………………………………………………20

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей делінквентної поведінки підлітків …………………………………..28

2.1. Критерії та показники делінквентної поведінки підлітків ………..………..28

2.2. Аналіз особливостей делінквентної поведінки підлітків …………………..42

2.3. Технологія медиації у профілактиці делінквентної поведінки підлітків…..61

ВИСНОВКИ...………………………………………………………………………78

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………...………………………………..80

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Проблема формування та застосування різноманітних соціально-педагогічних технологій виникла з появою соціальної роботи і є актуальною досі.

Посилення соціальної ролі особистості, актуальність тенденцій гуманізації та демократизації суспільства зумовлюють необхідність відмови від традиційних уявлень вирішення конфліктів.

Серед численних соціально-педагогічних технологій надзвичайна велика роль належить технології медіаторства, спрямованій на мирне врегулювання конфліктів.

Сьогодні створюються умови для переходу українського суспільства на якісно новий рівень взаємин, толерантного ставлення один до одного, де на перший план виносяться демократичні цінності.

Завдяки діяльності соціального фахівця реалізується державна політика у створенні творчого, інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки й культури, збереженні та примноженні культурної спадщини й формуванні особистості, яка могла б гарантувати створення атмосфери безпеки, конструктивного спілкування з ровесниками та дорослими.

Практична реалізація цього процесу залежить, насамперед, від соціального фахівця, який повинен запобігати появі конфліктних ситуацій, допомагати в їх вирішенні, орієнтуватися в проблемах міжособистісної взаємодії. Це потребує інноваційних технологій, що дають реальні результати в розв’язанні різнорівневих конфліктів у соціальній роботі, серед яких – технологія медіаторства. Особливою важливою технологія медіації у соціальній роботі вбачається з підлітками-делінквентами.

**Об’єкт дослідження:** соціальна робота з підлітками-делінквентами.

**Предмет дослідження:** технологія медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

**Мета дослідження:**виявити особливості технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

Відповідно до мети та предмету дослідження визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми медіації у соціальній роботі.

2. Розкрити поняття й сутність медиації як інноваційної технології в соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

3. Зʼясувати характерні ознаки технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

4. Визначити принципи застосування технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

**Методи дослідження.** Для розв’язання поставлених у дослідженні завдань застосовувався комплекс взаємопов’язаних методів: теоретичних: аналіз наукової літератури з метою з’ясування сутності, особливостей, критеріїв і показників делінквентної поведінки підлітків, умов її профілактики; емпіричних: спостереження, анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок, на основі яких визначався рівень делінквентності осіб підліткового віку; за допомогою експерименту перевірялися умови профілактики делінквентної поведінки підлітків та впровадження технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні програми медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами, спрямованій на конструктивну соціалізацію підлітків; відборі й систематизації комплексу методів і прийомів медіації, що можуть використовуватися у позанавчальній культурно-дозвіллєвій діяльності, що має профілактичну спрямованість; розробленні й адаптації діагностичних методик, що можуть знайти застосування у процесі вивчення особливостей делінквентної поведінки підлітків та моніторингу ефективності профілактичної роботи з ними.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами**

**1.1 Поняття й сутність медиації як інноваційної технології в соціальній роботі**

Технологію навчання як ефективний засіб досягнення навчальних цілей досліджено в працях (В. Безпалько [1], В. Євдокимов [10], І. Прокопенко [10]). Педагогічній технології, її значенню для вирішення різноманітних педагогічних завдань присвятили праці М. Галагузова [11], Л. Мардахаєв [11], М. Гриньова [8], Р. Вайнола [3].

Інноваційна соціально-педагогічна технологія стала предметом дослідження Н. Заверико [5], Ю. Овод [7] та інших науковців.

Велике значення для соціального фахівця має технологія медіації як альтернативний спосіб вирішення спорів, що висвітлено в працях Н. Білик [2], І. Ващенко [4], Ц. Шамлікашвілі [12], М. Хазанова [12].

Усі зазначені науковці розглядають медіацію як інструмент створення комфортного й безпечного середовища, що постійно розвивається та вдосконалюється під час його запровадження.

Однак невирішеною частиною загальної проблеми залишається технологія медіації, яка спрямована на вирішення різнорівневих конфліктів у соціальній роботі з підлітками делінквентами.

Зауважимо, що технологія навчання розглядається сучасними педагогами, психологами та методистами (В. Безпалько [1], М. Гриньова [8]. В. Євдокимов [10], І. Прокопенко [10]) як комплексна система форм, методів і засобів навчання з метою забезпечення керованості навчальним процесом і найоптимальнішого досягнення навчальних цілей.

М. Гриньова вважає, що технологія – це доцільна сукупність різних засобів, умов, компонентів педагогічної діяльності, яка забезпечує досягнення бажаних освітніх і виховних ефектів [8, с. 172].

В. Євдокимов, І. Прокопенко розуміють під технологією упорядковані професійні дії суб’єктів педагогічного процесу, які за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників взаємодії сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети й забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, що відповідає рівню педагогічної майстерності [10].

На думку Р. Вайноли, технологія соціальної роботи полягає у сприянні саморозвитку особистості реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль клієнтів для вирішення власних проблем [3, с. 15].

Вітчизняний учений О. Тютюнник розглядає соціально-педагогічну технологію як систему чітких послідовних дій спеціаліста, націлених на вирішення певної соціально-педагогічної проблеми [6, с. 123].

М. Галагузова, Л. Мардахаєв визначають технологію як цілеспрямовану, впорядковану сукупність дій, операцій і процедур з метою здійснення методів, способів, прийомів, що дають змогу досягти прогнозованої мети в роботі з клієнтом у конкретних умовах [11, с. 7–14].

Отже, технологія об’єднує в собі якості соціальної та педагогічної технологій. Поряд із поняттям «соціально-педагогічна технологія» науковці виділяють феномен «інноваційна соціально-педагогічна технологія».

Ю. Овод уважає, що інноваційні технології являють собою методи, засоби інноваційної діяльності, що спрямовані на створення та матеріалізацію нововведень у суспільстві, на реалізацію ініціатив, які викликають якісні зміни в різних сферах соціального життя, призводять до раціонального використання матеріальних та інших ресурсів у суспільстві [7, с. 177].

На думку Н. Заверико, інноваційна технологія є діяльним сценарієм організації на сучасному рівні цілеспрямованого процесу внесення змін у визначену соціальну структуру, явище, що призводить до появи нових стабільних елементів. Така технологія є мінімально абстрагованим описом соціально-педагогічної дійсності, якою вона повинна бути відповідно до соціально-педагогічних принципів [5, с. 30].

На нашу думку, інноваційна технологія – це сукупність якісно нових засобів, методів, форм, за допомогою яких упроваджується новизна в суспільство, що забезпечує процес надання соціальних послуг, соціальнопедагогічної допомоги з метою досягнення якісних результатів у соціальному житті особистості.

Серед різноманітних технологій, які використовує фахівець соціальної сфери в професійній діяльності, виділяють технологію медіаторства.

У соціальній педагогіці та соціальній роботі медіація розглядається як сукупність способів, методів, шляхів розв’язання різнорівневих соціальних конфліктів.

На думку М. Поліщук, медіація – це альтернативний спосіб вирішення спорів, за умовами якого сторони на добровільних засадах беруть участь у переговорах і за допомогою кваліфікованої незалежної третьої сторони (медіатора) намагаються досягнути консенсусу та вирішити власний спір з урахуванням інтересів кожної з осіб [9, с. 137].

Ц. Шамлікашвілі й М. Хазанова презентують медіацію як соціальний інструмент створення в школі безпечного та комфортного середовища шляхом запобігання суперечкам і конфліктам і розв’язання суперечок і конфліктів між учасниками педагогічного процесу [12, с. 29].

Проте варто зазначити, що, відповідно до сфери виникнення конфлікту, медіація може бути сімейною, корпоративною, адміністративною, шкільною. І. Ващенко зауважує, що медіація як технологія полягає в оптимізації за участі третьої сторони процесу пошуку конфліктуючими сторонами рішення проблеми, дає змогу запобігти конфліктові або припинити його в мирний спосіб [4, с. 235]. Із цього визначення можна зробити висновок, що медіація як технологія є альтернативою судовій системі у вирішенні конфліктів.

Сутністю технології медіаторства є те, що медіатор забезпечує доброзичливу атмосферу для обговорення конфлікту, допомагає створити й супроводжує відкриті, довірливі, безпечні та неагресивні взаємини сторін за дотримання певних правил та обов’язків сторонами, що призводить до встановлення співпраці й глибшого розуміння сторонами один одного.

Зауважимо, що медіатор повинен вислухати думки всіх учасників процесу та допомагає з’ясувати справжні інтереси конфліктуючих сторін. Завдяки цьому протилежні сторони дізнаються про справжні проблеми, почуття, думки й інтереси обох опонентів, що призводить до розвитку уваги та більш глибокого розуміння внутрішнього світу іншої людини, створюючи атмосферу довіри й допомагаючи спільній роботі над вирішенням складної ситуації. Метою технології медіаторства є знаходження оптимального рішення, яке б задовольняло всі сторони, підписання та виконання угоди сторонами конфлікту.

На нашу думку, медіація як технологія – це добровільна, конфіденційна діяльність, у якій нейтральна, кваліфікована третя сторона (медіатор) допомагає сторонам вирішити конфлікт, що виник, мирним шляхом. При цьому особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання.

На основі аналізу наукових праць [2] виділяємо характерні ознаки технології медіації:

• регулярність проведення переговорів між сторонами або розмов медіатора з кожною зі сторін окремо;

• добровільна участь сторін у процесі медіації та укладання угоди за результатами цієї процедури;

• керованість медіатором процесом переговорів і допомога сторонам знайти взаємовигідне рішення;

• самостійність у прийнятті сторонами рішення щодо способу вирішення спору й нав’язування медіатором своєї позиції вирішення конфлікту.

Під час використання технології медіаторства в соціальній роботі варто дотримуватися таких принципів:

• принцип добровільності – кожна зі сторін добровільно приймає рішення щодо участі в переговорах та усвідомлює, що рішення досягається тільки шляхом співробітництва;

• принцип розподілу відповідальності: з одного боку, сторони несуть відповідальність за прийняття рішення та його виконання, з іншого боку, медіатор – за дотримання правил і принципів процедури медіації;

• принцип нейтральності – під час процедури медіації медіатор не займає позицію однієї зі сторін, не оцінює їх, а рівною мірою допомагає обом;

• принцип конфіденційності – медіатор і сторони несуть відповідальність за розголошення інформації, яка обговорювалась під час процесу медіації, за винятком ситуацій, коли сторони планують завдати шкоди собі чи комусь.

Залучення клієнтів до мирного врегулювання спорів з використанням основних принципів медіації, створення умов для реалізації їхніх комунікативних можливостей, формування безконфліктної особистості, розвиток у неї медіаційних умінь потребують також і професійного підходу. Тут має поєднуватися медіаційна діяльність із професійною діяльністю соціального фахівця [6].

До характеристики структури професійної діяльності соціального фахівця використовують, як правило, три підходи: системний, управлінський і технологічний. Із позиції системного підходу складники професійної діяльності соціального фахівця повинні розглядатися з погляду цілісності, структурності, функціональності й організованості.

Управлінський підхід передбачає виявлення таких компонентів, як прогнозування та управління діяльністю, моніторинг і діагностика очікувань і результатів.

Сутність технологічного підходу до організації професійної діяльності соціального фахівця полягає в знанні особливостей автоматизованих технологій професійної діяльності; умінні виявляти основні етапи та операції в технології вирішення завдань професійної діяльності, зокрема, за допомогою засобів автоматизації [3].

Під час упровадження технології медіаторства в соціальній роботі варто дотримуватися всіх названих підходів: це організована система видів медіаційної діяльності соціального працівника, яка спрямована на прогнозування й управління безконфліктною діяльністю підлітків-делінквентів, діагностику їхніх неагресивних, комунікативних умінь в умовах, що змінюються, при залученні клієнтів до позиції активних суб’єктів особистої медіаційної діяльності, розвиток у них свідомої відповідальності за прийняте рішення та його виконання.

Отже, соціальний працівник, використовуючи технологію медіаторства в професійній діяльності, вирішує конфліктні ситуації, що склалися, шляхом укладання сторонами рішення на добровільній і рівноправній основі, запобігає виникненню нових конфліктів, опирається на солідарність, сумісну діяльність, індивідуальну допомогу та демократичний стиль із підтримкою ініціатив клієнтів.

**1.2. Медіація у системі надання соціальних послуг**

Актуальність означеної проблеми зумовлена необхідністю подальшого розвитку медіації в інформаційному суспільстві в контексті завдань, які висувають в системі державно–правового регулювання.

На сучасному етапі розвитку державно-правовій системи в Україні особливої ваги набирає проблема запровадження медіації в Україні.

При проведенні судової реформи згадки про медіацію та медіаторів було включено в процесуальні кодекси, а медіація була визначена як соціальна послуга.

Важливим проявом соціальної відповідальності сучасної держави є дотримання гарантій та виконання соціальних зобов’язань стосовно громадян. Забезпечуючи реалізацію принципів взаєморозуміння та добровільності така допомога означають і надання соціальних послуг.

Різні аспекти соціального обслуговування населення у своїх працях висвітлювали вітчиз- няні і зарубіжні наукоці: С. Калашникова, К. Шумова, Е. Михайлова, Т. Гоббс, О. Рамсботам, Т. Вудхаус і Х. Міал, Г. Гегель, Ч. Тейлор, С. Карфантан.

Незважаючи на значний інтерес до розвітку медіації в сфері надання послуги песередництва (медіації), роль та місце цих послуг серед державних соціальних гаратній та зобов’янь залишаються розкритими недостатньо.

Зважаючи на роль соціальних послуг у забезпеченні державних соціальних гарантій та зобов’язань, науковці пропонують виділяти таку окрему функцію державних органів влади, як державне управління у сфері надання соціальних послуг посередництва, тобто діяльність держави, що здійснюється органами державної влади для забезпечення умов щодо розроблення та виконання законодавчих актів, власних рішень і завдань, спрямованих на раціональне та ефективне використання наявних ресурсів.

Медіація є доволі актуальною темою для обговорення в українських правових колах. Актуальність теми посилюється й тому, що Європейське співтовариство рекомендує впровадити медіацію і закріпити це на законодавчому рівні як один з основних методів альтернативного вирішення спорів. Про актуальність та корисність медіації, необхідність ії закріплення в конкретному законодавчому акті свідчать ії переваги, цілі та завдання.

При проведенні судової реформи згадки про медіацію та медіаторів було включено в процесуальні кодекси, а Міністерство соціальної політики України навіть затвердило 17.08.2016 Державний стандарт соціальної послуги посередництва (медіації) №892.

Таким чином, медіація була визначена як соціальна послуга, хоча нині діючий Закон «Про соціальні послуги» прямо про неї не говорить. Але вже до нового Закону України «Про соціальні послуги», який набере чинності у 2020 році, медіація включена як базова соціальна послуга.

Відповідно до названого стандарту, посередництво (медіація) – це метод розв’язання конфліктів/ спорів, за допомогою якого дві або більше сторін конфлікту/спору намагаються у межах структурованого процесу за участю посередника/ медіатора досягти згоди для його розв’язання. Медіатор допомагає сторонам налагодити комунікацію, пояснити одна одній своє бачення конфлікту/спору, визначити шляхи його розв’язання, проаналізувати та за необхідності скорегувати можливі варіанти рішення, домовленості, а також досягти згоди щодо розв’язання конфлікту/спору та/або усунення/відшкодування спричиненої шкоди.

Соціальна послуга в частині проведення медіації не застосовується між потерпілою особою та особою, яка вчинила правопорушення або злочин, у випадках насильства у сім’ї, торгівлі людьми, жорстокого поводження з дітьми. Основні заходи, що становлять зміст соціальної послуги посередництва (медіації), форми роботи та орієнтовний час для їх виконання, передбачають:

• допомогу у врегулюванні конфліктів;

• ведення переговорів;

• опрацювання шляхів та умов розв’язання конфлікту.

Соціальна послуга може надаватись у обсязі від 1 до 12 зустрічей тривалістю до 3 годин кожна. Кількість і тривалість зустрічей може бути збільшена за потреби отримувачів послуг.

Суб’єкт, котрий надає соціальну послугу, формує особову справу, яка містить:

• копії листів-запрошень на посередництво з відміткою про їх направлення;

• згоду про застосування посередництва (медіації);

• договір про надання соціальної послуги;

• індивідуальний план надання соціальної послуги;

• засвідчену підписами сторін заяву у довільній формі про досягнення згоди у вирішенні конфлікту/спору;

• письмову відмову учасників процесу від подальшого проведення посередництва (медіації) у довільній формі, бажано із зазначенням причин відмови для подальшого узагальнення.

Тобто діючий стандарт значно обмежує розуміння медіації та сферу її застосування порівняно із законопроектом, тому дійсно потрібне правове регулювання цього питання.

Порівняно з судовим процесом медіація має суттєві переваги, зокрема:

• економія часу та коштів,

• мінімум формальних чинників та впливу держави, досягнення виключно самими сторонами взаємоприйнятного рішення,

• добровільність і неупередженість процедури, велика ймовірність

• добровільного виконання сторонами домовленостей.

Процедура медіації дозволить звільнити суди від навантаження у зв’язку із розглядом справ невеликої тяжкості та зосередитися на більш серйозних справах. Адже, процедура медіації – це формування моделі переговорного процесу, до якого включено медіатор, що формує нові змінні і динаміку у взаєминах опонентів.

Без переговорів не може бути медіації. Є відмінні позиції порівняно природи терміна «медіація».

Шумова К.А. визначає медиативную процедуру, як діяльність уповноважених осіб, спрямовану на примирення сторін і гармонізацію соціально-економічних відносин в російському суспільстві, а інститут медіації, як сукупність правових норм, регламентують цю діяльність [1].

Калашникова С. І. формулює таке визначення процедури медіації – як одного з елементів єдиної системи врегулювання і вирішення правових спорів, що представляє собою незалежний поза юрисдикційнийзасіб врегулювання правового спору шляхом переговорів сторін за сприяння нейтральної особи – медіатора [2].

Досить не явним представляється визначення медіативних процедури через діяльність уповноважених осіб, оскільки природа правового регулювання процедури і діяльності різна в силу того, що регулювання діяльності стосується більше організації процедури медіації, але не самої процедури.

Михайловою О.В. зроблений висновок про те, що медіація являє собою переговори сторін за участю уповноваженого ними незалежного і неупередженого особи щодо можливих у майбутньому угод.

Процедура медіації може використовуватися поряд (а не альтернативно) з двома самостійними способами захисту права – державним судочинством і третейським розглядом [3].

Конфлікт є «частиною здорових відносин »між людьми, будучи в той же час невід›ємний компонент примирення. «Людським істотам потрібні різні інституційні сфери, де можна проявити свою індивідуальність, а «конфлікт – це ціна індивідуальності» [4].

Соціальний працівник:

• активізує здатності людей вирішувати проблеми і виходити зі скрутних ситуацій;

• налагоджує зв›язки людей з системами, які забезпечують їх ресурсами, послугами і можливостями;

• сприяє ефективному і гуманному функціонуванню даних систем;

• розвиває соціальну політику і виконує безліч інших функцій, що полегшують або які дозволяли актуалізацію власних особистих, індивідуальних і соціальних ресурсів суб›єктів соціалізації. Тому головний психологічної функцією соціальної роботи є функція медіації. Однак професійна спрямованість соціального працівника на рішення проблем клієнта не у всіх випадках супроводжується медіації. При порушенні соц працівником етичних норм, ігнорування основних принципів професійної діяльності може статися соціальна інгібіція – гальмування, гноблення, стримування активності суб›єктів. Слід мати на увазі, що люди, які потребують суспільної допомоги, досить часто сприймають себе як жертв суспільної ситуації.

Комплекс жертви може розвинутися у кожної людини, яка потребує підтримки і підтримки. Цей комплекс проявляється в зниженні або втраті відчуття власної гідності, відчуття своєї нездатності вдатися до якихось функціональні дії, почуття марності власних зусиль. Соціальний працівник може сприяти зміні віктімогенних установок покупця, а може, навпаки, стимулювати їх подальший розвиток. Невідповідні і непродумані дії соціального працівника можуть заподіяти шкоду.

Профілактика громадської інгібіції закладена в реалізації психологічних принципів діяльності соціального працівника і його професійної позиції по відношенню до клієнта. До психологічних принципам соціальної роботи відносяться принципи конгруентності, неупередженості, конфіденційності, позитивно орієнтованої активності. Характер системи праці професійного соціального працівника визначається багатьма вимогами.

Принцип конгруентності передбачає єдність висунутих соціальним працівником цілей, завдань і напрямів діяльності, пов›язаних з вирішенням проблем клієнта. Професійна компетентність соціального працівника є необхідною умовою реалізації цього принципу. У кожному конкретному випадку соц працівник повинен щодо об›єктивно оцінювати можливості і потреби індивідів і соціальних груп, з якими він взаємодіє. Принцип неупередженості вимагає не допускати упередженого ставлення до будь-якій людині або організації.

Ставлення соціального працівника не може залежати від суб›єктивної думки або вимоги «третіх осіб». Соціальний працівник виявляє інтерес до клієнта без особистої зацікавленості в ньому. По суті медіація – це переговори, так як вона має на увазі участь «третьої сторони», яка відмінно володіє ефективними процедурами переговорів і може допомогти людям в процесі конфлікту узгоджувати дії, щоб вони були більш ефективними в процесі переговорів.

Процедура медіації – це формування моделі переговорного процесу, до якого включено медіатор, що формує нові змінні і динаміку у взаєминах опонентів. Без переговорів не може бути медіації. Стадії медіації можна розділити на дві основні групи: роботу, яку трансмітер робить перед зустріччю конфліктуючих сторін, і дії, які він здійснює під час офіційних переговорів. П›ять стадій відносяться до попередньої роботі до переговорів і сім – до періоду після початку спільної роботи медіатора з конфліктуючими сторонами.

Під час кожної з дванадцяти стадій медіатор вибудовує гіпотези, вибирає відповідні стратегії і виконує специфічні процедури. Ці процедури, з одного боку,виконуються послідовно, а з іншого – зазнають розвиток в ході конкретних переговорів. Призначення – посприяти конфліктуючим сторонам у здійсненні їхніх насущних завдань у відведений для цього час в ході переговорного процесу. Якщо цілі попередньої стадії медіації не виконані навіть за допомогою медіатора, то сторони традиційно відчувають великі

Зважаючи на роль соціальних послуг у забезпеченні державних соціальних гарантій та зобов’язань, науковці пропонують віділяти таку окрему функцію державних органів влади, як державне управління у сфері надання соціальних послуг особам, тобто діяльність держави, що здійснюється органами державної влади для забезпечення умов щодо розроблення та виконання законодавчих актів, власних рішень і завдань, спрямованих на раціональне та ефективне використання наявних ресурсів для забезпечення соціальних прав і гарантій осіб труднощі в переході на наступну стадію.

**1.3.Медиація як технологія врегулювання конфліктів у підлітків-делінквентів**

Професійна сфера соціального працівника характеризується насиченістю функцій і напрямів роботи, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку дітей і молоді та сприяння їх успішній соціалізації.

Важливими завданнями йвідповідно напрямами професійної діяльності є запобігання конфліктаму підлітків-делінквентів, допомога уїх вирішенні, врегулювання інших проблем міжособистісної взаємодії в структурі школи. Визначальну роль у реалізації поставлених завдань відіграє рівень володіння фахівцем комплексом технологій, уміння вибирати найбільш доцільні й ефективні.

Однією із таких, що дають реальні результати у розв’язанні різнорівневих конфліктів, є технологія медіації. Традиційно вона розглядається як модель відновного правосуддя. У практиці соціальної роботи медіація ідентифікується саме як новий і перспективний метод розв’язання міжособистісних і міжгрупових конфліктів.

Теоретичний аспект порушеної проблеми – медіація як соціально-педагогічна технологія вирішення конфліктів – у сучасній науковій літературі не має цілісного висвітлення. Її розглядаємо в розрізі досліджень проблем професійної діяльності (А. Капська, Г. Вороніна, І. Звєрєва, Ю. Мельник, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Шаргородська, П. Шептенко, В. Шульга ін.), педагогічних технологій (А. Алексюк, П. Воловик, М. Гриньова, І. Дичківська, Н. Дудник, В. Євдокименко, Л. Карамущенко, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль, ін.); соціально-педагогічних технологій (Т. Алєксєєнко, С. Архипова,О. Безпалько, Р. Вайнола, М.Галагузова, Т. Журавель, Н. Заверико, І. Звєрєва, Н. Зимівець, А. Капська, Л. Краснова, Л.Мардахаєв, Д. Пенішкевич, Л. Тимчук, К.Тищенко, Я. Харченко, З. Шевців).

Останніми роками з’явилися окремі праці (А. Анцупов, Р. Безпальча, А. Гірник, А. Горова, Н. Грішина, Г. Гурп, Л. Дурняк, Н. Заверико, А. Кашина, Р. Коваль, Б. Леко, Д. Романовська, Г. Чуйко, Л. Шестакова, А. Шипилов та ін.), в яких звернена увага на медіацію як засіб врегулювання шкільних конфліктів та обґрунтована потреба в зміні до загальноприйнятих підходів у побудові системи взаємодії при виникненні суперечок.

Проте наразі в науковій літературі не висвітлена проблема застосування медіації як технології у розв’язанні конфліктів з підлітками-девіантами.

Технологія, за визначенням І. Дичківської, – наука про майстерність, що характеризується наявністю мети, точного алгоритму дії, передбачуваного результату, використання необхідного інструментарію, засобів, можливістю ефективного відтворення.

Традиційно технології поділяються на промислові й соціальні. У полі нашої уваги перебувають саме соціальні технології, для яких вихідним і кінцевим результатом є людина, завершальним продуктом – людина із заданими якостями [5, с. 56-57].

Різновидом соціальних технологій є педагогічні. Це поняття, згідно визначень учених (В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк, ін.), містить кілька аспектів – науковий, процесуально-описовий, процесуально-дієвий.

У науковому аспекті педагогічні технології визначаються як частина педагогічної науки, яка вивчає, розробляє цілі, зміст і методи навчання і виховання та проектує педагогічні процеси; в процесуально-описовому аспекті трактуються як алгоритм, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення запланованих результатів навчання і виховання; а в процесуальнодієвому аспекті розуміються як технологічний процес, функціонування усіх особистих, інструментальних, методологічних, педагогічних засобів.

Похідною від соціальних технологій також розглядається соціально-педагогічна технологія, яка інтегрує сутність соціальних і педагогічних технологій.

Зокрема, в енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що «соціально-педагогічні технології є частиною соціальної технології та основна їх сутність полягає у взаємодії соціального працівника із клієнтом.

Результатом даної взаємодії має стати соціалізація особистості в звичайних або спеціально створених умовах [6, c. 513 ].

Більшість дослідників (Р.Вайнола, Н.Заверико, І.Звєрєва та ін.) розглядають соціально-педагогічні технології як інтегративний різновид соціальних і педагогічних технологій; сукупність форм, методів та прийомів спрямованих на сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізацію зусиль клієнтів (переважно дітей та молоді) на вирішення власних проблем. Соціально-педагогічна технологія інтегрує в собі якості соціальної та педагогічної технологій і визначається Н.Заверико як спосіб взаємодії соціального педагога чи соціального працівника з клієнтом з метою сприяння успішній його соціалізації у наявних або спеціально створюваних умовах. Учена підкреслює, що соціально-педагогічна технологія є певним алгоритмом взаємодії соціального педагога з клієнтом, що забезпечує операціоналізацію процесу надання послуг, соціально-педагогічної допомоги з метою досягнення якісних результатів [6, с.513].

Як систему чітких послідовних дій спеціаліста, націлених на вирішення певної соціально-педагогічної проблеми розглядають технології соціально-педагогічної роботи С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник [8, с.42].

Р. Вайнола пропонує бачення технології соціально-педагогічної роботи як сукупності алгоритмізованих операцій з застосуванням форм, методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об’єкта (дитини чи молодої людини), сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків [2].

М.Галагузова, Л.Мардахаєв та ін. визначають соціально-педагогічну технологію як цілеспрямовану, найбільш оптимальну соціально-педагогічну діяльність (впорядковану сукупність дій, операцій та процедур) з метою здійснення методів, способів, прийомів, що дозволяють досягти прогнозованої мети в роботі з клієнтом в конкретних умовах [9, с.7-14].

Застосування технологій соціально-педагогічної роботи, за М. Шакуровою, обумовлено: соціальнопедагогічною метою; умовами її реалізації; особливостями об’єктів; особливостями місця реалізації; наявними ресурсами; можливостями організаційних форм соціально-педагогічної роботи; особливостями суб'єкта соціально-педагогічної діяльності [13].

Зважаючи на інтегрований, універсальний характер соціально-педагогічної роботи, Р. Вайнола визначила основні групи технологій соціально-педагогічної роботи: соціально-психологічні, соціально-медичні та безпосередньо соціально-педагогічні технології (у вузькому розумінні) [2].

Залежно від змісту діяльності розрізняють також суб’єктні (індивідуальні, групові, масові) та діяльнісні (технології профілактики, терапії, реабілітації тощо) [12, с.549]. Соціально-педагогічні технології також диференціюють як спеціальні й загальні. Спеціальний тип соціально-педагогічної технології характеризується призначенням технології, особливостями суб’єкта, об’єкта й місця застосування, способу реалізації та іншими специфічними ознаками.

На основі здійсненого вище семантичного аналізу понять «технології», «соціально-педагогічні технології» й підходів до їх класифікації, маємо підстави інтерпретувати медіацію як різновид соціально-педагогічної технології. У нашому розумінні медіація є спеціальним типом діяльнісної (чи прикладної) технології, що використовується для вирішення конкретних ситуацій, які входять у коло професійних повноважень шкільного соціального педагога. Як відомо, вагома частка завдань, які покликаний виконувати соціальний педагог як працівник психологічної служби школи, пов’язані саме із реалізацією ним посередницьких функцій, спрямованих на попередження і запобігання виникненню конфліктів у шкільному середовищі, а особливо серед підлітків-девіантів.

Цей напрям регламентований нормативними документами діяльності шкільного соціального педагога (лист МОНУ «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів» від 2 серпня 2001 р.).

На обов’язковості участі соціального педагога у вирішенні конфліктів вказує і О. Безпалько, конкретизуючи зміст такої діяльності: соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі «попереджає конфлікти, допомагає у подоланні конфліктних ситуацій на ранніх стадіях та запобігає розвитку складніших проблем у формуванні навичок позбавлення від кризових станів, навчає соціальних навичок» [10, с.248].

На ролі конфліктолога, яку покликаний виконувати соціальний педагог, наголошує З. Шевців, стверджуючи, що такий фахівець попереджає загострення конфліктів, допомагає вийти зі складної ситуації, пережити посттравматичний синдром. Також він може допомогти всім учасникам навчального процесу (учням, учителям, батькам, адміністрації) конкретними рекомендаціями з подолання протиріч, які виникають у взаємодії [14, c.45].

Практика засвідчує, що соціальний педагог, крім всього іншого, у щоденній реальності виступає посередником у конфліктних ситуаціях, які виникають між учителем та учнем, між самими учнями. Тому очевидно, що соціальний педагог у межах професійної компетенції повинен володіти практичними вміннями врегулювання конфліктів.

Про це, зокрема, стверджує Ю.Василькова, обґрунтовуючи тим, що саме цей фахівець працює в умовах, для яких типовими є прояви різноманітних конфліктів (сімейних, шкільних тощо) [4, с.30].

Виходячи з того, що участь соціального педагога у вирішенні конфліктів входить до його функціональних обов’язків, а однією з технологій роботи з конфліктом є медіація, класифікуємо її як соціально-педагогічну технологію вирішення конфліктів у школі.

За визначенням Енциклопедії для фахівців соціальної сфери, медіація (англ. mediation – посередництво) – це процес, альтернативна технологія урегулювання спорів, метод залагодження конфліктів, вирішення спорів і примирення конфліктуючих сторін, що передбачає організацію та проведення їх переговорів за допомогою незалежного посередника [6].

На нашу думку, технологія медіації найбільше відповідає вимогам сучасної парадигми освіти: гуманізм, особистісно-орієнтований підхід, в центрі уваги – учень зі своїми особливостями та потребами. Застосування техніки мирних переговорів за участю нейтрального посередника (що і відображає сутність медіації) базується на принципах добровільності, неупередженості, опори на власні сили, бажанні сторін вирішити конфлікт. Соціальний педагог школи формує команду з дітей середньої та старшої школи, навчає їх проведенню переговорів, доручає їм роботу із конфліктними ситуаціями, які виникають між дітьми в школі, разом із ними створює службу медіації, де працюють діти- медіатори.

Таким чином, у школі будується система вирішення міжучнівських конфліктів силами самих учнів [1, с.23]. Процес навчання дітей медіаторства, а пізніше їхня взаємодія при вирішенні конфліктів відбувається за методом «рівний-рівному». Мета соціального навчання в даному випадку – сформувати навики безконфліктного спілкування, відповідального ставлення до власної поведінки, пропагувати мирні шляхи виходу з конфлікту, толерантне ставлення до думки іншого. Людина, як об’єкт та суб’єкт соціально-педагогічного впливу є тим інструментом, який володіє ресурсами, здібностями, можливостями, що також використовуються для досягнення соціально значимої мети. Завдання соціального педагога виявити ті ресурси та навчити користуватись ними у складних ситуаціях [7, c.7].

Узагальнивши підходи до сутності, класифікації та структурування соціально-педагогічних технологій можемо припустити, що соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів засобами медіації можна визначити як створення соціальним педагогом алгоритму взаємодії підлітків у врегулюванні конфліктних ситуацій за принципом дії мирних переговорів (за участю посередника), медіації (повага до думки іншого, опора на власні сили, бажання помиритись, прагнення до співробітництва).

Проектуючи запропоновану Р. Вайнолою поетапність соціальних технологій [3, c.9] розглядаємо таку поетапність формування структури соціальнопедагогічних технологій вирішення конфліктів (між дітьми) засобами медіації: первинне цілепокладання – мета – профілактика конфліктів серед підлітків в умовах ЗНЗ, формування мирних технік виходу з конфлікту між підлітками у шкільному середовищі; пошук джерел інформації або збирання, аналіз та обробка даних, конкретизація мети – опитування педагогів, дітей з метою визначення стану конфліктності у школі; дослідження стилів поведінки у конфлікті, які переважають серед підлітків; навчальна мета – сформувати у школярів навики ведення мирних переговорів, запровадження програм медіації у школах; проектування, вибір можливих варіантів дій, вибір інструментарію – використання стандартів створення та функціонування шкільних служб порозуміння, навчання, тренінги, моделювання служби для кожної школи; організаційно-процедурна робота – створення служби медіації у школі (відбір кандидатів із бажаючих школярів, проведення навчального тренінгу для майбутніх медіаторів, робота із пропагування мирних технік вирішення конфлікту серед дітей, вирішення конфліктів серед дітей за участі учнів-медіаторів); зміни у статуті школи, в яких передбачено процедуру передачі вчителями шкільних конфліктів у службу; очікуваний результат – зменшення конфліктів серед дітей у ЗНЗ, профілактика протиправної поведінки серед підлітків, створення соціально-педагогічної концепції медіаторства у вирішенні конфліктів між учнями у школі, формування моделі шкільної служби медіації, зміна стилів поведінки у конфлікті зі суперницької на співробітницьку.

Звичайно, наші уявлення стосовно структури технологій вирішення конфліктів із використанням медіації мають рекомендаційний характер та потребують більш детального дослідження та уточнення. Та не викликає сумніву важливість та цінність даних технологій у роботі соціального працівника.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей делінквентної поведінки підлітків**

**2.1. Критерії та показники делінквентної поведінки підлітків**

На сучасному етапі розвитку соціальних наук поведінкові девіації розглядаються з позицій інтегративно-холістичного підходу, який на практиці нерідко призводить до еклектичного поєднання різних ідей і технологій, у тому числі у формі механічного перерахування ознак девіантної особистості без виокремлення специфічних та інтегральних властивостей девіантності.

Разом з тим, більшість наукових праць концентруються на якомунебудь окремому аспекті поведінки, що відхиляється, ігноруючи такі важливі якості девіантності, як систематичність та поліетіологічність. Розгалуженість підходів до визначення критеріїв девіантної поведінки негативно відображається на розв’язанні прикладних завдань, утруднюючи комплексну діагностику особистості з девіантною поведінкою, знижуючи її прогностичну цінність і ефективність профілактико-корекційних заходів.

У відповідності з вітчизняною науковою традицією [57, 72, 78, 112], критерії та показники девіантної поведінки можуть бути визначені у контексті суспільно-історичної ситуації та індивідуального досвіду людини з урахуванням провідних аспектів вивчення девіантності як соціальнопсихологічної системи (відносини, переживання, особистісні сенси, мотиви, цінності, вчинки). Одним із важливих завдань системного підходу до визначення критеріїв та показників девіантної поведінки є виокремлення її інтегральносистемоутворюючих властивостей. Інтегральними властивостями особистості, що об’єднують різні компоненти і процеси в цілісне утворення, визнаються ставлення особистості (Б.Д. Карвасарський, А.Ф. Лазурський, В.В. М’ясищев), які відображають вибірковий зв'язок людини з різними сторонами і об’єктами дійсності.

Система ставлень особистості може бути описана як індивідуально-цілісна, ієрархічно організована, динамічна система суб’єктивно-оцінних ставлень до дійсності (до світу, людей, діяльності, себе). Розузгодження в значущих ставленнях особистості розглядається як фактор виникнення девіантної поведінки [103].

Ми розглядаємо девіантність підлітків як розузгодження елементів у системі взаємовідносин «особистість – морально-правові норми – учнівський колектив», основними ознаками якого є:

1) розходження між індивідуальною лінією розвитку індивіда і домінуючими цінностями життя учнівського колективу;

2) об’єктивно-негативні наслідки цього розходження для самої особистості і для колективу класу;

3) негативна громадська оцінка цього розходження як соціально небажаного і анормального. Проблема визначення критеріїв девіантної поведінки є об’єктом наукового інтересу багатьох дослідників [57, 103, 109, 111].

Аналіз теоретичних і емпіричних підходів до даної проблеми дозволяє стверджувати, що основоположною позицією у виявленні ознак девіантності є, як ми вже говорили вище, розмитість (синкретичність) соціальнонормативних орієнтацій девіантних підлітків у системі взаємовідносин.

Дослідник В.П. Велєв вважає, що з цінностями аморалізму в девіантів сполучаються бідність предметного світу, примітивність мовлення, у переважної більшості – стихійні способи спілкування з ровесниками за «законами вулиці» [27].

Як і О.В. Змановська, яка виокремлює латентну і маніфестну форми девіантності [57], В.П. Велєв говорить про амбівалентність поведінки девіантів. Тобто у випадку латентної форми існує внутрішня готовність до поведінки, що відхиляється, аморальна спрямованість особистості, але зовні все відповідає соціальним нормам. Більшість дослідників [29] зазначають, що показниками схильності до девіантної поведінки виступають відчужений стиль взаємодії, засвоєний у сім’ї, наявність високих домагань, не підкріплених реальною готовністю до праці. Це призводить до прагнення девіантних підлітків 55 ствердитися через аморальні судження і вчинки, оскільки інших способів визнання у групі ровесників вони не мають.

Порівняльний аналіз вибірок підлітків, схильних до девіантної поведінки, і підлітків-девіантів дозволив досліднику О.О. Ощепкову говорити про особливості ціннісних орієнтацій цих груп учнів як показників можливих проявів девіацій у поведінці. Зокрема, для першої групи характерною є орієнтація на професійне самовизначення і працю, що пов’язано з соціально-позитивною спрямованістю. Водночас ці ж підлітки виявляють високий рівень орієнтування на цінності оточення, що знижує осмисленість особистої життєдіяльності, підвищуючи рівень схильності до девіантної поведінки. Особливостями соціальних установок підлітків, які виявили девіації у поведінці, є орієнтування на гроші, що пов’язано з прагненням до свободи від соціальних норм за рахунок матеріальної забезпеченості. Висока значущість цінностей свободи і незалежності, на жаль, визначає орієнтацію девіантних підлітків на порушення соціальних норм.

Автор підкреслює, що соціальні установки як диспозиції особистості підлітків, що відповідають за конкретну поведінку, пов’язані з різними формами девіантної поведінки [122]. Наявність негативних взаємовідносин, відсутність діяльності, що дозволяє реалізувати творчі інтереси, призводять до підвищення рівня тривожності, одинокості, агресивності. За цих умов основними критеріями девіантної поведінки в підлітковому віці науковець вважає: когнітивний – його показниками виступають хронічна неуспішність, фрагментарність і недостатність загальноосвітніх відомостей, безсистемність навчальних навичок і знань; емоційно-оцінний (особистісний) критерій знаходить відображення у пасивно-негативному ставленні до навчальної діяльності, байдужості, демонстративно-знехтувальному і протестному ставленні до громадських обов’язків; поведінковий критерій виявляється або в пасивних відмовах від 56 виконання учнівських обов’язків, або в активному протиставленні себе вчителям і однокласникам.

Т. Герасимів виокремлює загальні і специфічні критерії девіантної поведінки. Показниками загального критерію дослідник вважає високий рівень агресивності, грубість, неправдивість, низький рівень самоконтролю, неадекватну самооцінку, почуття тривожності, бідність способів реагування на стресові ситуації, орієнтування на цінності свободи і незалежності без усвідомлення обов’язків, відставання у психічному розвитку, низький рівень соціалізації. Показниками специфічного критерію девіантної поведінки, за Т.З. Герасимівим, є: акцентуйованість особистості, соціальні мотиви поведінки (корисливі, агресивні, інфантильні тощо), схильність до ризику, емоційна нестійкість, імпульсивність, підозрілість, інертність [36].

Аналізуючи зміст відхилень у поведінці важковиховуваних учнів, дослідник Г.В. Товканець підкреслює, що такі їх показники, як відсутність психологічної готовності до навчання в школі, невміння (іноді небажання) контактувати з оточуючими, неадекватність емоційних проявів, акцентуації характеру, надання переваги грі «не за правилами», – все це перешкоджає успішній соціалізації дитини, досягненню успіхів у навчанні, взаємопорозумінню з ровесниками і дорослими, впливає на деформацію системи особистісних ставлень школяра.

Т.А. Андронюк акцентує увагу на необхідності своєчасної діагностики агресивних проявів у поведінці підлітків. Вона вважає, що профілактичні заходи будуть більш дієвими за умов виявлення малопомітних негативних симптомів у стосунках і поведінці. До таких показників на особистісному рівні дослідник відносить: недостатній рівень самостійності, неадекватні самооцінку і рівень домагань, несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів, підлітковий негативізм, агресивність, відсутність конкретних життєвих цілей, високий рівень ситуативної тривожності. До показників девіантної поведінки, що проявляється на мікрогруповому рівні, Т.А. Андронюк відносить: несформованість навичок спілкування, переважання егоїстичних тенденцій, деформування поняття справедливості, надмірну критичність, неприйняття позицій і вимог дорослих, відсутність поваги і визнання авторитетів, неадекватні тенденції, орієнтації на статус і роль у групі, яскраво виражену демонстративність у поведінці [8].

Нові акценти у розуміння особливостей девіантної поведінки привносить С.Г. Немченко. Так, він вважає, що девіантна особистість не сприйняла моральних норм спільноти, яка її виховала; адаптувалася на стику двох чи кількох субкультур завдяки особистісним новоутворенням, сформованим під впливом соціальних факторів. Науковець виокремлює такі показники девіантної поведінки, як інфантильність, утриманство, порушення міжособистісних стосунків, нездатність соціально адекватно реагувати на події, що відбуваються, і контролювати свою поведінку. Названі чинники автор кладе в основу типології девіантних особистостей: інфантильний, маргінальний, утриманський, корисливий і ситуативний типи [114, с. 98-102].

Поряд з деформацією ціннісно-мотиваційної сфери підлітків, одним з важливих показників девіантної поведінки науковець вважає дезадаптивну самоорганізацію, яка характеризується низьким рівнем сформованості вмінь саморегуляції. Аналіз більшості досліджень [12, 55, 122].

дозволяє стверджувати, що педагогічна занедбаність пов'язана з відхиленнями від норми у свідомості, поведінці, діяльності дитини. Основними показниками педагогічної занедбаності є: неорганізованість, опір педагогічному впливу, що призводять до неуспішності у навчанні; стійкі зміни поведінки: підвищена збудливість або загальмованість, агресивність, конфліктність, невміння підпорядковувати особисті інтереси колективним, швидкі зміни настрою, афективність, систематично повторювані проступки.

Порівняльний характер девіантних проявів у різних культурах, проведений А. Маслоу і Р. Діастуеро, дозволив сформувати низку цікавих положень щодо ціннісних орієнтацій підлітків: - всі люди, в тому числі і діти, відчувають потребу в ціннісній системі, в системі взаєморозуміння, в поясненні способів пізнання Всесвіту і визначенні свого місця в ній; - незадоволення цих потреб, відсутність системи змушує до побудови своєї (відмінної від загальноприйнятої) системи цінностей; - якщо доросла система цінностей відсутня або не представлена дитині, вона створює свою, дитячу або підліткову систему цінностей; - так звана дитяча злочинність – прямий наслідок самостійної побудови підлітками своєї, делінквентної системи цінностей; - делінквентна система цінностей відрізняється від інших молодіжних ціннісних систем яскраво вираженою ворожістю і презирством по відношенню до дорослих, які полишили дитину напризволяще [107].

Спираючись на емпіричні висновки А. Маслоу і Р. Діастуеро, М.О. Ковальчук визначає такі критерії девіантної поведінки підлітків:

- мотиваційний: система цінностей, цілей, перспектив, життєвих орієнтирів, що відображає недовіру і ворожість підлітка до світу дорослих;

- операційно-поведінковий: відсутність сформованих адекватних моделей поведінки у складних ситуаціях;

- інформаційний: відсутність необхідної інформації про себе та світ для визначення свого місця в ньому;

- емоційно-енергетичний: баланс сил і енергії, що не забезпечує адекватну поведінку;

- характерологічний – форми поведінки і риси характеру, які обумовлюють труднощі соціалізації, позитивного формування і розвитку, або відсутність характерологічних рис, що дозволяють долати складні ситуації [80].

Дослідження науковця І.О. Горькової свідчать про те, що ані окремі психологічні властивості особистості, ані емпатійні якості, ані екстернальноінтернальні способи поведінки, ані ціннісні орієнтації, взяті окремо, у відриві одне від одного, не відрізняють девіантних підлітків, які активно проявляють агресивні форми поведінки, від їх законослухняних однолітків [42, с. 178-191]. І тільки на рівні структурного аналізу перерахованих параметрів виявляються розходження між ними. Найбільш значущі відмінності виявляються на рівні сформованості, тобто структурованості та інтегрованості параметрів самосвідомості особистості, своєрідного інтегратора всіх індивідних, суб'єктних і особистісних властивостей підлітка, регулятора його поведінки.

Наприклад, якщо в групі законослухняних підлітків у кожної особистості всі основні складові самосвідомості тісно пов'язані між собою, то в групі девіантів – тільки частина з них. По-друге, в структурі самосвідомості девіантів слабко розвинені такі її параметри, як Яактуальне і Я-ідеальне: дуже мало зв'язків з особистісними та поведінковими параметрами.

Проте в них більш інтенсивно, ніж у групі законослухняних підлітків, представлені зв'язки особистісних і поведінкових параметрів з такими складовими самосвідомості, як порівняльна і потенційна самооцінка. Перша відображає суб'єктивні уявлення підлітка про власну значущість (цінність) з боку оточуючих, а друга – його можливі досягнення в майбутньому.

Таким чином, девіантні підлітки ніби ігнорують своє справжнє «Я», для них неактуальним є ідеальне «Я». Їх уявлення про себе пов'язані з оцінкою себе в майбутньому і думкою однолітків. У зв'язку з цим, стає зрозумілим високий рівень їх конформності. Законослухняні підлітки виразно демонструють протилежні тенденції. Вони більшою мірою спираються на сучасне уявлення про себе, ніж у майбутньому, для них високою є роль ідеального «Я». Якісний зміст актуального «Я» законослухняних підлітків узгоджується з їх оцінкою себе в майбутньому, чого немає в групі девіантів.

Все вищесказане дозволяє говорити про деформації самосвідомості девіантів, що відповідним чином позначаються на їх поведінці [42, с. 178-191].

Таким чином, агресивні форми поведінки в значній мірі обумовлені деформованою структурою самосвідомості девіантних підлітків.

Зокрема, це стосується образу ідеального «Я» (однієї зі складових самосвідомості), а саме: його зміст значно відрізняється від об'єктивної характеристики. У цій же групі підлітків параметри самосвідомості тісно пов'язані з агресивними формами поведінки: за даними факторного аналізу, показники агресивної поведінки разом з особистісними характеристиками і параметрами самосвідомості утворюють два перших, найбільш інформативних фактори. У законослухняних підлітків параметри агресивної поведінки ввійшли до складу останнього, найменш значущого фактору і пов'язані переважно з типами акцентуацій характеру, а не з властивостями особистості і, тим більше, параметрами самосвідомості.

В цілому, рівень структурованості та інтегрованості особистісних показників з параметрами самосвідомості в групі девіантів значно нижче, ніж у групі законослухняних.

Таким чином, витоки агресивної поведінки потрібно шукати в рівні сформованості особистості людини і, насамперед, її самосвідомості. Г. Кеплан, який першим довів існування причинно-наслідкових зв’язків між такими індивідуально-особистісними факторами, як локус контролю і рівень самоповаги та агресивна поведінка, у своїй теорії девіантної поведінки показав, що оскільки кожна людина прагне до позитивного образу «Я», низька самооцінка переживається як неприємний стан, а прийняття себе асоціюється зі звільненням від травмуючих переживань.

Це спонукає людей чинити так, щоб зменшувати суб'єктивну ймовірність самоприниження і підвищувати суб'єктивну ймовірність прийняття себе. Люди, які сильніше інших страждають від самозвинувачення, відчувають велику потребу в тому, щоб своєю поведінкою змінити цей стан. Тому людей, які загалом приймають себе, завжди значно більше ніж таких, що відкидають себе, схильних до самоприниження.

Таким чином, виникає замкнуте коло: занижена самооцінка спонукає особистість до девіантних проявів, а девіантна поведінка впливає на зниження рівня самоповаги, тому що підліток мимоволі засвоює і поділяє негативне ставлення суспільства до своїх учинків, а тим самим – до себе. Отже, низька самооцінка спонукає молодих людей до ненормативної поведінки. Беручи участь в антисоціальних групах та їх діях, підлітки намагаються тим самим підвищити свій психологічний статус, знайти такі способи самоствердження, які дозволять реалізувати основні прагнення девіантної особистості: привернути до себе увагу однолітків; отримати бажаний результат; бути головним; відчувати особисту захищеність і мати можливість помститися «ворогам»; принизити іншого з метою підкреслення своєї переваги. Аналіз емпіричного матеріалу підтверджує, що протиріччя і проблеми у житті людини набувають патогенного характеру, якщо у структурі самої особистості знаходяться патогенні риси – агресивність, впертість, претензійність, надмірна чутливість.

Девіантність може бути наслідком невідповідності потреб особистості і засобів їх досягнення, що виявляються значно нижче рівня потреб і домагань; девіантні прояви виникають, коли об'єктивна необхідність заважає вирішенню завдань, що стоять перед підлітком, або ж робить протиріччя невирішуваними для нього, а мету – недосяжною через неспроможність чи невміння знайти у цій ситуації раціональний, продуктивний вихід.

Вивченню характерологічних відхилень присвячена велика кількість наукових досліджень (А.Є. Лічко, В.С. Бітенський, В.Г. Херсонський, С.Г. Мартинчик, І.Г. Ураков та ін). Окремі ознаки акцентуацій характеру деякі автори розглядають як умови девіантної поведінки.

Характеризуючи групу ризику, тобто підлітків з певним рівнем готовності до девіантної поведінки, Н.П. Пихтіна виокремлює індивідуальнотипологічні риси особистості, які, на її думку, зумовлюють таку готовність:

1) занижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка пристосованість до нових ситуацій, конфліктів;

2) вираженість тривожності, депресивності, невпевненості у собі, заниженої самооцінки;

3) імпульсивність;

4) психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування у поведінці, зокрема, її негативних проявів.

Ми поділяємо погляди Л.М. Абсалямової, В.Л. Гончарова, Т.Д. Ілляшенко, В.М. Оржеховської, Н.П. Пихтіної та інших дослідників і розглядаємо вказані індивідуально-типологічні особливості особистості як показники девіантної поведінки, що потребують детального розгляду. Рушійною силою життєдіяльності людини є потреби. Задоволення потреб викликає позитивні емоції. Людина, яка не має відхилень у розвитку особистості, вже в підлітковому віці добре усвідомлює зв'язок між своїми діями, задоволенням потреб та позитивними емоціями.

Усвідомлюючи себе суб'єктом діяльності, підліток навчається керувати обставинами, оскільки знає, що від його дій значною мірою залежить, будуть позитивні емоції (задоволення, нагорода, похвала, радість) чи ні. Зовсім інша поведінка властива девіантним підліткам. Вони не усвідомлюють себе суб'єктами власної діяльності і тому вважають, що не можуть керувати обставинами свого життя, досягати позитивних емоцій завдяки виконанню суспільно значущих діянь.

Однак потреба в позитивних емоціях не втрачається, підліток прагне відчути стан задоволення, радості, але не бачить шляхів досягнення цього. Справа в тому, що для усвідомлення складних, глибинних, реально діючих мотивів своєї поведінки людина повинна мати високий рівень розвитку особистості, певні навички самоаналізу, прагнення зрозуміти самусебе. Все це не притаманне дітям групи ризику.

Найчастіше, навіть щиро бажаючи пояснити причини того чи іншого проступку, вони не в змозі це зробити, оскільки самі їх не усвідомлюють. Більше того, саме неможливість усвідомлення дійсних причин своєї поведінки, що відхиляється від норм, і слугує основною перешкодою у профілактиці девіантності підлітків. «Я» – концепція людини так чи інакше проявляється в розширеному описі себе. Аналізуючи такий опис, можна скласти думку про підсвідому мотивацію самооцінки.

Результати аналізу матеріалів експерименту свідчать про низький рівень усвідомлення підлітками-девіантами якостей своєї особистості, відсутність навичок самоаналізу і тим більше вміння описувати себе. Особистісний підхід до проблеми девіантної поведінки дозволив науковцям [57, 72, 121] застосувати проективні методи дослідження особистості, що створює можливість для формування висновків щодо особливостей мотиваційної сфери підлітків, схильних до відхилень у поведінці.

1. Спрямованість мотиваційної сфери девіантних підлітків у порівнянні з «нормою» значно відрізняється. Звичайних підлітків спонукає до діяльності потреба в досягненні успіху (подяка, нагорода, похвала тощо). У підлітків, поведінка яких має ознаки девіантності, ця потреба загальмована (або зовсім не розвинена), їх спонукає до дії інша потреба – уникнути покарання, осуду, негативних емоцій.

2. Потреба в нових враженнях, однаковою мірою притаманна всім підліткам, проявляється по-різному: у підлітків групи «норма» її прояв пов'язаний, насамперед, з інтелектуальною активністю; у девіантних підлітків – з соціальними девіаціями.

3. Звичайні підлітки розглядають свою діяльність як джерело позитивних емоцій. Підлітки-девіанти очікують від своєї діяльності негативних емоцій. 4. Підлітки групи «норма» вважають за необхідне передбачати 64 результати своєї діяльності, аналізувати наслідки вчинків, брати на себе відповідальність за них. Підлітки, схильні до девіантних проявів поведінки, не тільки не передбачають результати своїх дій, але і взагалі не відчувають себе суб'єктами діяльності.

5. Не зважаючи на невпевненість у своїх інтелектуальних здібностях, підлітки, які виявляють схильність до девіантної поведінки, проявляють завищений рівень домагань, що відображається в їхніх міркуваннях, у виборі завдань за складністю.

Яскравим свідченням алогічності, суперечливості вибору такими підлітками лінії поведінки у складній ситуації є одночасне поєднання трьох тенденцій: завищеного рівня домагань, низької самооцінки і невпевненості в собі. Висновки щодо особливостей мотиваційної сфери девіантних підлітків мають принципове значення. Якщо у підлітка завищений рівень домагань, але немає усвідомлення своєї нездатності досягти бажаного, то він, завдяки тому, що в нього підсвідомо «включається» механізм психологічного захисту, може зберігати самоповагу і впевненість у собі. Якщо ж механізми психологічного захисту неефективні (порушені або несформовані), підліток усвідомлює своє безсилля. Виникає ситуація, яка викликає у нього психічне напруження, важкі переживання, які найчастіше знімаються через різні форми агресивної поведінки. Природно, така форма реагування на фруструючу ситуацію утворюється поступово. Спочатку засвоюються звичайні, соціально прийнятні способи самозахисного типу реагування на стрес.

Це пасивні форми подолання стресу, які проявляються в униканні розв’язання проблем, прагненні покращити самовідчуття, не намагаючись вирішувати складних ситуацій, – довго спати, смачно їсти, розважатися. Вже після додаються випивка, паління, вербальна і фізична агресія. Акцентуючи увагу на характеристиці критеріїв девіантної поведінки, необхідно звернутися до трактування спрямованості особистості з відхиленнями в поведінці. Так, А.Х. Ковальов спрямованість особистості девіантів розглядає як систему спонукань, що визначають вибірковість відносин і активність людини [79, с.52-53].

Погоджуючись з ним в цілому, необхідно підкреслити, що, характеризуючи особистість зі стійкими відхиленнями в поведінці, мало сказати, що вона представляє систему активних і вибіркових спонукань індивіда. У цій системі завжди можна виявити, по-перше, комплекс негативних мотивів, який може домінувати у мотиваційній сфері особистості і який дає підставу дуже виразно вказати на нього, як на носія насильницьких, корисливих чи хуліганських спрямувань. Крім того, спрямованість осіб з відхиленнями в поведінці може визначатися не однаково вираженою антигромадською мотивацією: особистість здатна, поряд з порушенням громадського порядку, здійснювати корисливі, негуманні та інші протиправні дії. Саме тому необхідним є врахування відмінних особливостей мотивації неповнолітніх з відхиленнями в поведінці.

Характеризуючи спрямованість особистості неповнолітнього з відхиленнями в поведінці, ми розглядаємо її як психологічно складне утворення, переважно сумативного характеру, що об'єднує різноманітні за психорегулюючою силою і емоціонально-вольовою забезпеченістю почуття, інтереси, прагнення і потреби.

Показниками такого роду спрямованості виступають, по-перше, неузгодженість ланок мотиваційно-потребнісної сфери особистості, яка порушує їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, стимулює механістичність їх взаємодії, що, в кінцевому рахунку, виступає суттєвою перешкодою на шляху трансформації даної сфери в цілісну систему, підструктури якої в процесі адекватного розвитку доповнюють і підсилюють одна одну.

По-друге, спрямованість такого типу відображає творчі і руйнівні тенденції, поєднуючи, наприклад, інтерес до спортивної діяльності з пристрастю до вживання спиртних напоїв, до токсикоманії тощо. Дійсно, дані тенденції перебувають у стані психічного протистояння, сприяють формуванню специфічного стилю поведінки неповнолітніх, для яких характерне поєднання позитивних і негативних учинків з погляду адекватної соціальної практики особистості.

По-третє, наявність протилежних за своїм ціннісним змістом різних компонентів спрямованості стимулює дисгармонію в структурі особистості, формує амбівалентність її відносин і вчинків. У поєднанні зі слабкою волею роздвоєність особистості може стати стійкою властивістю її характеру. В окремих випадках ця властивість як результат критичної самооцінки штовхає підлітка на шлях подолання шкідливих звичок, але стереотипи девіантної поведінки виявляються непереборними, що стає предметом хворобливих переживань особистості, причиною її підвищеної дратівливості, джерелом емоційно негативних розладів, які можуть стимулювати так звані «прикордонні» стани психіки.

Дисгармонія спрямованості порушує мотивоутворюючі функції свідомості та самосвідомості неповнолітніх, що нерідко трансформується в суперечності між структурними утвореннями особистості і призводить до внутрішньо особистісних руйнувань і деформацій. Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв девіантної поведінки підлітків дає підстави виокремити такі її чотири основні критерії:

– пізнавально-інформаційний, пов'язаний з набуттям знань про норми моралі і права;

– ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з формулюванням спрямованості особистості;

– особистісно-рефлексивний, пов'язаний з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру;

– поведінковий, пов'язаний зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка.

Показниками пізнавально-інформаційного критерію є: знання про основні моральні категорії, знання про основоположні правові норми; знання про права і обов’язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість.

Показниками ціннісно-орієнтаційного критерію є: наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтації на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установки на працю і навчання; моральних еталонів та ідеалів.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризм. Показниками поведінкового критерію є: дотримання або ігнорування педагогічних вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; брехливість або правдивість; готовність або неготовність до вольових зусиль. Як бачимо, девіантна поведінка, детермінована мотивами, потребами, діями і проступками особистості, явище багатофакторне, динамічно складне. Особистісна схильність до девіантної поведінки формується поступово.

Своєчасна профілактика девіантних проявів дозволяє запобігти спотворенню розвитку особистості підлітка. У зв'язку з цим виникає питання про необхідність своєчасної діагностики особистісної схильності до девіантної поведінки.

**2.2. Аналіз особливостей делінквентної поведінки підлітків**

Обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов, здатних забезпечити ефективну профілактику девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи, мають будуватися не тільки на основі теоретичного аналізу наукових праць з цієї проблеми, а й з урахуванням результатів діагностики стану делінквентності підлітків на початку дослідження.

Для цього нами був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту. Метою констатувального етапу експерименту було з’ясування рівня делінквентності підлітків як системи вчинків чи окремих учинків, що суперечать прийнятим у суспільстві нормам і виявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадекватності, педагогічної занедбаності та ухиленні від морального та етичного контролю особистості над власною поведінкою у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

Мета дослідження на даному етапі експерименту конкретизувалася у таких завданнях: уточнити діагностичний інструментарій (знайти, адаптувати чи розробити відповідні методики), що дозволить вивчити особливості прояву показників пізнавально-інформаційного, ціннісно-орієнтаційного, особистісно-рефлексивного та поведінкового критеріїв девіантності підлітків; на основі результатів виконання всіх діагностичних процедур з’ясувати рівні сформованості відповідних компонентів у підлітків.

Оскільки в структурі досліджуваної якості було виокремлено чотири критерії делінквентності підлітків (пізнавально-інформаційний, ціннісноорієнтаційний, особистісно-рефлексивний та поведінковий), констатувальний експеримент умовно було поділено на чотири етапи, кожен з яких був спрямований на встановлення рівня сформованості показників визначених критеріїв девіантності.

Варто зауважити, що нині в педагогіці й психології відсутня єдина загальновизнана методика, яка б дозволила визначити рівень сформованості девіантності підлітків [35], тому для проведення констатувального етапу експерименту нами було розроблено спеціальні анкети, а також використано (й адаптовано) наявні педагогічні і психологічні діагностичні методики, щодозволяють встановити рівень сформованості показників девіантності підлітків за кожним із визначених компонентів.

Загальний висновок щодо рівня сформованості девіантності підлітків за кожним із критеріїв і в цілому було зроблено лише після проведення всіх діагностичних процедур. Перший етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм, що зумовило необхідність зосередити зусилля на з’ясуванні рівнів знань учнів про норми моралі й права, а саме знань про основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов’язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість. Діагностування знаннєвої сфери учнів стосовно норм моралі й права відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід, спеціально розроблених нами анкет, адаптованих стосовно нашого дослідження анкет, зокрема, «Анкета на виявлення учнів із девіантною поведінкою», «Анкета для з’ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права», «Анкета на виявлення ставлення учнів до школи» та інРезультати анкетування («Анкета для з’ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права») засвідчили, що в цілому учні мають досить чіткі уявлення про сутність таких категорій, як правові норми, права і обов’язки учня загальноосвітньої школи, правова поведінка. Так, наприклад, більшість опитаних учнів на питання «Що найголовніше в житті людини (чого б ти хотів передусім досягти)?» віддали пріоритет моральним якостям (повага до людей, честь, гідність, товариськість, відповідальність тощо).

Проте певна кількість респондентів мають обмежене розуміння моральних категорій. Так, близько 18 % не змогли назвати основних моральних категорій, вказуючи лише одну-дві. Найбільш поширеними були такі відповіді: «… моральні категорії – це добро і зло»; «… це совість»; «… здатність чинити добро»; «здатність на гарні вчинки» та ін., які демонстрували недостатній рівень самостійності мислення, несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів, підлітковий негативізм, відсутність конкретних життєвих цілей. Аналіз отриманих результатів анкетування засвідчив, що 18 % так і не зуміли навести прикладів справедливого й несправедливого вчинку, а на запитання «Як ти розумієш поняття «справедливість»?» дали відповідь: «…коли не обманюють» або «… це чесність», без будь-якої аргументації. Наступним кроком нами було запропоновано респондентам відповісти на запитання анкети, що виявляла ставлення учнів до школи. Результати опитування засвідчили, що близько 20 % опитаних мали труднощі у відповіді на такі прості питання, як: «Що в школі для тебе найцікавіше?»; «Чим би ти хотів займатися у вільний час?»; «Який предмет для тебе найцікавіший?»; «Які твої найулюбленіші заняття?» та ін.

Серед поширених відповідей зустрічалися: «Мене не цікавлять шкільні заняття», «У школі нічого цікавого немає», «Найулюбленіше заняття – зустрічі на вечірках з друзями» тощо. Такий стан свідчить про відсутність інтересу до навчання у школі, про нерозуміння необхідності правової поведінки тощо. Більш того, такі відповіді свідчать про відсутність психологічної готовності до навчання в школі, невміння (іноді небажання) контактувати з оточуючими, неадекватність емоційних проявів, акцентуації характеру, надання переваги грі «не за правилами», – все це перешкоджає успішній соціалізації підлітків, досягненню успіхів у навчанні, взаєморозумінню з ровесниками і дорослими, впливає на деформацію системи особистісних ставлень школяра.

Наступною діагностичною процедурою було використання «Анкети на виявлення учнів із девіантною поведінкою». Вона містить 15 питань. Зміст анкети враховує такі параметри: навчання, дисципліна, суспільно-трудова активність, стосунки з класом і асоціальні прояви. На кожне питання були 3 варіанти відповіді: «так» = +1 бал, «ні» = - 1бал, «іноді» = 0 балів. Після проведення анкетування обчислювалася алгебраїчна сума балів (N), і з урахуванням визначених у нашому дослідженні рівнів девіантності ми розподілили отримані в кожному конкретному випадку бали так: N>=6 – 71 недевіантні підлітки; N>=10 – ситуативний рівень девіантності, N>=15 – стійкий рівень девіантності, N>=20 і більше – критичний рівень девіантності. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що 10 % опитаних мають ситуативний рівень девіантності – фрагментарний характер системи цінностей, невеликий обсяг знань про морально-етичні норми, відсутність ідеалів; незацікавленість в участі у житті класу; окремі конфлікти в учнівському середовищі; нестійкість, випадковість відхилень у поведінці; окремі прогалини в загальному розвитку (успішність задовільна); наявність акцентуацій характеру; егоїзм, неадекватно завищена або неадекватно занижена самооцінка; слабка самокритика і вимогливість до себе, рідкі прояви працелюбності і вольових зусиль у поведінці.

Стійкий рівень девіантності (5 %) – система цінностей не склалася, фрагментарність знань про норми моралі і права, ідеали мають негативне забарвлення; «несприйняття» педагогічних дій; протидія спробам залучення до громадської діяльності; егоцентричність; негативне ставлення до школи; проблеми з логікою мислення, вибудовуванням причинно-наслідкових зв’язків; виявляються 2-3 серйозні недоліки, що стійко взаємодіють між собою; акцентуації характеру призводять до дезадаптивних способів вирішення проблем; занижена самооцінка; рівень вимог до інших більше, ніж до себе; негативне ставлення до праці, необхідності вольових зусиль. Критичний рівень девіантності (3 %) – система цінностей має аморальний характер, знання про норми моралі і права мають обмежений характер, виявляється протидія виховним впливам; небажання брати участь у громадському житті класу; поведінка на межі правопорушення; негативне ставлення до школи, однолітків, норм моралі, праці; яскраво виражена негативна спрямованість; акцентуації характеру призводять до виникнення проблем у спілкуванні з оточуючими; неадекватна самооцінка; прогалини в розумовому, моральному, вольовому розвитку; загострена самолюбність; вимогливість до себе відсутня. Для діагностики такого показника, як «адекватність уявлення про справедливість» учням було запропоновано написати міні-твір на тему: «Справедливість. Як я її розумію?». У творі рекомендувалося власне обґрунтування підкріпити конкретними прикладами.

Результати діагностики засвідчили, що близько 8 % учнів не розуміють сутності цієї якості, або розуміють спотворено. Близько 11 % учнів навели невдалі приклади справедливих учинків тих чи інших людей, на свій розсуд, без урахування основоположних правових норм. Другий етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм, що зумовило необхідність зосередити зусилля на з’ясуванні рівнів розвитку спрямованості особистості, зокрема, таких показників, як наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтація на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтерес до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установка на працю і навчання; наявність або відсутність моральних еталонів та ідеалів.

Діагностування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід та ін. Зауважимо, що для діагностики показників усіх критеріїв додатково застосовувався метод експертних суддів. Методом експертних суддів ми намагалися з'ясувати, наскільки розвинена у підлітків потреба дотримання соціальних норм, адже рушійною силою життєдіяльності людини є потреби. Задоволення потреб викликає позитивні емоції. Людина, яка не має відхилень у розвитку особистості, вже в підлітковому віці добре усвідомлює зв'язок між своїми діями, задоволенням потреб та позитивними емоціями. Усвідомлюючи себе суб'єктом діяльності, підліток навчається керувати обставинами, оскільки знає, що від його дій значною мірою залежить, будуть позитивні емоції (задоволення, нагорода, похвала, радість) чи ні.

За експертним оцінюванням, підлітків з чіткою орієнтацією на соціально значущі цінності, з розвиненою потребою дотримання соціальних норм виявилося 81 %.

Зовсім інша поведінка властива девіантним підліткам (19 %), як показало експертне оцінювання. Вони не усвідомлюють себе суб'єктами власної діяльності й тому вважають, що не можуть керувати обставинами свого життя, досягати позитивних емоцій завдяки виконанню суспільно значущих діянь. Однак потреба в позитивних емоціях не втрачається, підліток прагне відчути стан задоволення, радості, але не бачить шляхів досягнення цього. Як засвідчили експерти, 13 % підлітків зовсім не виявляють інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу, залишаючись осторонь від усіх колективних справ. 28 % учнів все ж брали участь у різних заходах, але за умови додаткового стимулювання з боку вчителів.

Діагностика особливостей розвитку мотиваційної сфери підлітків важлива ще й тому, що наше дослідження спирається на специфічні закономірності роботи з профілактики девіантної поведінки підлітків, які відображають найбільш очевидні, стійкі і повторювані зв'язки, що характеризують досліджуваний процес. Одна із закономірностей передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність процесу профілактики і включеності в нього школярів. Профілактика девіантності підлітків, її ефективність і результативність залежатимуть від того, наскільки підлітки будуть до неї включені, наскільки і як будуть мотивовані на участь у даному процесі. Спостерігається і зворотна залежність. Від особливостей організації профілактичного процесу, його змісту та орієнтації на інтереси і потреби учнів буде залежати ступінь їх включеності і участі в профілактичній роботі. Результати діагностування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів засвідчили, що у підлітків, поведінка яких має ознаки девіантності, потреба в досягненні успіху загальмована (або зовсім не розвинена), їх спонукає до дії інша потреба – уникнути покарання, осуду, негативних емоцій. Таких респондентів виявилося близько 15 %.

Потреба в нових враженнях у девіантних підлітків (18 %) пов'язана з соціальними девіаціями (у той час, як у групі недевіантних підлітків (81 %) з інтелектуальною активністю).

Більшість девіантних підлітків (22 %) очікують від своєї діяльності негативних емоцій, у той час, як звичайні підлітки розглядають свою діяльність як джерело позитивних емоцій. Підлітки, схильні до девіантних проявів поведінки (18 % респондентів), не тільки не передбачають результати своїх дій, але і взагалі не відчувають себе суб'єктами діяльності. У той самий час недевіантні підлітки вважають за необхідне передбачати результати своєї діяльності, аналізувати наслідки вчинків, брати на себе відповідальність за них. Експерти дійшли висновку, що підлітки зі стійкими відхиленнями в поведінці мають систему активних і вибіркових спонукань.

У цій системі завжди можна виявити, по-перше, комплекс негативних мотивів, який може домінувати у мотиваційній сфері особистості і який дає підставу дуже виразно вказати на нього, як на носія насильницьких, корисливих чи хуліганських спрямувань. Крім того, спрямованість осіб з відхиленнями в поведінці може визначатися не однаково вираженою антигромадською мотивацією: особистість здатна, поряд з порушенням громадського порядку, здійснювати корисливі, негуманні та інші протиправні дії.

Третій етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм, пов'язаним з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру, що зумовило необхідність з’ясувати рівні розвитку таких показників, як рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризм. Діагностування особистісно-рефлексивної сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід. Використовувалися методики: «Визначення самооцінки особистості», «Шкала самооцінки», тест-опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)», «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» (за В. Бойко); метод експертних оцінок та ін. Наведемо приклад використання деяких методик, що використовувалися на цьому етапі експерименту. Один з показників девіантності, а саме, ступінь адекватності рівня домагань, діагностувався методом експертних оцінок. Підліткам пропонувалося самостійно обрати творчі завдання, ситуації моральноетичного спрямування (вони були підібрані за різним рівнем складності) й розв’язати їх. Підлітки мали або лише запропонувати вихід з ситуації, або аргументувати вибір того чи іншого варіанту. Результати діагностики засвідчили, що незважаючи на невпевненість у своїх інтелектуальних здібностях, підлітки, які виявляють схильність до девіантної поведінки (18 %), проявляють завищений рівень домагань, що відображається в їхніх міркуваннях, у виборі завдань за складністю (вони намагалися справитися зі складними завданнями). Яскравим свідченням алогічності, суперечливості вибору такими підлітками лінії поведінки у складній ситуації є одночасне поєднання трьох тенденцій: завищеного рівня домагань, низької самооцінки і невпевненості в собі. Наступним завданням для учнів було виконання тесту «Шкала самооцінки». Учням пропонувався опитувальник, що містив 32 твердження. Підлітки мали висловити своє ставлення до них за допомогою п’яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінювався певною кількістю балів: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів. Для того, щоб визначити рівень самооцінки, ми знаходили загальну суму балів. Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому особистість, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко виявляє сумніви в своїх діях. Таких підлітків виявилося 81,5 %. Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки (близько 10 %), при якому учень рідко страждає від «комплексу 76 неповноцінності» і лише час від часу прагне підлаштуватися під думку інших. Сума балів від 86 до 128 свідчить про низьку самооцінку (близько 8 %), за якої особистість хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності». Наступною діагностичною процедурою було використання методики «Визначення самооцінки особистості». Учням пропонувалася низка слів, що означають якості особистості позитивного, негативного та нейтрального змісту. З цих слів вони мали скласти перелік тих якостей, які мають бути у хорошої людини в ідеалі. Кількість слів у колонці не обмежувалася. Ці слова записувалися в колонку А. Потім з цього ряду учні мали виокремити ті якості, якими володіють самі, і записати їх до колонки а. Перелік якостей: охайність, легковажність, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, сором’язливість, заздрісність, злопам’ятність, відвертість, капризність, повільність, мрійливість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, обережність, рухливість, розв’язність, розсудливість, рішучість, стриманість, терплячість, боягузтво, захопленість, впертість, поступливість та ін. Потім ми підраховували окремо суму балів в колонці А і а; записували в рядок «всього». Для визначення самооцінки суму балів у колонці а ділять на суму слів у колонці А. Отриманий результат є показником самооцінки. Самооцінка вважається середньою (адекватною), якщо її показник знаходиться в межах 0,4 – 0,6. Якщо її показник перебільшує 0,6 – самооцінка завищена. Якщо показник менший, ніж 0,4 – самооцінка занижена. Найчисельніша група респондентів (81 %), як засвідчив тест, мала адекватну самооцінку. Аналіз результатів тесту показав, що у 19 % підлітків була занижена самооцінка. Низька самооцінка спонукає молодих людей до ненормативної поведінки.

Беручи участь в антисоціальних групах та їх діях, підлітки намагаються тим самим підвищити свій психологічний статус, знайти такі способи самоствердження, які дозволять реалізувати основні прагнення девіантної особистості: привернути до себе увагу однолітків; отримати бажаний результат; бути головним; відчувати особисту захищеність і мати можливість помститися «ворогам»; принизити іншого з метою підкреслення своєї переваги. Занижена самооцінка спонукає особистість до девіантних проявів, а девіантна поведінка впливає на зниження рівня самоповаги, тому що підліток мимоволі засвоює і поділяє негативне ставлення суспільства до своїх учинків, а тим самим – до себе. Результати аналізу матеріалів експерименту свідчать про низький рівень усвідомлення підлітками-девіантами якостей своєї особистості, відсутність навичок самоаналізу і тим більше вміння описувати себе. Наступною діагностичною процедурою було використання тестуопитувальника «Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)». Він використовувався для діагностики рівня агресивності – специфічної форми дій підлітка, що характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоду. Може варіюватися за ступенем інтенсивності й формами прояву: від демонстрації неприязні та недоброзичливості – до словесних образ (агресія вербальна) і до застосування грубої сили (агресія фізична). У соціально-психологічному плані значущим є підсумовування агресивної поведінки окремих осіб, перетворення міжособистісної агресії на міжгрупову в межах, так званих, масових явищ.

Для розуміння походження конкретних проявів агресивної поведінки варто встановити її місце в загальній індивідуальній структурі і колективній діяльності – наприклад, показати, чи є агресивний акт неадекватною захисною реакцією, наслідком «афекту» або агресивна поведінка набуває самостійної мети і сенсу, стаючи особливою індивідуальною або колективною діяльністю (у випадках девіантної поведінки).

Тест-опитувальник Басса-Дарки призначений для вивчення проявів різних форм агресивної поведінки, зокрема фізичної, непрямої, вербальної агресії. Окрім цього методика дозволяє виявити дратівливість, негативізм, образливість, підозрілість і відчуття провини особистості. Результати застосування тесту-опитувальника засвідчили наявність у частини учнів (18 %) таких форм агресивної поведінки, як вербальна агресія (3 %); негативізм (11 %); образливість (7 %); підозрілість (12 %); відчуття провини (10 % опитаних підлітків), що свідчить про необхідність організації корекційної й профілактичної роботи з ними. На цьому етапі експерименту нами також використовувався тест «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» (за В. Бойко).

Окрім форм проявів агресивності та потреби в ній, ця методика дозволяє визначити і міру агресивного зараження, здатність до гальмування, способи переключення агресивності. Отримані результати дозволили вивести «індекс агресії» з урахуванням 11 параметрів (спонтанність агресії; нездатність гальмувати агресію; невміння перемикати агресію на діяльність або неживі об'єкти; анонімна агресія; провокація агресії оточуючих; схильність до відбиття агресії; аутоагресія; ритуалізація агресії; задоволення від агресії; розплата за агресію), кожен з яких оцінювався окремо в інтервалі від нуля до 5 балів. За кожну відповідь, що відповідає ключу, нараховувався один бал; чим вище оцінка, тим більшим виявляється вимірюваний показник агресивності. Відсутність або дуже низький рівень агресії зазвичай свідчить про нещирість відповідей респондента, його прагнення відповідати соціальній нормі. Такі показники зустрічалися в учнів з пониженою самокритичністю і завищеними домаганнями. Їх було віднесено, згідно з визначеними нами рівнями, до ситуативного рівня девіантності (близько 10 % підлітків). Невисокий рівень агресії зазвичай обумовлений спонтанною агресією і пов'язаний з невмінням перемикати агресію на діяльність та неживі об'єкти (у цьому, можливо, немає необхідності).

Цей рівень агресії, зазвичай, виражається в спонтанності, деякій анонімності й слабкій здібності до гальмування. Таких учнів було віднесено до стійкого рівня девіантності (близько 5 % підлітків). До атрибутів, характерних для її середнього рівня, зазвичай додаються показники розплати, провокації. Дуже високий рівень агресії пов'язаний з отриманням задоволення від агресії, перейманням агресії від натовпу, провокацією агресії оточуючими. Такі відповіді учнів свідчили про критичний рівень девіантності (близько 3 % підлітків).

Дослідження вольової саморегуляції, під якою розуміється міра опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами, відбувалося за допомогою тесту-опитувальника. Рівень розвитку вольової саморегуляції визначався в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання. Рівні вольової саморегуляції визначалися порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони складали більше половини максимально можливої суми співпадінь, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали В ця величина становить 12, для шкали Н – 8, для шкали С – 6. Високий бал за шкалою В властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе нарощування внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності. Таких респондентів було близько 80 %.

Низький бал спостерігається в підлітків чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і 80 нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю. Таких учнів виявилося 17 %. Необхідність ретельної діагностики рівня сформованості здатності підлітків до рефлексії викликана однією з виокремлених нами у дослідженні закономірностей, а саме: взаємозв'язок результативності профілактичної роботи та опосередкованого характеру профілактичних заходів.

Заходи, в яких лунають заклики і гасла з частками «ні» і «не», викликають реакцію внутрішнього протесту у підлітків і бажання зробити навпаки, тому профілактика девіантної поведінки учнів підліткового віку повинна здійснюватися тільки в опосередкованій формі. У нашому дослідженні це завдання покликана вирішити робота з формування рефлексивної позиції дитини. Якщо учень зможе адекватно оцінити себе, власні дії і вчинки та оточуючих людей, існує більша імовірність того, що він вибере в складній життєвій ситуації соціально схвалюваний варіант поведінки. Субшкала наполегливість характеризує силу намірів особистості – її прагнення до здійснення розпочатої справи.

На позитивному полюсі – діяльні, працездатні підлітки, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким учням притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку (75 %). Низькі значення за даною шкалою вказують на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що може призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких підлітків підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм (19 %). Субшкала самовладання відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають учні емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму.

Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми. На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, імпульсивність, які у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів захищають школяра від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою. Соціальна бажаність високих показників за шкалою різноманітна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та із стосунками з підлітками. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. На відміну від них, низькі рівні наполегливості та самовладання почасти виконують компенсаторні функції. Вони також свідчать про порушення в розвитку властивостей особистості та в її умінні налагоджувати стосунки з іншими, а також адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.

За цим тестом ми отримали такі результати: достатній рівень самовладання продемонстрували близько половини підлітків (55 %); середній – близько 30 %: низький – близько 14 % опитаних. Здобувши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції підлітків, ми розробили для кожного девіантного підлітка індивідуальну програму вдосконалення, відзначивши ті властивості, що в першу чергу потребують розвитку або корекції. Четвертий етап діагностики передбачав дослідження девіантності учнів за поведінковим критерієм, пов'язаним зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка, що зумовило необхідність з’ясувати рівні розвитку таких показників, як дотримання або ігнорування вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; брехливість або правдивість, готовність або неготовність до вольових зусиль. Діагностування поведінкової сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, методу експертних оцінок.

Експертами були вчителі експериментальних шкіл, зазвичай, класні керівники (20 осіб, за кількістю класів, що брали участь в експерименті). Для експертизи за кожним показником були розроблені запитання, що розкривають показники ознаки. Адекватність оцінки забезпечувалася попереднім обговоренням всіма вчителями-експертами основних критеріїв оцінки. У дослідженні використовувалася трибальна шкала оцінювання. Кожній ознаці відповідав якісно описаний бал.

Показник сформованості кожного критерію девіантності підлітків було визначено як суму набраних балів за відповідний блок питань (для діагностики кожного з показників). Результати експертного оцінювання засвідчили, що в основному дотримувалися педагогічних вимог, визнавали авторитети, демонстрували достатній рівень організованості, адекватно поводили себе в стресових ситуаціях, характеризувалися правдивістю, готовністю до вольових зусиль близько 79 % учнів, а були схильні до ігнорування вимог, невизнання авторитетів; демонстративності поведінки; демонстрували низький рівень організованості, неадекватну поведінку в стресових ситуаціях; брехливість, неготовність до вольових зусиль – 20 %.

Зазначимо, що кількісні та якісні результати діагностичного обстеження респондентів обох груп за всіма критеріями девіантності є максимально наближеними до середніх даних, отриманих нами на констатувальному етапі експерименту. Проведена діагностика рівня сформованості девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним, ціннісно-орієнтаційним, особистісно-рефлексивним, поведінковим критеріями дозволила визначити рівень сформованості досліджуваної якості як цілісного утворення. Для цього нами узагальнено отримані результати й переведено дані для кожного учня за кожним з чотирьох критеріїв у стандартні бали. Зокрема, ситуативний рівень девіантності було оцінено у 3 бали, стійкий рівень – 2 бали, критичний рівень девіантності – 1 бал. Кожному респонденту було присвоєно коефіцієнт сформованості девіантності К, що розраховувався за формулою: ∑= = m k К Km 1 , де m – кількість критеріїв (4), за якими відбувалася діагностика девіантності; Кm – кількість балів, отриманих учнями за кожним з 4-х критеріїв. У процесі кількісної обробки було прийнято таку градацію. Числове значення коефіцієнта К визначалося рівнями: 7-9 балів – ситуативний рівень девіантності; 4-6 – стійкий рівень девіантності; 1-3 –критичний рівень.

У результаті проведеної діагностики виявилося, що 49 учнів ЕГ (10,1 %) та 51 з КГ (10,4 %) мають ситуативний рівень девіантності. Учнів з ситуативним рівнем девіантності, з нестійкою негативною спрямованістю відрізняє наявність позитивних і негативних потреб. Однак у змісті спрямованості все ж є деяка перевага негативних мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій. Тобто, будучи здатними на позитивні вчинки, вони, тим не менш, в альтернативній ситуації швидше скоюють негативні дії. Особливо там, де їх провокують, а нерідко і змушують це робити. Наявність негативних звичок виступає серйозною перешкодою для особистості на шляху морально-правового виправлення. Досвід антигромадської поведінки таких підлітків у порівнянні з досвідом більш занедбаних неповнолітніх менш глибокий і різноманітний, оскільки не пройшов тривалий шлях розвитку.

Підлітки з нестійкою морально-правовою спрямованістю, як правило, не мають принципової життєвої позиції і можуть легко потрапляти під вплив негативно спрямованих приятелів. Позначається відсутність морально-правового імунітету особистості. Саме ця категорія підлітків може бути піддана успішній педагогічній профілактиці.

Проведена діагностика виявила, що 25 учнів ЕГ (5,1 %) та 26 учнів з КГ (5,3 %) мають стійкий рівень девіантності. До групи учнів зі стійким рівнем девіантності належать неповнолітні, аморальна спрямованість яких, порівняно з представниками першої типологічної групи, виражена значно сильніше. Їх асоціальний досвід поведінки ще не трансформовано в стійку негативну систему, але він все ж значний і тому небезпечний. У ньому вже закладені негативні утворення, які мають достатньо сильний психорегулюючий вплив на особистість. Думки, судження, оцінки неформальної групи виступають для таких підлітків істотно значущим фактором. Виявляючи недисциплінованість, вони найчастіше виконують у мікрогрупі роль рядового порушника встановлених правил.

Разом з тим, вони ніби підходять до тієї межі, за якою здатні очолити негативно спрямоване підліткове об'єднання, стати в ньому неформальним лідером. Для таких учнів необхідна інтенсивна психолого-педагогічна корекція негативних утворень. Також до цієї групи були віднесені підлітки з високою стійкою негативною спрямованістю, яких відрізняє яскраво виражена мотивація негативних дій. Їхні потреби в переважній більшості глибоко порочні. Життєвий досвід об'єднаний у певну систему соціально неадекватних понять і поведінкових звичок. Неповнолітній з цієї категорії нетерпимий до колективної думки, схильний стати ватажком у мікрооточенні з негативними відносинами.

Морально-правове перевиховання таких підлітків пов'язане з великими труднощами і потребує високої майстерності і різноманітних способів виховно-профілактичного та корекційного впливу. У результаті проведеної діагностики виявилося, що 14 учнів ЕГ (2,9 %) та 14 з КГ (2,8 %) мають критичний рівень девіантності. До групи учнів з критичним рівнем девіантності було віднесено підлітків, які схильні до повторних правопорушень. Дана обставина свідчить про те, що їх спрямованість у своєму деструктивному розвитку сягає гранично небезпечної вираженості. Визначальною ознакою підлітків цієї типологічної групи є наявність стійкої, відкрито вираженої спрямованості до девіантних рецидивів у поєднанні з невисоким рівнем саморегуляції поведінки. Для них притаманні неадекватний рівень домагань і неадекватна самооцінка. Вони менш хитрі й адаптивні в поведінці. Ставлення цих підлітків до самих себе, до оточуючих людей, до діяльності легко визначається без спеціальних методів і прийомів. Часто повторювані проступки (грубість, зарозумілість, ігнорування думки дорослих і своїх однолітків) наочно свідчать про їх життєве кредо. Вони легко і часом прямолінійно включаються в боротьбу за завоювання лідерства: прагнуть місця ватажка в мікрогрупі і їм нерідко вдається це зробити. Разом з тим, їм достатньо часто доводиться виступати в ролі підлеглих підлітків з п'ятої типологічної групи, характеристику яких буде наведено нижче. Вони нерідко виступають своєрідною «ширмою» для останніх, які, фактично здійснюючи керівництво аморальними і протиправними вчинками таких підлітків, самі залишаються в тіні і ніби надають їм уявну можливість виступати лідерами. Представники четвертої типологічної групи можуть мати невисокий соціометричний статус серед рецидивно спрямованих підлітків, оскільки виступають у ролі виконавців волі більш інтелектуально розвинених, хитріших девіантів. Соціальна занедбаність таких підлітків, суперечливість характерів, трансформувавшись в особливо важку форму, обумовлює необхідність конкретної програми корекційно-виховної роботи та застосування інтенсивних методів правового впливу на особистість.

Однією з ознак цієї групи може бути стійке латентно виражене прагнення до повторних правопорушень, що має особливу соціальну небезпеку. Представники цієї групи відрізняються високим рівнем саморегуляції поведінки. Вони досить добре знають ступінь своєї авторитетності як у неформальній, так і формальній системі відносин, рівень розвитку своїх інтелектуальних і вольових здібностей, навичок і вмінь. У результаті ці підлітки, які спонукаються яким-небудь аморальним інтересом, обирають оптимальний шлях його реалізації. Виявити справжні наміри цих неповнолітніх, як і попередити їх на стадії задуму, досить складно, оскільки такі підлітки хитрі, адаптивні, недовірливі, воліють свої наміри здійснювати раптово. В зв'язку з цим, знаходження засобів виховно-профілактичного впливу на таких важковиховуваних ускладнене. Міри попередження девіантної поведінки таких підлітків виявляються екстенсивними. Іноді вони застосовуються з істотним запізненням, що обумовлює закріплення аморальної і протиправної мотивації в поведінці особистості, яка, в кінцевому рахунку, і призводить її до вчинення систематичних правопорушень.

Для таких учнів необхідна система методів правового впливу і покарання. Вважаємо, що при цьому на практиці необхідно дотримуватися таких правил: своєчасно відстежувати та регулярно оцінювати досягнуті учнем результати; колективно обговорювати результати спільної діяльності в класі; допомагати розумінню підлітком значущості своїх дій і вчинків для оточуючих тощо.

Слід зауважити, що в ході проведеного констатувального етапу дослідження нами виокремлено причини, що гальмують усунення впливу десоціалізуючих чинників на активізацію виховного потенціалу середовища загальноосвітньої школи, з-поміж яких визначаємо: ті, що пов’язані з відсутністю єдиного координуючого центру забезпечення профілактики девіантної поведінки школярів; пов’язані з тим, що на рівнях конкретних 96 інститутів виховання не здійснюється профілактика як попередження тих чи інших процесів, явищ, пов’язаних з девіантними проявами у дітей, а проводиться робота за фактом, що відбувся; до причин психологопедагогічного характеру варто віднести низький рівень підготовленості фахівців-освітян до організації профілактики девіантної поведінки школярів.

Це свідчить про необхідність здійснення педагогічних впливів щодо розширення знань підлітків про основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов’язки учня загальноосвітньої школи; розвитку інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу, установки на працю і навчання; формування моральних еталонів та ідеалів; підвищення рівня самоповаги, впевненості у собі учнів, ступеня адекватності рівня домагань, набуття навичок рефлексії, відповідного рівня самоконтролю і саморегуляції, рівня емоційної стійкості; розвитку вмінь прогнозування тощо. Результат, отриманий під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, свідчить про необхідність обґрунтування й впровадження в практику педагогічних умов і спеціальних методів, спрямованих на корекцію й профілактику девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

При цьому варто враховувати, що особистісна схильність до девіантної поведінки формується поступово і саме своєчасна профілактика девіантних проявів дозволить запобігти спотворенню розвитку особистості підлітка.

**2.3. Технологія медиації у профілактиці делінквентної поведінки підлітків**

Досвід профілактично-виховної роботі з підлітками-делінквентами свідчить, що поєднання колективних та індивідуальних форм впливу є однією з головних вимог перевиховання. Практика взаємодії, спрямованої на профілактику різноманітних відхилень у поведінці підлітків, дозволяє стверджувати, що для корекції особистісних якостей таких дітей, як правило, використовуються колективні та індивідуальні форми роботи.

Виховання підлітка в колективі і через колектив відповідає одному з найважливіших принципів розвитку життєдіяльності суспільства. Тому одна з провідних форм психокорекційної та профілактично-виховної роботи тісно пов'язана з організацією колективної життєдіяльності неповнолітніх.

Для того щоб досягти високого рівня розвитку колективу, що може виступати дієвою силою у педагогічній профілактиці девіантної поведінки підлітків, були реалізовані такі вимоги:

I) поєднання загальнопедагогічної та спеціальної підготовки до ведення виховно-профілактичної роботи;

2) комплексне планування профілактичних заходів;

3) координування форм і методів перевиховної діяльності відповідно до рівнів профілактики;

4) врахування вікових та індивідуальних особливостей важковиховуваних підлітків, типу спрямованості їх особистості;

5) чітка організація на всіх етапах управління процесом профілактики;

6) наявність зворотної інформації про результати виконаної колективом роботи.

Опора на колективну свідомість, обговорення складних питань, що виникають у роботі, вироблення, при необхідності, колективного рішення, методична та моральна підтримка з боку колективу – все це виступає надійною гарантією подолання найскладніших проблем виховно-профілактичної роботи. Природно, що результати роботи залежать не лише від рівня розвитку колективу педагогів, а й колективу неповнолітніх.

Ступінь сформованості вмінь взаємодії та співпраці в учнівському колективі багато в чому обумовлює успішність розв’язання завдань навчання, виховання і розвитку важких підлітків. У педагогічному процесі колектив учителів і учнівський колектив виступають двома нерозривно пов'язаними сторонами, вплив яких на особистість важковиховуваного підлітка соціально-психологічно взаємообумовлений.

Сила виховно-профілактичного потенціалу цих двох колективів полягає у створенні можливостей для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості важковиховуваного. У системі профілактики учнівський колектив класу, в якому навчаються важковиховувані підлітки, може бути визначений як об'єднана цілями морального і соціального становлення педагогічно керована спільнота школярів, що має виборні органи самоврядування, пов'язана діловими та особистими контактами, яка цілеспрямовано засвоює досвід суспільно цінних відносин, і має потенційні можливості для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості кожного члена.

Спостереження і практика профілактичної роботи свідчать, що найбільш ефективно проблеми перевиховання вирішуються в первинних колективах: клас учнів, навчальна група, спортивна секція, гурток, підлітковий клуб. Складна система відносин і залежностей, оцінок і вимог, що функціонує в системі первинних колективів, інтенсивно впливає на морально-правову сферу підлітків і чинить\ спрямований вплив на поведінку важкої дитини.

Для ефективної реалізації колективного підходу до виховнопрофілактичної роботи діяльність має здійснюватися за такими напрямами:

- формування соціальної свідомості та самосвідомості девіантних підлітків, їх поважливого ставлення до законності з опертям на принципи загальнолюдської етики і моральності;

- активне формування морально-правового досвіду важковиховуваних підлітків через залучення до різних форм самоврядування, цікавої діяльності;

- виховання у важких підлітків стійких колективістських орієнтацій, руйнування асоціальних установок, підґрунтям чого є встановлення в колективі відносин співпраці і взаємодопомоги, довіри і поваги;

- всебічний розвиток виховних функцій колективу, сприяння формуванню в ньому відносин відповідальної залежності, виховання у підлітків інтересу і здатності до управління різними сторонами колективної життєдіяльності, спонукання їх до проявів у суспільній і предметній діяльності ініціативи і самостійності.

Вирішальна роль у розвитку колективу належить педагогові і педагогічному колективу. При цьому варто акцентувати увагу на тому, що ефективність педагогічного впливу на педагогічно занедбаних учнів збільшується за рахунок підтримки ідей перевиховання важковиховуваних органами учнівського самоврядування. Саме через них здійснюється морально формувальний вплив на особистість школяра.

Ступінь ефективності профілактичного впливу органів учнівського самоврядування на важких підлітків залежить від авторитету, яким користуються його представники серед однолітків і у конкретних осіб окремо. Все це актуалізує питання правильного формування шкільного активу. Вони всебічно використовуються у сучасній школі з урахуванням специфіки і обставин діяльності сучасних підліткових формувань.

Принципове значення для виховно-профілактичної роботи має характер включення учнівського самоврядування в профілактичнокорекційну роботу. Зазвичай, у педагогічній практиці школи органи самоврядування використовуються як засіб адміністративного та соціальнопсихологічного тиску на особистість важковиховуваного підлітка. Такий однозначний, суто утилітарний підхід до реалізації функцій самоврядування у роботі з перевиховання здатен тільки локалізувати, приглушити девіантні прояви, але не може розв’язати завдань внутрішнього викорінення причин аморальних форм поведінки важких підлітків. Більше того, зазначений стиль діяльності активу може викликати розкол між ним і основною масою учнів, котрі, як правило, негативно ставляться до авторитаризму, що проявляється серед їхніх однолітків. Тому, не обмежуючи контролюючих функцій самоврядування, ми підводили його членів до усвідомлення важливості створення в колективі таких ситуацій, в яких актив, просто учні класу і навіть важковиховувані виступають ініціаторами корисних справ і починань. За цих умов сила особистого прикладу активістів впливає на волю, почуття і поведінку важких підлітків, мотивуючі, стимулюючі і навіть контролюючі дії не настільки гостро сприймаються останніми, а їх поведінка викликає реакцію наслідування.

Суттєвою ознакою життєздатності активу виявляється його вміння (у відносинах з членами колективу, із занедбаними підлітками) поєднувати вимогливість і демократичність одночасно. Активу в реальній педагогічній практиці школи протистоїть так званий «пасив». Його виникнення пов’язане з низкою причин як об’єктивного, так і суб’єктивного характеру: відмінності в інтелектуальному та фізичному розвитку дітей, у спрямованості особистості, через розбіжність статусних положень у колективі (формальнийнеформальний лідер, член мікрогрупи) тощо.

У випадку індивідуалістично забарвленого спрямування діяльності «пасиву», важливою є педагогічна підтримка активістів самоврядування в їх виховно-профілактичній роботі. Доречним є застосування методів роз'єднання, «щеплення», переорієнтації. Перший метод пов'язаний з розривом міжособистісних зв'язків адміністративним або психологічним шляхом. З цією метою, наприклад, у школі наказом директора лідер негативного угруповання переводиться до іншого первинного колективу, а з рештою його членів, які залишаються без ватажка, проводиться цілеспрямована профілактична робота. Метод «щеплення» застосовується шляхом введення в первинний колектив, в якому домінує «пасив», групи підлітків, яка починає активно, під керівництвом педагога, консолідувати навколо себе здорові сили, змінюючи таким чином на краще стан психологічного мікроклімату. Силою особистого прикладу такий актив спрямовує підлітків на шлях формування моральних міжособистісних відносин і подолання стану застою.

У виховнопрофілактичній роботі знаходить найширше застосування метод переорієнтації. Він пов'язаний зі зміною мети і засобів діяльності підліткового об'єднання, де мають місце небажані тенденції. При цьому не потрібне переведення лідера, включення до складу колективу ініціативної мікрогрупи, тобто залишається незмінною соціальна структура цього формування. Тут використовується створення цікавої перспективи, яка здатна захопити як лідера, так і всіх членів мікрогрупи, і, в підсумку, змінити її спрямованість.

Отже, методи роботи з мікрогрупами негативної спрямованості, які ускладнюють життєдіяльність учнівських колективів і, нерідко, створюють істотні перешкоди у здійсненні виховно-профілактичної роботи з важкими підлітками, є найрізноманітніші.

У контексті розвитку соціально-психологічних зв'язків і відносин в учнівському колективі профілактика девіантної поведінки підлітків повинна здійснюватися на основі організації ділових відносин, відносин відповідальної залежності, що базуються на соціально корисній діяльності. Природно, що розвиток даних відносин не мислиться поза реалізацією учнівського самоврядування, встановлення колективного контролю, справжньої гармонії свободи особистості, можливостей її самореалізації та підпорядкування моральним вимогам колективу. У свою чергу, ці вимоги тільки тоді набувають конструктивної сили, коли відповідають моральноправовим нормам, тобто спочатку адекватні соціальним потребам особистості та суспільства. Такого роду вимоги повинні поширюватися на всіх членів колективу без будь-якого винятку.

За справедливим твердженням С.А. Бєлічевої, норму неможливо розуміти інакше, як зобов'язуючи себе й інших до її виконання; в іншому випадку вона перестає бути нормативною формою свідомості [18]. Необхідність виховання у педагогічно занедбаних підлітків умінь підпорядковувати свою життєдіяльність моральним імперативам диктувалася особливостями морально-правової сфери їх особистостей. Для них більш актуальне переживання «я хочу» при повній або частковій відсутності вміння керувати цим психологічним комплексом. Але саме тому важливим є активне культивування у свідомості підлітків необхідності поняттям «треба» та спрямування роботи на набуття ними відповідних морально-вольових якостей та вмінь.

Успішність профілактики девіантних проявів поведінки підлітків у колективі залежить від умінь педагога використовувати великий виховний потенціал учнівського колективу. Водночас постановка такого завдання обумовлює необхідність врахування з виховною метою різних ступенів моральної готовності колективів. В основу їх класифікації нами були покладені два критерії: зміст спрямованості первинного колективу і ступінь її вираженості. Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми [83, 105, 112, 122] дозволив виокремити три ступені вираженості моральної готовності колективу: перший, другий і третій.

Перший ступінь моральної готовності колективу відрізняється переважанням загальних моральних переконань підлітків, які ще не можна назвати досить стійкими. При вмілому педагогічному керівництві життєдіяльністю вихованців у такому колективі з'являються добрі показники навчальної, трудової, суспільної діяльностей. Однак вони, внаслідок нестійкої позиції деякої частини членів колективу, іноді можуть бути нестабільними, відрізнятися спорадичним характером. Дослідження доводить, що постійний педагогічний контроль, цілеспрямована робота з остаточної нейтралізації впливу індивідуалістично налаштованих підлітків сприяють зміцненню позитивних традицій.

Другий ступінь моральної готовності відрізняється чітко налагодженими діловими відносинами в колективі: встановлений здоровий мікроклімат, індивідуалістичні тенденції нейтралізовані, у провідних видах діяльності досягнуті високі показники. Зміцнюючи виховні можливості колективу, необхідно поступово відходити від принципів педагогічного єдиноначальства.

Головним акцентом на цій стадії роботи з колективом є створення умов для самоствердження і позитивного самовизначення важких підлітків. Третій ступінь моральної готовності колективу характеризується тим, що порушення дисципліни мають епізодичний характер і, як правило, не потребують офіційного розгляду. Спостерігається інтеграція ділових та особистих відносин на колективістській основі. В активній життєдіяльності колективу бере участь переважаюча більшість підлітків. Колектив відрізняється злагодженими діями, спрямованими на вирішення різноманітних питань, високим ступенем взаємодопомоги, позитивним забарвленням емоційного стану його членів. Колектив на цьому ступені розвитку можна порівняти зі злагодженим ансамблем, в якому гармонійно поєднані форма і зміст. Колектив виступає суб'єктом виховнопрофілактичної роботи та організатором самовдосконалення особистості підлітків.

Отже, важливим фактором, що забезпечує високу ефективність морального впливу підліткового колективу на спрямованість особистості, є педагогічне керівництво, що має забезпечити утворення високого ступеня його позитивної готовності. На цьому шляху вирішуються складні завдання формування морально-правових традицій у колективі, інтеграції ділових і особистих відносин, досягнення високих показників у соціально корисних видах діяльності, підтримання позитивного мікроклімату. Водночас формування колективу не є самоціллю в діяльності педагога, виховний потенціал учнівського самоврядування вчитель використовує з метою психолого-корекційного та виховно-профілактичного впливу на розвиток особистості важковиховуваного підлітка.

Успішність профілактичних впливів учителя залежить від урахування ступеня моральної готовності учнівського колективу і використання його потенціалу у виховній роботі з девіантними підлітками. Активність, спрямована на аналіз девіантним підлітком власних моральних переконань, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається співставлення різних поглядів як значущих позицій. У процесі групового обговорення в учасників "виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів з обговорення з метою їх правильного розуміння".

На наш погляд, сприятливі умови для групового обговорення учнями моральних проблем створюються в межах обґрунтованої Л. Кольбергом і М. Ліпманом особливої форми морального виховання, яка називається спільнотою дослідників. Спільнота дослідників функціонує у формі реакцій школярів на певний морально-філософський текст. Спираючись на дослідження М. Ліпмана, ми виокремили процесуальні стадії діяльності класу як спільноти дослідників.

Стадія 1. Пред'явлення емоційно та морально «зарядженого» тексту, найчастіше у формі опису певної життєвої ситуації.

Стадія 2. Організація діалогічної комунікації, в процесі якої відбувається спільна інтерпретація вихідного тексту. Спілкування здійснюється у відносно спокійній, комфортній атмосфері. Зазвичай, воно розгортається навколо моральних питань.

Стадія 3. Конфронтація, за допомогою якої відбувається чітке визначення смислових позицій. Внаслідок того, що ця стадія є соціально опосередкованою і ґрунтується на принципах багатомірності та діалогічності, суперечності між протилежними поглядами розв'язуються шляхом переходу на вищі рівні морального мислення. Глибинним механізмом такого переходу є децентрація.

Стадія 4. Реконструкція стосунків на індивідуальному та груповому рівнях. Тут має місце поява нових перспектив розвитку, узагальнень, нових підходів до оцінки моральних ситуацій. Груповий процес у спільноті дослідників починається з формування атмосфери психологічного комфорту, потім проходить через стадію конфронтації та її подолання на вищому рівні морального розвитку. Функціонування спільноти дослідників ґрунтується на системному розумінні групового процесу, взаємній зумовленості його компонентів, базисній тенденції кожної особистості до самоактуалізації, а також на таких цінностях, як групові інтереси і колективна ідентичність.

Групова дискусія, на наш погляд, найбільшою мірою сприяє розв'язанню завдання формування самостійного мислення на теми моралі, оскільки будується на когнітивно-еволюційному підході до морального виховання, обґрунтованому американським психологом Л. Кольбергом.

У контексті цього підходу ефективним методом формування моральної свідомості особистості вважається колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій [33, с. 102].

На думку Л. Кольберга, індивіди переходять від однієї стадії морального розвитку до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають шукати більш досконалі аргументи.

Метод провокування когнітивного конфлікту, який використовувався Л. Кольбергом, є прикладом моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже. Особистість дотримується одного погляду, потім відчуває збентеження, зіштовхнувшись з суперечливою інформацією, і, зрештою, долає розгубленість, формуючи більш досконалу моральну позицію.

Цей метод схожий з діалектичним процесом навчання, який застосовувався Сократом: учні викладають свій погляд, наставник ставить запитання, які допомагають їм побачити вади у своїх поглядах, і тим самим спонукає їх формулювати більш довершену позицію. Морально-етичні дилеми, структура занять, на яких вони розглядалися шляхом групової дискусії.

Формування позитивної спрямованості особистості неповнолітнього неможливо здійснити без індивідуалізації впливу. При цьому ми реалізували два взаємопов'язаних завдання: загальнопедагогічного морального коригування в єдності з профілактикою антигромадської спрямованості особистості важковиховуваного підлітка. Можливість здійснення цих завдань визначається органічним поєднанням індивідуального підходу з процесом колективного виховання і перевиховання особистості, а також із збільшенням її активності на шляху самовдосконалення.

Колективні та індивідуальні впливи, як справедливо вважають вітчизняні та зарубіжні вчені Т.А. Андронюк, В.В. Афанасьєва, В.М. Коротов, І.А. Невський, Т.К. Окушко та інші, не суперечать один одному. Навпаки, в динамічному процесі взаємодії, взаємопроникнення і взаємокомпенсації вони збагачують зміст виховно-профілактичної роботи, забезпечують оптимальне розв’язання її складних проблем [8, 12, 88, 113, 117].

Практика довела, що одні й ті ж методи і форми педагогічної профілактики можуть давати різні результати, що націлює на врахування особливостей особистості важкого підлітка у виховній роботі. Основними формами, методами і засобами формування морально-правової культури є: лекції, доповіді, бесіди на правові теми, вечори запитань і відповідей, диспути, юридичні консультації, конкурси стіннівок, показ кінофільмів з наступним обговоренням, «круглі столи», вирішення моральних дилем.

Основними формами бесіди під час реалізації завдань профілактики девіантності підлітків були:

- бесіда-інтерв'ю, яка використовувалася для отримання від підлітка необхідної інформації і одночасно слугувала засобом привертання уваги вихованця до морально-етичних проблем людських взаємовідносин;

- бесіда-роз'яснення мала на меті трактування знань, необхідних для налаштування підлітків на моральну і правовідповідну поведінку;

- бесіда-дискусія проводилася тоді, коли необхідно було обговорити складні або спірні, часом гострі питання, вирішення яких за участю самих підлітків дозволить їм виробити правильну лінію поведінки.

Індивідуальні бесіди (за характером організації) проводилися і з ініціативи вчителів (хоча і в меншій кількості), й з ініціативи (прохання, бажання) самих підлітків. Як правило, результативність таких бесід, ініціаторами яких виступали самі важкі підлітки, бувала набагато вище, оскільки таким чином виявлялися повна довіра вихованця до вчителя, визнання його переваг і готовність сприйняти настанови.

Індивідуальні бесіди за тематикою їх проведення поділялися на загальні та тематичні. Тематичні бесіди дозволяли виявити ставлення, погляди важковиховуваних на проблеми моралі, поведінки в школі та поза її межами, допомагали зрозуміти обом сторонам процесу перевиховання – вихованцю і вчителю – причини прояву того чи іншого явища, створювали можливість для педагога уникнути помилкових висновків, а для підлітка – набути вмінь рефлексії і прогнозування наслідків власних дій.

Ці завдання вирішити дуже нелегко, враховуючи загальне зростання поінформованості в наш час, специфіку становлення особистості в різних вікових періодах (наприклад, дитячий негативізм), а також психологічні особливості процесу спілкування (наприклад, «криза уваги, яка виникає на 15-20 хв., 30-35 хв.). Але переваги бесіди як діалогічної форми спілкування допомагають педагогу поступово сформувати в учнів уміння оцінювати події і факти оточуючої дійсності в світлі тих цінностей, які школа намагається прищепити дітям.

Перевагами методу бесіди є:

- можливість диференційованого підходу до предмету обговорення з врахуванням комунікативної мети співбесідників;

- швидкість реагування на репліки співбесідників, що сприяє досягненню мети;

- підвищення компетентності співбесідників за рахунок вивчення критичної оцінки поглядів, ідей, зауважень, заперечень;

- усвідомлення спільноти всіх учасників бесіди, вплив даного фактору на формування особистих якостей учнів;

- можливість диференційованого підходу до врахування і оцінки суб’єктивних і об’єктивних факторів проблеми в комплексі;

- відчуття власної значущості і підвищення компетентності школярів з даної проблеми в результаті бесіди;

- ототожнення себе з цілями та завданнями бесіди і усвідомлення причетності до вирішення проблеми.

Всі індивідуальні бесіди, як загальні, так і тематичні, використовувалися нами в різних умовах, наприклад:

- бесіда «на ходу», яка відбувалася без попередження вихованця про зустріч, і для дитини мала найбільш природний вигляд;

- бесіда з попередженням, тобто ми повідомляли важковиховуваному заздалегідь про час зустрічі і мету розмови;

- бесіда планова, тобто підлітки заздалегідь знали: коли, де, за якими питаннями відбудеться бесіда.

Ця форма бесіди мала систематичний характер і була особливо ефективною як метод педагогічної профілактики. Види індивідуальних бесід відрізнялися також умовами проведення: до встановлення контакту з важковиховуваним підлітком ми спілкувалися більш офіційно, як належить за функціональними обов’язками вихователя. За умов встановленого контакту, повної довіри і взаєморозуміння бесіди мали характер задушевного спілкування «віч-на-віч». Під час таких бесід учні розповідали про свої успіхи та невдачі, атмосферу в сім'ї, своє ставлення до різних предметів у школі, характер стосунків у класі.

Широко використовується в практиці педагогічної профілактики метод залучення підлітків до різноманітних видів корисної діяльності з урахуванням їх бажань і прагнень. За умов виявлення в дитини певних здібностей і схильностей, її діяльність повинна спрямовуватися в педагогічно бажане річище, що сприятиме профілактиці відхилень у поведінці. З метою реалізації завдань педагогічної профілактики ми залучали важковиховуваних підлітків до гурткової роботи, художньої самодіяльності, занять фізкультурою і спортом. Всю увагу в цей час ми спрямовували на зародження в підлітків бажання, інтересу займатися цими видами діяльності.

При цьому разом розроблялися питання стимулювання їх праці (ремонт меблів та обладнання, спортивних споруд), надання практичної допомоги у виробленні нових позитивних якостей особистості, ствердження важких підлітків як рівноправних членів учнівського колективу.

Таким чином, основним змістом індивідуального підходу в профілактиці девіантної поведінки були спеціально організовані педагогом (на основі вивчення, діагностики та прогнозування) цілеспрямовані виховнопрофілактичні впливи, об'єктом яких виступала, у всьому різноманітті і єдності індивідуально-психологічних особливостей, особистість важковиховуваного підлітка. Індивідуальний підхід в залежності від конкретної ситуації та завдань педагогічної профілактики виступав як засіб:

1) реалізації цілей керівництва учнівським самоврядуванням (вибори активу, визначення перспектив розвитку колективу, здійснення впливу на особистість через систему колективних відносин тощо);

2) організації виховного процесу (забезпечення позитивно спрямованої взаємодії та співпраці учнів у процесі навчальної, трудової та інших видів діяльності);

3) вирішення проблем морально-правового формувального впливу на особистість (стимулювання вольової, навчально-пізнавальної, трудової активності важких підлітків);

4) управління виховним процесом (забезпечення контролю за реалізацією виховної програми, отримання зворотної інформації). Індивідуальний підхід водночас є інтегративною формою виховнопрофілактичної та психокорекційної роботи, що дозволяє вирішити не тільки тактичні, а й стратегічні завдання педагогічної профілактики девіантної особистості.

Використання індивідуального підходу до важковиховуваних у виховній практиці забезпечується підключенням низки педагогічних методів та прийомів. Технологія їх запровадження передбачає не тільки координацію, але, при необхідності, і субординацію (взаємопідпорядкування) операціонального складу педагогічної діяльності. Причому ця особливість є специфічною як для методів, так і для прийомів виховно-профілактичної та психокорекційної роботи. Наприклад, застосовуючи в процесі індивідуалізованого впливу на особистість девіантного підлітка психорегулювальні прийоми, в одному з випадків ми робили акцент на використанні методу навіювання. А в іншій ситуації поєднували методи переконання, педагогічної вимоги і особистого прикладу. Відомо, що всі педагогічні прийоми профілактично-виховної роботи підрозділяються на три групи:

Перша група – відновлювально-спонукальні, до яких належать прийоми, спрямовані як на відновлення у педагогічно занедбаних підлітків позитивних якостей особистості, так і прийоми, спрямовані на створення ситуацій, в яких у важковиховуваних виникає розуміння необхідності перевиховання власних якостей особистості.

До таких прийомів належать:

а) прийоми, що сприяють встановленню душевного контакту, взаєморозуміння між вихователем і вихованцем (прояв доброти і турботи, прохання, заохочення, схвалення, довіра, моральна підтримка і збудження віри у власні сили, активізація потаємних почуттів, обхідний рух, збудження гуманних почуттів);

б) творчі прийоми, що впливають на підвищення успішності у різних видах діяльності, набуття навичок культури поведінки, формування поваги до суспільно-корисної, продуктивної праці (переконування, показ умінь та переваг учителя, фланговий підхід, залучення до цікавої діяльності); в) прийоми, за допомогою яких вихованець залучається до моральноцінних учинків (переконання, довіра, опосередкування, організація успіху в навчанні, залучення до цікавої діяльності).

Друга група – гальмівні прийоми, до яких належать: а) прийоми, в яких відкрито проявляється влада педагога (осуд, покарання, наказ, попередження, збудження тривоги про майбутнє покарання, прояв обурення тощо);

б) прийоми з прихованим виховним впливом (паралельна педагогічна дія, докір, натяк, іронія, уявна байдужість, розвінчання тощо).

До третьої групи – допоміжних прийомів – належать:

а) організація зовнішньої опори для правильної поведінки, тобто надання допомоги в правильних діях (підліток усвідомлює необхідність моральних дій, але потребує підтримки в їх організації з боку вихователя);

б) відмова від фіксування окремих негативних учинків.

За допомогою вищезазначених прийомів ми створювали виховні ситуації, завдяки яким важковиховуваний учень поступово повинен був набути самостійності у правильних учинках, морально-правовій поведінці. Змістом допоміжних прийомів було поступове переведення вимог суспільства до особистості у її внутрішні надбання, глибоке їх проникнення у свідомість, почуття, поведінку вихованця.

Таким чином, особистість підлітка, що перебувала у процесі формування, поступово ставала суб’єктом власної поведінки, а процес зовнішнього впливу переходив у самовиховання. На рівні педагогічної профілактики інтеграція групових та індивідуальних форм впливу на девіантних підлітків вимагає чіткої організації.

Перший етап її пов'язаний з ранньою профілактикою, яка забезпечує попередження педагогічної занедбаності неповнолітніх на початкових стадіях її розвитку. Оптимальними заходами виховного впливу виступали допомога в навчанні, що надавалася важким підліткам, залучення до різних форм громадської роботи, впровадження відновлювальноспеціальних прийомів, забезпечення зайнятості за інтересами: спорт, туризм, музикування, конструювання, використання особистого прикладу активістів учнівського самоврядування.

На другому етапі педагогічна профілактика здійснюється в той період, коли процес розвитку педагогічної занедбаності обумовлюють сформовані механізми девіантної поведінки. Через недоліки у виховній роботі в школі профілактику девіантної поведінки підлітків на другому етапі доводиться проводити настільки ж часто, як і на першому.

В цьому випадку ми мали справу з підлітками, аморальна спрямованість яких відрізняється стійким характером. Вона була закріплена не тільки у досвіді аморальних, але й протиправних учинків, які не становили поки великої небезпеки. Ми приділяли увагу тому, щоб у роботі з такою категорією підлітків заходи виховного впливу набували більшої різноманітності і гнучкості, що передбачало поєднання елементів правового контролю та правового обмеження, використання гальмівних та допоміжних прийомів, активізацію мотивуючої та стимулюючої функцій учнівського самоврядування.

Для третього етапу профілактики характерною є необхідність боротьби з цілком сформованими негативно вираженими тенденціями у самосвідомості, волі і вже отриманому негативному досвіді особистості. У роботі з цією категорією підлітків ми не могли обмежуватися тільки заходами виховного впливу, адекватного першому і другому етапам роботи. У цих обставинах посилювався адміністративний контроль за поведінкою важковиховуваних учнів, робота спрямовувалася на допомогу сім’ї у сімейному вихованні, на корекцію впливу мікросередовища, були активовані контролюючі функції учнівського самоврядування.

Практика профілактики переконливо свідчить про ефективність інтеграції групових та індивідуальних форм впливу на девіантних підлітків. Виховні відносини, які встановлюють педагог і, під його керівництвом, учнівський колектив з важковиховуваними підлітками, обумовлюють можливість оперативного вирішення складних профілактичних питань, орієнтованих на розв’язання основних і часткових педагогічних проблем. Інтегрований підхід відрізняється можливістю використання широкого спектру виховних прийомів, що дозволяє вирішувати різноманітні виховнопрофілактичні завдання: викорінення звички до бійок, хуліганства, неробства, корисливої поведінки, тютюнопаління.

Важливою для реалізації інтегрованого підходу є наявність відповідних знань про підлітка: характеру впливу на його особистість мікросередовища, ступеня ефективності педагогічних впливів, які раніше застосовувалися до нього. З метою поглиблення розуміння витоків девіантності можуть бути використані методи діагностики. Отримані з їх допомогою дані, а також біографія, відомості з особової справи, інформація, почерпнута з індивідуальних бесід з підлітком, результати спостережень допомагають відтворити особливості процесу виховання на різних етапах. Крім того, це допомагає більш чітко визначити в кожному конкретному випадку шляхи інтеграції групових та індивідуальних форм впливу в процесі профілактики девіантної поведінки.

**ВИСНОВКИ**

1. Медіація як технологія – це добровільна, конфіденційна діяльність, у якій нейтральна, кваліфікована третя сторона (медіатор) допомагає сторонам вирішити конфлікт. При цьому особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання. Сутністю технології медіації є те, що медіатор забезпечує доброзичливу атмосферу для обговорення конфлікту, допомагає створити й супроводжує відкриті, довірливі, безпечні та неагресивні взаємини сторін за дотримання певних правил та обов’язків сторонами, що призводить до встановлення співпраці й глибшого розуміння сторонами один одного. Відповідно до сфери виникнення конфлікту, медіація може бути сімейною, корпоративною, адміністративною, шкільною. Медіація як технологія полягає в оптимізації за участі третьої сторони процесу пошуку конфліктуючими сторонами вирішення проблеми, дає змогу запобігти конфліктові або припинити його в мирний спосіб.

2.Характерними ознаками технології медіації у соціальній роботі є регулярність проведення переговорів між сторонами або розмов медіатора з кожною зі сторін окремо; добровільна участь сторін у процесі медіації та укладання угоди за результатами цієї процедури; керованість медіатором процесом переговорів і допомога сторонам знайти взаємовигідне рішення; самостійність у прийнятті сторонами рішення щодо способу вирішення спору й нав’язування медіатором своєї позиції вирішення конфлікту.

3.Під час використання технології медіації в соціальній роботі з підлітками-делінквентами слід дотримуватися таких принципів: принцип добровільності – кожна зі сторін добровільно приймає рішення щодо участі в переговорах та усвідомлює, що рішення досягається тільки шляхом співробітництва; принцип розподілу відповідальності: з одного боку, сторони несуть відповідальність за прийняття рішення та його виконання, з іншого боку, медіатор – за дотримання правил і принципів процедури медіації; принцип нейтральності – під час процедури медіації медіатор не займає позицію однієї зі сторін, не оцінює їх, а рівною мірою допомагає обом; принцип конфіденційності – медіатор і сторони несуть відповідальність за розголошення інформації, яка обговорювалась під час процесу медіації, за винятком ситуацій, коли сторони планують завдати шкоди собі чи комусь.

4.Під час упровадження технології медіації у соціальній роботі з підлітками-делінквентами необхідно дотримуватися таких підходів: це організована система видів медіаційної діяльності соціального працівника, яка спрямована на прогнозування й управління безконфліктною діяльністю підлітків-делінквентів, діагностику їхніх неагресивних, комунікативних умінь в умовах, що змінюються, при залученні підлітків-делінквентів до позиції активних суб’єктів особистої медіаційної діяльності, розвиток у них свідомої відповідальності за прийняте рішення та його виконання.

В цілому соціальний працівник, використовуючи технологію медіації в професійній діяльності, вирішує конфліктні ситуації, що склалися, шляхом укладання сторонами рішення на добровільній і рівноправній основі, запобігає виникненню нових конфліктів, опирається на солідарність, сумісну діяльність, індивідуальну допомогу та демократичний стиль із підтримкою ініціатив клієнтів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 191 с.

2. Білик Н.Л. Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2017. 228 с.

3. Вайнола Р.Х. Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціальнопедагогічної роботи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11 «Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління». 2014. Вип. 18. С. 12–18.

4. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів: навчальний посібник. Київ: Знання, 2013. 407 с.

5. Заверико Н.В. Медіація як технологія розв’язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2012. № 2. С. 28–33.

6. Методи та технології роботи соціального педагога: навчальний посібник / за ред. О. В. Тютюнник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 496 с.

7. Овод Ю. Інноваційні технології у соціальній роботі. Збірник наук. праць Національної академії державної прикордонної служби України. 2016. № 3. С. 175–182.

8. Педагогічні технології: теорія та практика: навчально-методичний посібник / за ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2006. 230 с.

9. Поліщук М.Я. Поняття медіації як альтернативного методу вирішення спорів. Держава і право. Серія «Юридичні і політичні науки». 2014. Вип. 65. С. 134–139.

10. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навчальний посібник / Хар. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків: Колегіум, 2005. 223 с.

11. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. 416 с.

12. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26–33.

13.Калашникова С.И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции: автореферат диссертации кандидата на соискание ученой степени кандидата юридических наук: 12.00.15 / Калашникова Светлана Игоревна; [Место защиты: Ур. гос. юрид. акад.]. – Екатеринбург, 2010. – 26 с.

14. Шумова К.А. Принципы медиации: диссертация кандидата на соискание ученой степени кандидата юридических наук: 12.00.15 / Шумова Кристина Александровна; [Место защиты: Саратовская государственная юридическая академия]. – Саратов, 2016. – 196 с.)

15. Михайлова Е.В. Процессуальные формы защиты субъективных гражданских прав, свобод и законных интересов: судебные и несудебные: диссертация на соискание ученой степени доктора юридических наук: 12.00.15 / Михайлова Екатерина Владимировна; [Место защиты: Институт государства и права РАН]. – Москва, 2013. – 400 с.

16. Michael O. Hardimon. Hegel’s Social Philosophy: The Project of Reconciliation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.beck-shop.de/ fachbuch/leseprobe/9780521429146\_ Excerpt\_001.pdf

17. Charles Taylor. HEGEL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rosswolfe.files.wordpress. com/2015/02/charles-taylor-hegel. pdf

18. Serge Carfantan. Philosophie et spiritualité, in Quatre leçons sur Autrui [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sergecar.perso.neuf.fr/ cour/autrui2.htm

19. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1991.

20. Zeno Daniel Sustac. A philosophical approach to Alternative Dispute Resolution systems [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mediate.com/pdf/ philosophicalADR.pdf

21. Білик Н.М. Організаційно-педагогічні умови здійснення посередництва (медіації) однолітків у шкільному середовищі / Н.М.Білик // Science and educational a new dimension. Pedagogy and Psychology, III (33), Issue: 66, 2015. – C.23-27

22. Вайнола Р.Х. Курс лекцій із дисципліни «Технології соціально-педагогічної роботи» для студентів спеціальності 6.010105 «Соціальна педагогіка» денної та заочної форми навчання / Вайнола Р.Х., – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 159 с.

23. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.

24. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004 – 352 с.

25. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

26. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240с.

27. Методи та технології роботи соціального педагога: [Навчальний посібник] / С.П.Архипова, Г.Я.Майборода, О.В.Тютюнник. – К.: Видавничий дім«Слово», 2011. – 496 с.

28. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. Пособие для студвысш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

29. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. О.В.Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 321 с.

30. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / за заг.ред. Звєрєвої І.Д. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

31. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий: Учеб. Пособие/ Ю.П.Сурмин, Н.В.Туленков. –К.: МАУП, 2004. – 608 с. 13. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

32. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності: Навч. посібн. / З.М.Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

33. Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

34. Лазорик В.Г. Превентивне виховання / В.Г. Лазорик // Завуч (Шк. світ). – 2008. – № 35. – С. 1-8. 94. Леві В.Л. Нестандартна дитина / В.Л. Леві. – К.: Радянська школа, 1991. – 255с.

35. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

36. Левшунова Н.В. Методи превентивного виховання / Н.В. Левшунова // Психолог. – 2010. – № 26. – С. 26-31.

36. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М., 1975. – С. 175-188.

37. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко – Л.: Медицина, 1985. – 416с.

38. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 182 с.

39. Личко А.Е. Эти трудные подростки / А.Е. Личко. – М.: Медицина, 1983. – 182 с.

40. Лозинський Е.П. Шкільний центр профілактики правопорушень / Е.П. Лозинський // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 32-43.

41. Макаренко А.С. Общие вопросы педагогики / А.С. Макаренко. – 2-е изд. – М.: Изд-во агентства печати «Новости», – 1958. – 558 с. (Сочинения: в 7-ми т., Т. 5).

42. Максимова H.Ю. Основи дитячої патопсихології / H.Ю. Максимова, K.Л. Мілютіна, В.M. Піскун. – K. : Перун, 1996. –- 464 c.

43. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / H.Ю. Максимова. – К., 1997. – 137 с.

44. Максимюк С.П. Педагогіка: навч. посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.

45. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.

46. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 422 с.

47. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник / Л. М. Маценко. – [Вид. 2-ге, доп., перероб.]. – К.: НАКККіМ, 2011. – 293 с.

48. Медико-соціальні та правові аспекти девіантної поведінки дітей та підлітків / Г.О. Слабкий, В.В. Беспалько, О.В. Коган, О.О. Федьков. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 32 c.

49. Микитенко М.С. Превентивне виховання. Створення сучасного інформаційного простору / М.С. Микитенко // Профтехосвіта. – 2009. – № 4. – С. 44-46.

50. Мінц М.О.Соціологія девіантної поведінки: навчальний посібник /За ред. М.О. Мінца. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 244 с.

51. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене / В.В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.

52. Невский И.А. Подростки группы риска в школе / И.А. Невский. – М., 1997. – 112 с.

53. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми / С.Г. Немченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 98-102.

54. Никитюк Л.М. Превентивне виховання в системі виховної роботи / Л.М. Никитюк // журн. «Директор школи» (Шк. світ). – 2009. – № 3. – С. 88- 96.

55. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – - М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с. 208

56. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: спец.13.00.05 / Т.К. Окушко. – АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2009. – 20 с.

57. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / С.О. Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.

58. Омері І.Д. Девіантна поведінка як чинник порушення суспільного життя підлітків / І.Д.Омері // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]: Зб. наук. праць. – Випуск 2. – К., М., 2010. Сайт кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ ім. М.П. Драгоманова // <http://www.psyh.kiev.ua/>.

59. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання: учебное пособие / В. М. Оржеховська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко. – Міністерство освіти України, Ін-т змісту і метод. навч. – Київ: ІЗМН, 1996. – 192 с.

60. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: навч. посіб. / В.М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – О.: ТОВ «Інтерпрінт», 2006. – 284 с.

61. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник / В.М. Оржеховська.– К.: ВіАн, 1996.– 352 с.

62. Осипова О.С. Девиантное поведение: благо или зло? / О.С. Осипова. // Социологические исследования (СОЦИС): Ежемесячный научный и общественно-политический журнал . – №9. -1998. – С. 106-109.

63. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад’юнктів / за ред. А. Є. Конверського. – К.: Центр навчальної літератури, 2010. – 352 с.

64. Ощепков А.А. Особенности ценностных ориентаций и социальных установок подростков, склонных к девиантному поведению: автореф.канд. псих.наук 19.00.05 / А.А. Ощепков. – Казань, 2012. – 193 с.

65. Парфанович І.І. Соціальна профілактика: курс лекцій / І.І. Парфанович. – Тернопіль, ТДПУ, 2009. – 159 c.

66. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения / Ф. Патаки. – Психологический журнал. – №4. – 1987. – С. 95.

67. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию / Л. Колберг, Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс / Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175-182.

68. Перепелиця Т.Г. Соціокультурні чинники злочинної поведінки підлітків: автореф. дис. канд. соц. наук: 22.00.06 / Т.Г. Перепелиця. – Київський університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 20 с.

69. Пересунчак О.С. Важкі діти та їхня поведінка. Психологічний аналіз. / О.С. Пересунчак // Психолог. – №9. – 2006. – С. 8-11.

70. Перешеина Н.В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.

71. Петровский А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М.: Наука, 1990. – 112 с.

72. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н.П. Пихтіна, Н.І. Яковець. – Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. – 116 с.

73. Погромська Г.І. Девіантна поведінка дітей та підлітків як соціальнопедагогічна проблема / Г.І. Погромська // Наукові праці Дон НТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – № 11. – 2012. – С. 1-5.

74. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об’єднань в Україні: Монографія / Ю.Й. Поліщук, Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 315 с.

75. Превентивне виховання та профілактика шкідливих звичок у позаурочний час: Матеріали Всеукраїнського конкурсу-захисту педагогічних проектів // Позакласний час. – 2010. – № 2. – С. 13-44.

76. Превентивне виховання: Досвід, проблеми: Зб. науково-методичних статей / Кол. авт. за заг ред. Г.Л. Черепанової. – Херсон: РІПО, 1999. – 68 с.

76. Превентивний підхід до організації педагогічного процесу в умовах 210 ЗОШ // Виховна робота в школі. – 2009. – № 1. – С. 2-36.

77. Примуш М. В. Загальна соціологія: Навч. посібник / М.В. Примуш. – К.: Професіонал, 2004. – 590 с.

78. Психология: словарь [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494с. – (2-е изд. – испр. и доп.).

79. Рапіна Л.А. Профілактика девіантної поведінки в школі / Л.А. Рапіна // Педагогічна газета. - 2009. - N 4. - С. 3.

80. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. Е.А.Алексеевой, С.Нуровой / М. Раттер. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с. – (Серия "Мир психологии").

81. Рачова Н.М. Профілактика і подолання девіацій у важких підлітків / Н.М. Рачова // Психолог. – № 43. – 2010. – С. 3-7.

82. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М: ВЛАДОС, 2000. – 253 с.

83. Романовська Л.І. Дитячі громадські об'єднання як чинник протидії втягуванню підлітків у неформальні асоціальні угруповання / Л.І. Романовська // Таврійський вісник освіти. – 2010. – № 2. – С. 119-124.

84. Савченко С.В. Превентивне виховання в навчально-виховному процесі ЗНЗ / С.В. Савченко // Класний керівник. – 2009. – № 15-16. – С. 6-13.

85. Самойлов А.М. Превентивний потенціал дозвіллєвої діяльності у профілактиці девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю. (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.): у 4-х частинах. – ч.3. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. - С. 90 - 93.

86. Самойлов А.М. Види агресивної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: Матеріали ІІІ Всеукраїнської наукової конференції (20 грудня 2013 року у м. 211 Дніпропетровськ): Зб. наук. праць у 5-х частинах. - Д.: ТОВ «Інновація», 2013 – ч.3. – С.121 - 123.

87. Самойлов А.М. Критерії та показники девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 42 / Редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 70-74 (м. Вінниця, травень 2015р.).

88. Самойлов А.М. Пріоритети та технології педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 41 / Редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 134-139 (м. Вінниця, травень 2015р.).

89. Самойлов А.М. Агресивність як форма девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Наукові записки Кримського гуманітарного університету. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Серія: Педагогіка і психологія: Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – ч.4. – С. 177 - 184.

90. Самойлов А.М. Адиктивна поведінка як одна з форм девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // - Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 41 \ Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – С. 405 – 409.

91. Самойлов А.М. Аналіз психолого-педагогічних підходів до визначення сутності девіантної поведінки / А.М. Самойлов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 40. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2013. – С. 121 – 125.

92. Самойлов А.М. Деформація системи цінностей як фактор девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Криворізької сесії 1 Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 24 листопада 2012р.): у 5-ти частинах. – Ч.5. – Кривій Ріг, ТОВ «Інновація», 2012. - С. 124 - 127.

93. Самойлов А.М. Єдність морального і правового виховання як умова педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // - Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 43 \ Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. – С. 123 – 127.

94. Самойлов А.М. Забезпечення єдності морального та правового виховання в процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Педагогічний пошук. Випуск 6. Матеріали звітної наукової конференції «Актуальні проблеми педагогічної теорії і практики». – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. - С. 161 - 164.

95. Самойлов А.М. Інтеграція групових та індивідуальних форм впливу на підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки / А.М. Самойлов // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. – В.2. – С. 343 - 352.

96. Самойлов А.М. Історичний аналіз підходів до профілактики девіантної поведінки молоді / А.М. Самойлов // Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародній науковопрактичній конференції молодих вчених (21 – 22 листопада 2013 року у м. Дрогобич): Зб. наук. праць / Редкол.: В. Ільницький та ін. – Дрогобич: ПП «ПОСВІТ», 2013. - С. 147 - 155.

97. Самойлов А.М. Класифікації факторів девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні: Матеріали ІІІ Всеукраїнської наукової конференції з між нар. участю (м. Сімферополь, 26 квітня 2013р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. - С. 101 - 104.

98. Самойлов А.М. Класифікація типів девіантної поведінки / А.М. 213 Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 36 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 43-48 (м. Вінниця, 19-20 листопада 2013р.).

99. Самойлов А.М. Конформізм підлітків як фактор формування девіантної поведінки / А.М. Самойлов // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Матеріали ІІ регіональної науково-практичної конференції студентів-випускників бакалаврату, магістратури та аспірантів «Молодий науковець – 2012» (м. Вінниця, 11-12 грудня 2012р.): Зб. наук. пр. - Вип.3. – Вінниця, 2012. - С. 257 - 259.

100. Самойлов А.М. Концептуальні підходи до розуміння причин девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // - Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42 \ Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – С. 39 – 43.

101. Самойлов А.М. Нехімічні та проміжні форми адиктивної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Матеріали ХІІ науково-практичної конференції (21-23 травня 2014 року у м. Вінниця) // Зб. наук. пр. – Вип. 39 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – КиївВінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – С. 69-73.

102. Самойлов А.М. Організація самовиховання підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки / А.М. Самойлов // - Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 44 \ Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. – С. 97 – 102.

103. Самойлов А.М. Особливості педагогічних підходів С.Т. Шацького і А.С. Макаренка до подолання девіантності підлітків/ А.М. Самойлов // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Матеріали І 214 Всеукраїнської конференції молодих учених і студентів (м. Вінниця 17-18 квітня 2013р.): Зб. наук. пр. - Вип.1(4). – Вінниця, 2013. - С. 228 - 231.

104. Самойлов А.М. Педагогічна профілактика ігрової залежності як однієї з форм девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы Международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И. Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический університет, 2013. - С. 218 – 226 (жовтень 2013 року - м. Воронеж).

105. Самойлов А.М. Педагогічний потенціал соціально-культурного середовища школи в системі профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції молодих учених і студентів (м. Вінниця 25-26 листопада 2014р.): Зб. наук. пр. - Вип.3(6) / редкол.: Р.С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. - С. 321 - 324.

106. Самойлов А.М. Педагогічні умови оптимізації профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 143-146.

107. Самойлов А.М. Проблема девіантності дітей в історико-педагогічному контексті / А.М. Самойлов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 38. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. – С. 335 – 339.

108. Самойлов А.М. Стан розробленості проблеми девіантної поведінки особистості у психолого - педагогічній літературі / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці 215 фахівців: методологія, теорія,досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 35 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 421 – 427.

109. Самойлов А.М. Сучасні підходи до профілактики девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 листопада 2013 року у м. Луганськ): Зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Н.Є. Завацької. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – С 203 - 204.

110. Самойлов А.М. Типи девіантних підлітків / А.М. Самойлов // Глухівські наукові читання – 2015: Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук / Матеріали V Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів (м. Глухів, 25-27 листопада 2015 р.). – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О.Довженка,2016. – С. 287-290.

111. Самойлов А.М. Умови організації самовиховної роботи девіантів у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи / А.М. Самойлов // Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень: Матеріали ІІІ Всеукраїнської оф-лайн конференції молодих учених і студентів (м. Вінниця, 23-24 листопада 2015 р.): Зб. наук. праць. – Випуск 4 (7) \ Редкол.: Р.С. Гуревич (голова) [та ін.]; ВДПУ – Вінниця: ТОВ «Планер», 2015. – С. 343- 345.

112. Сандецький С.О. Діяльність загальноосвітніх навчальних закладів із профілактики підліткової злочинності / С.О. Сандецький // Таврійський вісник освіти № 3, 2010. – С. 197-202.

113. Сафонова І.Г. Корекція особистості як мета і результат виховної превентивної діяльності вчителя / І.Г. Сафонова // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 56-62.

114. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. / Л.М. Семенюк. – Воронеж: НПО "Модэк",1996. – 96 с.

115. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е.В. Сидоренко. – СПб, 2000. – 346 с.

116. Симачинська Л.І. Причини та шляхи подолання агресивної та жорстокої поведінки підлітків / Л.І. Симачинська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1. – С. 239-246.

118. Словник іншомовних слів [за ред. члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука]. – Київ: голов. ред. укр. радян. енциклопедії Академії Наук, 1975. – 775с.

119. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

120. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. А.И. Капської. – К: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

121. Соціологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів –2-ге вид. доопр. доп. / за заг. ред. В.І. Докаша. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 448 с.

122. Тарасенко Г.С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти / Г.С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2010. – Вип.23. – С.96 -101.