
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. М.КОЦЮБИНСЬКОГО**

В.Є. СОРОЧИНСЬКА

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Навчальний посібник

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

Київ

КОНДОР

2005

УДК 37.016(057)
ББК 74.00
С65

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

(Лист МОНУ №14/18.2–2713 від 20.12.2004)

Рецензенти:

Столяренко О.В. – канд. пед. наук, доцент ВДПУ;

Холковська І.Л. – канд. пед. наук, доцент ВДПУ.

Сорочинська В.Є.

С65 **Організація роботи соціального педагога:** Навчальний посібник. – К.:Кондор, 2005. – 198 с.

ISBN 966-8251-39-3

У виданні розглянуто основні напрями роботи соціального педагога. Навчальний посібник рекомендований для студентів денної та заочної форм навчання за спеціальністю “Соціальний педагог”.

УДК 37.016(057)

ББК 74.00

С65

ISBN 966-8251-39-3

© В.Є. Сорочинська, 2004

© Кондор, 2004

З М І С Т

| | |
|--|------------|
| Основи професійної діяльності соціального педагога..... | 4 |
| Моральний розвиток дитини і подальша життєва адаптація..... | 11 |
| Соціальна адаптація молоді в сучасних умовах..... | 23 |
| Засоби масової комунікації та їх вплив на соціалізацію молоді..... | 49 |
| Робота соціального педагога з сім'єю..... | 63 |
| Соціально-педагогічна робота в закладах інтернатного типу..... | 84 |
| Роль соціального педагога в попередженні педагогічної конфліктності..... | 95 |
| Психологічне консультування в системі роботи соціального педагога..... | 109 |
| Поняття норми і відхилення від норми в соціальній педагогіці..... | 142 |
| Організація виховної взаємодії соціального педагога з важковиховуваними підлітками..... | 170 |
| Планування соціально-педагогічної роботи..... | 203 |

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Становлення і розвиток соціальної педагогіки на ґрунті вітчизняного та зарубіжного досвіду передбачає надання компетентної допомоги різним категоріям населення, гуманізацію взаємин в соціокультурному середовищі, сприяння соціальному становленню особистості на різних вікових етапах.

Оскільки соціальна педагогіка виділилась з педагогіки, то за своєю суттю вона досліджує ті ж процеси, що і педагогіка, але в певному специфічному аспекті.

Поняття «соціальний» (від лат. *socialis* – спільний, громадський) характеризує все, що пов'язане із спільністю людей, різними формами їх спілкування і взаємодії. Тому в соціальній педагогіці виділяються ті аспекти і явища, які пов'язані із входженням дитини в соціум, набуттям нею певного соціального досвіду, процесом її соціалізації [7, 53].

Соціалізація особистості невід'ємна від соціального середовища, зокрема, таких його сфер, як політична, соціальна, духовна, що формують певні очікування щодо моделей поведінки. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації, армія тощо) у цілі, завдання, зміст соціального виховання. Чим більш різноманітною є наповнюваність складових соціального середовища, тим повноціннішими стають умови життєдіяльності особистості та інтенсивнішим процес соціального становлення.

Соціалізація – це історично зумовлений процес розвитку особистості, засвоєння нею цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності і спілкуванні. Соціалізація відбувається: а) у процесі стихійної взаємодії людини із суспільством; б) у процесі впливу держави на певні категорії людей; в) у процесі цілеспрямованого створення умов для розвитку людини; г) у процесі саморозвитку, самовиховання людини.

Будь-яке суспільство прагне сформуванню людини згідно з деякими універсальними моральними, інтелектуальними і навіть фізичними ідеалами.

Велику роль відіграють ті люди, в безпосередньому контакті з якими відбувається соціалізація молоді. Їх називають агентами соціалізації. Стосовно дітей та підлітків ними є батьки, брати і сестри, однолітки, сусіди, вчителі. В юності такими є чоловік чи дружина, колеги по роботі тощо. Агенти соціалізації розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для людини, як вибудовується взаємодія з ними [3].

З огляду на те, що соціальне виховання є лише складовою процесу соціалізації, то соціальна педагогіка вивчає його через систему соціальних чинників: сім'я, навчальні заклади, засоби масової інформації, формальні і неформальні групи однолітків, релігійні конфесії тощо. Соціально-педагогічна діяльність дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і виважено впливати на відносини в соціумі, чим забезпечується педагогічно доцільна організація взаємодії індивіда із середовищем. Соціальний педагог працює зі всіма групами населення: дітьми, підлітками, молоддю, дорослими. Таким чином, *соціальна педагогіка* — це наука про соціальне становлення і розвиток особистості з урахуванням педагогічних можливостей різних соціальних інститутів.

Об'єктом соціальної педагогіки є процес розвитку людини в соціумі на основі всієї сукупності соціальної взаємодії. Предметом соціальної педагогіки є соціальне виховання, його мета, сутність, зміст, принципи, методи і форми реалізації [9; 29].

Соціальне виховання — це процес набуття соціального досвіду з метою формування соціально-визнаних ціннісних орієнтацій.

Соціальна робота — професійна, цілеспрямована діяльність у суспільстві через уповноважені державні та недержавні соціальні інститути, яка спрямована на створення соціальних умов для повноцінної життєдіяльності та розвитку різних категорій населення (захист конституційних прав, свобод, інтересів, задоволення культурних та духовних потреб).

Соціальний працівник — це професійно підготовлений спеціаліст, який працює в державних (недержавних) соціальних інститутах і сприяє створенню соціальних умов для повноцінної життєдіяльності різних категорій населення, котрі потребують захисту і підтримки.

Соціальний педагог — це спеціаліст, котрий здійснює соціально-педагогічну діяльність, об'єктом якої є діти, молодь, що по-

требують підтримки і допомоги у процесі соціалізації як основної умови самореалізації, самокорекції, самоствердження [1, 46].

Метою діяльності соціального педагога є створення умов для психологічного комфорту та безпечного існування дитини, що досягається реалізацією основних функцій професійної діяльності.

Соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у виховному процесі обов'язково зумовлюються змінами у структурі та функціонуванні соціального середовища. Тому соціальна адаптація є однією із складових процесу соціалізації особистості, позаяк цей процес є безперервним, а зміни в соціальній дійсності відбуваються постійно, то індивід потребує щоразу нових способів пристосування. Тому дослідження компонентів, чинників та умов соціальної адаптації є однією із функцій соціального педагога.

Діагностична функція соціально-педагогічної діяльності покликана виявляти окремі соціальні аномалії в певному мікро-соціумі, конкретизувати проблему клієнта та виявляти індивідуальні та специфічні особливості клієнта чи певної групи, дозволяє адекватно розв'язувати соціально-педагогічні завдання.

Прогностична функція в соціально-педагогічній діяльності полягає в передбаченні результатів зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності.

Профілактична функція має на меті виявлення, запобігання, обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, забезпечення умов для формування соціально-позитивної спрямованості особистості.

Соціально-пропедевтична функція спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомлення особистістю ставлення до себе, інших та навколишнього середовища.

Корекційно-реабілітаційна функція полягає в роботі з метою зміни та вдосконалення особистих якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створенні умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі в суспільному житті.

Організаторська функція характеризує соціально-педагогі-

чну діяльність з позиції соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координаційної роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій [6, 47-53].

Ефективність професійної діяльності соціального педагога зумовлюється реалізацією всіх її функцій.

У сучасних умовах активно досліджується проблема особистості характеристики соціального педагога. При цьому визначаються індивідуально-психологічні прояви та спеціальні здібності. До останніх включають спостережливість, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, Інтуїцію, емпатію, рефлексію і самоконтроль.

Крім перерахованих, мають значення в професійній діяльності комунікабельність, орієнтація на взаємодію з іншими людьми, доброта, допитливість, зацікавленість у роботі з людьми, наполегливість у відстоюванні власного погляду, оптимізм, старанність, нервово-психологічна стійкість.

Аналіз зарубіжного досвіду у визначенні професійно значущих якостей соціального педагога, зокрема у Великобританії, показує, що до них належить високий рівень інтелектуального розвитку, хороша саморегуляція та самодисципліна, наполегливість, здатність допомагати іншим у складних ситуаціях, моральна витривалість, здоровий глузд, уміння логічно мислити, чуйність. Американський психолог Дж.Холанд в праці «Самоспрямовуючий пошук» описав 6 типів взаємодії людей (реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємливий, конвенційний). Соціальний тип передбачає: гуманізм, відповідальність, моральність, кооперативність, налаштованість на інших, розуміння інших, тактовність, оптимізм, життєрадісність, дружлюбність.

Важливою характеристикою соціального педагога є «Я-образ», який має включати позитивне ставлення до себе, адекватну самооцінку, прийняття себе, налаштованість на позитивні очікування в діях інших. Особливістю «Я-образу» соціального педагога є висока адаптованість, що передбачає відкритість у спілкуванні, здатність прийняти іншу людину, незначний вимір внушення.

Досить складно на основі проведеного переліку якостей виділити фундаментальні. Крім того, ці якості мають діагнос-

туватися на етапі вибору професії. І все-таки, особливості діяльності соціального педагога потребують формулювання інтегральних особистісних проявів.

До них можна віднести:

- гуманістичні якості (доброта, альтруїзм, почуття власної гідності тощо);
- психологічні характеристики (високий рівень емоційної стабільності, вольові якості тощо);
- психоаналітичні якості (самоконтроль, самооцінка);
- психолого-педагогічні якості (комунікабельність, красномовство, візуальність (зовнішня привабливість), почуття власної гідності (почуття безпечності, як прийняття відповідальності за власне життя, почуття незалежності – закріплення власної позиції в певній групі, почуття мети – визначення смислу життя; почуття компетентності – впевненість у власному професіоналізмі).

Рання діагностика цих якостей у майбутніх спеціалістів – важлива складова частина їх професійного становлення [5, 17-27].

Професійне спілкування соціального педагога передбачає вміння «подати» себе, тобто самопрезентувати. Основними мотивами самопрезентації є: прагнення до розвитку взаємовідносин з людьми, самоутвердження, необхідність професійної діяльності. На стиль самопрезентації впливають когнітивні фактори (образ «Я», цінності, ідеали), особистісні якості – своєрідне поєднання прийомів самопрезентації і соціально-психологічної адаптації [47-49].

Аналізуючи досвід практичної соціально-педагогічної діяльності, можна виділити такі професійні вміння соціального педагога:

- аналітичні, що передбачають теоретичний аналіз соціальних процесів, які негативно позначаються на становленні та розвитку дитини; моделювання подальшої спільної діяльності з метою запобігання утруднень соціально - педагогічного характеру на основі виокремлення проблеми;

- прогностичні, що передбачають варіанти вирішення проблем через включення дитини до спеціально організованої діяльності з урахуванням сутності утруднення. Прогностичні вміння передбачають здатність обґрунтовувати мету діяльності, формулювати завдання, відбирати зміст, методи та фор-

ми впливу, моделювати очікувані результати; враховувати можливі відхилення від визначеної мети, окреслювати етапи роботи, регламентувати час і планувати спільні дії;

– проективні, що передбачають визначення конкретного змісту діяльності на основі врахування мети і завдань, а також специфіки мотиваційної сфери дитини; врахування особистісних можливостей соціального педагога, рівня професійної компетентності та матеріальних умов; створення програми розвитку для окремої дитини;

– рефлексивні, що передбачають самоаналіз власної діяльності на кожному етапі, осмислення як позитивних результатів, так і причин утруднень;

– комунікативні, що відображають культуру міжособистісного спілкування і передбачають уміння встановлювати контакт, виділяти головне і другорядне в інформаційному потоці, вміння слухати і чути, створювати і розвивати позитивні стосунки, сприймати та адекватно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку дитини, проявляти толерантність і злагоду [5; 9 - 10].

Враховуючи профіль професійної діяльності, соціальний педагог може працювати в загальноосвітніх школах, оздоровчих центрах, дитячих будинках, соціальних службах для молоді, в центрах реабілітації та медико-психологічної консультативної допомоги, місцях відпочинку молоді, « телефонах довіри », тощо.

Компетентність соціального педагога передбачає органічну єдність особистісних характеристик, діяльності і спілкування, що дозволяє на високому рівні розв'язувати професійні завдання.

Завдання для самостійної роботи:

Оцініть міру вираженості комунікативних умінь на основі експрес-діагностики: 0 балів – якість не сформована; 7 балів – якість розвинута максимально:

- Уміння при викладенні думок виділяти головне, суттєве, значуще;
- Здатність несподівано і вдало привернути до себе увагу;
- Уміння вислухати, не перебиваючи співрозмовника;
- Уміння «показати» себе в спілкуванні, демонструвати і підкреслювати свої позитивні сторони;

- Уміння робити компліменти;
- Уміння з повагою ставитися до співрозмовника, навіть якщо він є молодшим;
- Здатність перехопити ініціативу в розмові, змінити емоційний стан співрозмовника;
- Здатність визнавати право партнера не погоджуватися з висловленою думкою.

Література:

1. Зверева І.Д. Дефініції соціальної роботи та соціальної педагогіки //Практична психологія та соціальна робота.–2001 – № 4.– С. 12-16.
2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., ХлебикХ.Р. Соціальна педагогіка.– К., 1997.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику.– М., 1997.
4. Нагавкина Л.С. и др. Социальный педагог: введение в должность: Сб.материалов. СПб : КАРО, 2000 –272 с.
5. Овчарова Р.Г. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.– 248 с.
6. Социальная педагогика: Курс лекций /Под общ. ред. МАТалагузовой. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДос, 2000 .– 416 с.
7. Соціальна педагогіка: Навч. посібник за ред. А.Й.Капської. – К., 2000. - 264 с.
8. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посібник /За заг. ред. проф. А.Й.Капської.– ЛС., 2000 –372 с.
9. Шептенко П.А.,Вороніна Г.А. Методика и технология работы социального педагога: учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208с.

МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ І ПОДАЛЬША ЖИТТЄВА АДАПТАЦІЯ

Моральний розвиток зазвичай розглядається в контексті загальних вікових змін, тому виникає певне ускладнення при встановленні наступності психічних утворень, які визначають будову моральної свідомості та моральної поведінки. Водночас потреба цілісної системи морального виховання вимагає глибокого розуміння етапів морального становлення особистості. Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних дослідників дозволяє проникнути в сутність самого поняття та обґрунтувати психолого-педагогічні умови цього процесу в різні вікові періоди. Важливість завдання зумовлена швидкоплинними соціальними змінами, що відбиваються в здатності успішно чи не зовсім успішно адаптуватися до нових умов.

Психологічний зміст моралі полягає в тому, що поведінка людини розглядається з погляду її наслідків для інших людей. Такими наслідками можуть бути корисність або шкідливість для окремих осіб або суспільства загалом. Напрямок морального розвитку людини значною мірою визначається в ранньому дошкільному віці. Тому передумови морального розвитку дитини в різні вікові періоди становлять значний теоретичний і практичний інтерес.

Основою морального розвитку немовляти (від народження до 18 місяців[2, 12; 7,90] є первинна прив'язаність. Це зв'язок, який формується між дитиною та іншою людиною внаслідок тривалих взаємин. Цей перший зв'язок немовляти з дорослими характеризується сильною взаємозалежністю та життєво важливими емоційними стосунками [7, 301]. Немовля користується своєю моделлю поведінки дорослих, на основі чого може прогнозувати дії матері та відповідно реагувати на них. Наприклад, виробляється взаємне стереотипне реагування на крик, плач, агукування. Пізніші стосунки людини з оточуючими розвиваються саме на основі первинної прив'язаності.

Емоційні параметри прив'язаності матері до дитини починають формуватися ще задовго до її народження. Бажана вагітність, очікувана дитина – приємні хвилюючі переживан-

ня, що почасти супроводжуються розмовами з малюком і особливим передчуттям. Зовсім по-іншому прогнозується зв'язок з небажаною дитиною. Дослідження свідчать, що в США кожного року народжується близько семисот тисяч небажаних дітей [2, 65]. Чимало із цих дітей не мають тісних контактів з батьками, а часто ворогують з ними.

Одна мати так описує своє емоційне ставлення до дитини. «Це дитина, яку важко зрозуміти. Я намагалася це зробити. З самого початку наші контакти були суцільним непорозумінням і розчаруванням. Ми не планували мати дітей. Ця вагітність була випадковою, і вона зруйнувала всі наші плани. Я мріяла про професійну кар'єру. Чоловік схвалював мої успіхи. Ми обоє були такі щасливі, поки не народилася дитина. Поява сина на світ шокувала мене. Він був такий великий і негарний, великий і безформний шматок! Ні на що не реагував. Фактично він відкинув мене з моменту свого народження. Він був надзвичайно впертий і весь час плакав, коли я брала його на руки!...».

На думку Е.Еріксона [7, 89; 5, 12, 38], на першій сходинці психосоціального розвитку формується довіра дитини до інших людей. Важливою умовою цієї довіри у немовляти є висока надійність прив'язаності. Довіра немовляти до інших людей безпосередньо пов'язана з пізнішою моральною поведінкою: відкритістю, щирістю, доброзичливістю, або ж підозрілістю. Недовіра ускладнює співпрацю в майбутньому і підвищує ймовірність агресії. Дослідженнями встановлено існування трьох типів немовлят [7, 314]

- надійно прив'язані;
- ненадійно прив'язані з поведінкою уникнення або індіферентні;
- ненадійно прив'язані з амбівалентною поведінкою або афективні.

Надійно прив'язана дитина – це те, якою б вона могла бути «від природи», якби не зазнавала інших впливів. Насамперед така дитина ніжна, імпульсивна, чутлива, безконтрольна, допитлива. Немовля інстинктивно відгукується на дотик до тіла матері і на приємне відчуття наповненості шлунка. Якщо немовля дає задоволення матері, вони обмінюються посмішками. Вони близькі, це так зворушує і тішить обох, їм подобається. Діти насолоджуються приємними відчуттями, коли плес-

кають долонями по воді, гриються на сонечку, тримають палець у роті, жадібно смокчуть молоко з пляшечки. У дітей немає внутрішнього цензора, котрий може сказати “ні”. Речі, які дитина сприймає органами чуттів, утворюють розумові образи неконтрольованого уявного світу. В подальшому житті ці дословесні фантазії можуть перетворюватися в мрії, часто символічні за змістом. У майбутньому дорослому житті це люди, котрі довіряють собі та іншим, легко контактують, доброзичливі, привітні, чуйні і лагідні. Всі ці прояви природні й викликають особливу симпатію оточуючих, що дозволяє швидко адаптуватися в новому середовищі.

Людина, яка зберегла такі дитячі риси, як ніжність, безпосередність, чутливість, допитливість, одержує задоволення від життя, і поряд з нею буває приємно і комфортно іншим.

Діти другої та третьої групи завдають дорослим неприємності через те, що часто вередують, нерегулярно сплять і їдять, побоюються нових людей і ситуацій. До 7 років частина із них потрапляє в категорію “важких дітей”. Найбільш стійкими симптомами є загальмованість (тугодумство, що стає перешкодою шкільному навчанню) та лякливність. Такі діти підозріло сприймають появу будь-якої нової людини, уникають контактів з однолітками, у незнайомій ситуації починають потихеньку плакати і нишком оглядатися навкруги, навіть нову іграшку беруть не одразу.

Таким проявам не слід дивуватись, адже за природою діти боязкі. Дитина інстинктивно боїться впасти і бути покинутою. При цьому життєво важливим є питання: що станеться, якщо ніхто не буде захищати мене, турбуватися про мене? Діти другої і третьої групи досить швидко стають занадто зосередженими на собі, оскільки не відчують потрібної дози прихильності з боку дорослих. Така дитина не сприймає і з віком не поділяє почуттів інших людей, що проявляється найчастіше в егоїзмі та агресивності.

Можна спостерігати, як дитина намагається задовольнити свої бажання негайно, незважаючи на інших. Крім того, власні бажання децентралізуються, тобто стають основними і не співвідносяться з реальним існуванням інших. Наприклад, дитина весело відриває лапки павуку і жорстоко б'є друга іграшкою по голові. Коли наміри дитини не справджуються, вона

стає недисциплінованою. Неслухняна дитина може промовляти «ні» різними способами. Окремі із них проявляють свою неслухняність спалахами гніву. Прототипи подібної поведінки зберігаються і в дорослому житті, що надзвичайно ускладнює процес адаптації в нових умовах. Розглянемо конкретний приклад: коли Катя в ранньому дитинстві не могла одягнути те, що бажала, то падала на підлогу, смикала ногами і голосно репетувала. Мати в такому випадку одразу задовольняла бажання доньки. Після закінчення школи Катя влаштувалася секретарем у службу зайнятості. Коли вона не одержувала необхідних даних про вільні місця, то починала кричати: «Мені потрібні ці дані негайно!», при цьому тупотіла ногами і, вибігаючи з кабінету, голосно грюкала дверима. Як наслідок – часта зміна місця роботи. По суті, адаптація до нових умов була нерозв'язаною проблемою молодої жінки.

Таким чином, у віці немовляти формується базова довіра дитини до інших людей у процесі подолання конфлікту «довіра проти недовіри».

Встановлено прямий причинно-наслідковий зв'язок унікальної поведінки у віці немовляти та дорослому віці. Амбівалентна поведінка може спричинити тенденцію ворожості до оточуючих у старшому віці. Це проявляється в життєвих принципах: «вони всі проти мене», «їм не можна довіряти», «чоловіки становлять постійну загрозу для жінок», «усі жінки підступні, їм не можна довіряти, їх краще уникати». В аспекті моральної поведінки можна припустити схильність до підвищеної агресивності в амбівалентних немовлят та труднощі з засвоєнням соціально схвальних норм поведінки. У таких дітей постійно виникають проблеми з прийняттям визнаних правил і вимог спільної діяльності. Вони переконані в зазіханні на їх права і свободи. Формується життєве кредо: «весь світ проти мене; це тому, що я унікальна і неповторна особистість; коли-небудь я обов'язково доведу, що це саме так!». Життя сповнене глибокими стражданнями через невизнання.

З 18 до 36 місяців у дитини настає період розвитку емоційної уяви [3, 302]. Діти вдаються до символічного зображення, ігрової імітації та створення внутрішніх образів людей і предметів. У дитини в цей період виникає почуття «я», дитина усвідомлює себе як суб'єкта дій [1, 71], вона відчуває амбівалентну потребу в автономії та залежності. Головною суперечністю цьо-

го періоду, за Е.Еріксоном, є «автономія проти сорому та сумнівів» [7, 352-356], розв'язуючи яку дитина прагне відчувати свою здатність у певних межах керувати власною поведінкою [3, 90].

У 18-21 місяці діти засвоюють норми, які зазвичай пов'язані з охайністю, стримуванням агресії, слухняністю. Під час порушення природності тривання процесу адаптації до оточуючого світу у дитини спостерігається неспокій, а з часом підвищена тривожність [5, 67]. Тривога визначається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеності, проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Виділяють дві групи ознак тривоги.

Перша – внутрішні, соматичні ознаки, що виникають під впливом хвилювань. Друга – зовнішня поведінка у відповідь на тривожну ситуацію. У дітей це проявляється в «смиканні», потиранні очей, покушуванні нігтів, намаганні залізти на руки до дорослого, втраті апетиту, неможливості заснути тощо. У частини дітей формується агресивний тип реагування на тривожну ситуацію. Вони при цьому не довіряють іншим і вбачають в них причину своїх неприємностей.

З розвитком емоційної уяви і появою почуття “Я” у дитини з'являються соціальні емоції – спочатку співпереживання і сором'язливість, а потім сором, гордість і провина [3, 302]. Наприкінці другого року життя діти засмучуються, якщо їм не вдається виконати вимог дорослого. Вже в два роки вони починають оцінювати в стосунках та поведінці, що погано, а що добре і, якщо явища суперечать їх уявленням про норму, зазвичай засмучуються [5, 332]. Діти привчаються цінувати те, що цінують їх батьки. Раннє почуття совісті переживається як внутрішній діалог заборон і дозволеності. Форми його вияву бувають різними: ті, що дозволяють, викликають сум'яття, виховують або суворо моралізують (на зразок «ой, як погано»). Хоча дитина і чує внутрішній голос совісті, але не завжди дотримується його. Проаналізуємо ситуацію. Оля (2,5 роки) залишилася в кімнаті, поки мати поралася на кухні. В кріслі лежали в'язальні спиці і клубок ниток. Дівчинка відчула нестримне бажання вив'язати дещо, поки матері немає. Водночас виникло й інше бажання: добре себе поводити і бути зразковою дівчинкою. Мама б не схвалила її намірів в'язати. Конфлікт,

що виник, відбивав суперечність переживань «Я хочу» і «Ні, ти не повинна». У цей момент несподівано майнула думка щодо вирішення проблеми. Коли мама зайшла в кімнату, вона побачила доньку, яка весело розмотувала клубок ниток і сварила себе за таку дію: «Ні, ні, не смій цього робити! Не смій, так не можна!».

Доволі часто батьки і вихователі дошкільних установ спостерігають аналогічні прояви поведінки дітей до 3 років. Малюк вдається до певних дій під натиском сильного бажання одержати задоволення, при цьому засуджує себе порухом пальчика, або словами: «Ну-ну!».

Глибинними внутрішніми механізмами таких дій є намагання слідувати образу «хорошої дитини», особливо, коли це підсилюється позицією батьків: «Я буду любити лише «хорошу дитину»! В дорослому житті це призводить до того, що людина постійно доводитиме іншим, що вона не просто «хороша», а бездоганна, не дозволяючи собі при цьому помилитись, ризикувати, бути смішною, сором'язливою, або нахабною. Будь-яка помилка буде розцінюватись як трагедія і катастрофа, що посилюватиме внутрішній страх, тривожність і невпевненість. Американський дослідник Джозеф Вольп помітив, що більшість людей не здатна виражати адекватно почуття, емоції та переживання в міжособових стосунках внаслідок підвищеної тривоги. Вольп робить висновок про те, що впевнене вираження людьми своїх думок і почуттів в конкретній соціальній ситуації може сприяти подоланню страху. Впевнена поведінка підвищує можливість вибору і контролю над власним життям. Невпевнена в собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, почуття провини та сором'язливості. Оскільки є стандарт «хорошої дитини», то є обов'язково авторитет як образ дечого ідеального і ліричного. Такі люди живуть, наздоганяючи марево, щоразу в житті з'являється хтось кращий, успішніший, талановитіший, кого потрібно наздоганяти. Сенсом життя стає намагання втягнути в гру за власними правилами бодай ще когось одного, щоб не почуватися самотнім у цьому гонінні за привидом.

Отже, в 2 роки розвиток симпатії та співпраці потрапляє в зону початкового розвитку дитини [1, 334]. Виникнення співпереживання безпосередньо пов'язане з розвитком емоційної уяви. В умовах спостереження за виразною зовнішньою реак-

цією іншої людини, дитина, завдяки емоційній уяві, уподібнюється до неї і в її емоційній пам'яті активізуються подібні переживання. Так може бути зафіксована радість оточуючих з приводу вперше промовленої дитиною фрази, складених на місце без нагадування іграшок, одягненої самотійно сорочки тощо. І, навпаки, невдоволення грубістю дитини стосовно бабусі, обурення щодо зламаної іграшки, невдоволення безпідставним вередуванням.

Сором'язливість є першим станом формування сорому як реакції дитини на зовнішній осуд (у вигляді зневаги або висміювання), що полягає в усвідомленні та переживанні свого Я або його частини як причини неуспіху [5, 334]. Сором важливий для соціальної регуляції поведінки людини, оскільки робить її чутливою до почуттів і оцінок оточуючих. На думку представників психоаналізу, сором спричинюється конфліктом між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» [5, 84]. Сором може переживатись і без свідків через очікування та уявне моделювання зовнішнього осуду і покарання [1, 35]. Різні автори визначають порізнному віковий період, в якому виникає сором, однак, в будь-якому випадку не пізніше трьох років.

Слід пам'ятати, що сором може дезорганізувати діяльність, спричиняючи втрату самоконтролю. Розв'язання внутрішніх конфліктів, що пов'язані з переживанням сорому, мають тісний зв'язок з моральною поведінкою. У віці 2-3 років відбувається інтеріоризація сорому. Я-ідеальне в цьому віці заміняється вимогами батьків. Якщо дитина здатна успішно виконувати вимоги батьків, сором інтеріоризується нормально, якщо ні – це спричиняє надмірний сором. К. Хорні вважає, що причинами невротичних розладів у майбутньому якраз є надмірний сором, пережитий в 2-х – 3-х річному віці. Особливо недоречними є висміювання дітей. Джеймс М. пише: «Батьки вдаються до ілюзій, коли вважають, що дітям подобаються висміювання. Вони витримують їх, щоб задовольнити потребу батьків звільнитися від ворожості. Діти сприймають глузування чи іншу форму неприязні як заміщення щирого схвалення. Вони надають перевагу глузуванню перед повним ігноруванням» [2, 67].

На думку Е.Еріксона, у віці 2-3 років виникають порушення, пов'язані з нав'язливими станами та паранояльними страхами прихованого переслідування через надмірне почуття сумнівів

[7, 355]. В аспекті моральної поведінки це призводить до ригідності. У таких людей у зрілому віці розвивається неадекватна Я-концепція, відчуженість, неадекватність механізмів психологічного захисту, виникає схильність до уникнення, ворожої агресії, патологічної залежності. Внутрішній стан дитини характеризується напруженістю внаслідок протидії батьківському втручання. Це особливо посилюється, коли батьки дозволяють радіти лише після виконання їх жорстких вимог. У дорослому житті такі люди постійно шукають схвалення від інших, стають залежними від них, запобігливими у висловлюваннях і реакціях, на їх вустах часто можна спостерігати «поставлену» посмішку.

Постійний пошук батьківського схвалення настільки поглинає увагу людини, що вона реальні стосунки з оточуючими не може побудувати за принципом “тут і тепер”. Вона постійно озирається в минуле і переживає по-новому конфлікти дитинства. Ось фрагмент розповіді молодої жінки: “Хоча я уже доросла, в мене своя сім’я, однак, моя мама для мене головна людина в житті. Я завжди вивіряю свої кроки з її можливими оцінками. Вона незримо поряд зі мною. Я відчуваю, як вона мене застерігає, а найчастіше — засуджує. Мені при цьому стає соромно, страшно і боляче. Я ніби оповита тенетами, але не любові, а зневаги за свою безпорадність. Жити так надзвичайно важко».

Провина — реакція власного засудження дитиною внаслідок порушення норми незалежного від впливу оточення [3, 372]. Провина переживається часто в тих же ситуаціях, що і сором, тому їх важко розрізнити; порівняно з провинною, сором — менш диференційована, менш придатна для вербалізації реакція. У провині когнітивний елемент значно виразніший. На думку Е.Еріксона, у західній культурі провина в процесі розвитку поглинає сором. Отже, можна припустити, що моральний сором є початковим етапом у формуванні провини. На думку Коула М., провина розвивається на основі «тривоги відокремлення» в немовлячому віці [3, 382]. Період прояву провини визначається по-різному — від 2,5 до 4,5 років [3, 382; 7, 302].

Таким чином, у віці від 18 місяців до третього року життя у дитини виникають такі елементи моральної регуляції:

— емпатія у формі співпереживання та породжена нею про-

- соціальна установка на допомогу іншій людині;
- установка сором'язливості як реакція уникнення в ситуації можливого оцінювання, що є передумовою сорому;
- установка провини, яка має особливе значення, оскільки в подальшому на її основі формується базове смислове утворення моральної саморегуляції – совість.

Надмірні застереження щодо поведінки дитини, які викликають почуття сорому та сумнівів стосовно своїх дій, можуть призводити до гальмування навичок соціальної дії, які організовані на взаєминах з іншими людьми. У таких випадках починає розвиватися підвищена комфортність та залежність, що стає причиною порушення моральних норм, якщо до цього спонукає значуща особа або група, до якої включена людина. Так, у підлітковому віці діти стають співучасниками кримінальних злочинів.

Для морального розвитку дитини вік 4-5 років є визначальним. Е.Еріксон так характеризує цей період: «Фрагменти інстинкту ... тепер виявляються розділеними на дитячий набір, який назавжди зберігає потенціал росту, та батьківський набір, який підтримує і посилює самоконтроль, самокерування. ... дитина, що зараз так хоче ретельно керувати собою, може поступово розвивати почуття моральної відповідальності» [7, 359-360].

Таким чином, з погляду психодинамічного підходу в 4-5 років сформовано внутрішній механізм моральної саморегуляції та починається повноцінний моральний розвиток. В цей період виділяють такі механізми психосоціального розвитку: соціалізація через подолання тривоги; контроль дитиною власної агресивності та ворожості соціально прийнятними методами, подолання конфлікту між ініціативністю та почуттям провини [3, 45].

Одним із найважливіших шляхів подолання тривоги є ідентифікація – процес засвоєння дитиною ставлень, установок і поглядів батьків. Якщо ідентифікація триває нормально, то у дитини не виникає безпідставних тривог, сумнівів, страхів. Крім ідентифікації, дитина може реагувати на тривогу іншими способами – через механізм захисту: уникнення, проекцію, витіснення, регресію тощо [3, 413-414]. Механізми захисту продуктивні, якщо дитина використовує їх як відповідь на непо-

сильні для неї вимоги дорослих. Ці ж механізми починають відігравати негативну роль, якщо підміняють ідентифікацію.

Дитина в 4-5 років засвоює поняття «добре» і «погано», «правильно» і «неправильно». У цей період діти прагнуть проявити власну ініціативу, вони апробують все нові форми взаємодії з оточуючим світом. Якщо батьки, вихователі негативно оцінюють ініціативу дитини, то розвиток почуття власної здатності досягти успіху блокується, і провина засвоюється як ставлення до себе [3, 418-419]. На цій основі може розвиватися покірність та підвищена тривожність. У подальшому це проявляється в схильності до глибоких регресій та стійкого переживання образи [7, 360]. Описані порушення в аспекті морального розвитку спричиняють високу залежність дитини від інших людей, вона часто стає жертвою зовнішнього спонукання до асоціальних дій.

Водночас за певних обставин (частіше – приклад батьків) може розвиватися надмірна ініціатива, істеричне заперечення або ж надкомпенсаторне демонстрування себе [7, 360; 6, 188-190]. Іноді така тенденція можлива у формі ретельного контролю над іншими.

Отже, стиль поведінки батьків та вихователів може викликати у дітей різні регідні прояви: уникнення, залежність та домінування. На основі ставлення дорослих дитина створює відносно сталий образ ідеального «Я» на який орієнтується в своїй поведінці. Краще пізнають оточуючий світ і легше в ньому адаптуються ті діти, котрі достатньо розуміють себе. Дорослі або ж сприяють такому природному бажанню, або ж блокують його через різного роду стереотипи власного життя.

Особливе значення в моральному розвитку має розуміння дітьми моральних норм. Ж.Піаже виявив, що діти 4-5 років оцінюють дії та вчинки за їх наслідками, наміри та мотиви вони до уваги не беруть. Піаже назвав цю стадію розвитку терміном «об'єктивна відповідальність», яка засвідчує наявність необ'єктивних обмежень з боку дорослих [5, 79].

Дослідження американського психолога Л. Колберга були спрямовані на виявлення розвитку у дітей моральних суджень. На його думку, у віці 4-5 років діти переходять на стадію індивідуалізму. На цій стадії діти, передаючи зміст оповідань, приписують героям прагнення одержати нагороду, схвалення,

підтримку, а можливі негативні наслідки ігнорують. Тобто, прагнення дитини відповідати Я-ідеальному виступає на перший план [4, 44].

У межах теорії соціального навчання досліджували навчання просоціальної поведінки та навчання агресії. Просоціальна поведінка зумовлена наміром бути корисним для інших, не очікуючи винагороди (співчуття, допомоги, підтримки, порятунку, захисту) [3, 421]. Просоціальна поведінка формується завдяки таким механізмам: спостереження за просоціальною поведінкою інших, виконання просоціальної ролі та індукція. Виконання ролі – поведінка з метою поставити себе на місце іншої людини, щоб побачити світ її очима. Індукція – виховний прийом, який полягає в тому, що дорослі повідомляють дітям свої міркування про значення їх поведінки для інших. У виховній роботі вихователів дошкільних установ важливо дотримуватися пропорційності у використанні названих механізмів.

На особливу увагу заслуговує прояв дитячої агресивності. Агресія – поведінка, спричинена наміром завдати біль, встановити панування над іншим. Вважається, що одним із джерел агресії є фрустрація – блокування наявної мети. Також встановлено, що агресія може бути результатом наслідування аналогічної поведінки дорослих.

Щоб не допускати або ж пом'якшувати агресивні реакції, батькам та вихователям необхідно правильно орієнтуватись у станах та емоційних переживаннях своїх дітей. З перших місяців життя у дітей є почуття, які завдають їм значного емоційного болю. Доцільно пам'ятати про те, що діти не повинні переживати, наприклад, тривогу, і якщо таке почуття виникає, батьки мають навчитися долати його, оберігаючи спокій дітей. Надзвичайної шкоди моральному розвитку завдає перенесення на дитину власного роздратування, обурення, гніву, а тим паче агресії.

Таким чином, у віці 4-5 років утворюється система моральної саморегуляції. Вона включає такі головні компоненти:

- розв'язується внутрішній конфлікт «ініціатива проти провини», внаслідок чого у випадку успішного його подолання розвивається соціально схвальна поведінка, у випадку неконструктивного розв'язання формуються ме-

- ханізми з тенденцією до уникнення, залежності або домінування;
- формуються стійкі форми просоціальної поведінки, яка базується на емпатії та набуває сталості завдяки закріпленню в ідеальному Я-образі;
- формуються сталі форми агресивної поведінки та механізми контролю агресії;
- розуміння дитиною моральних норм перебування на стадії об'єктивної відповідальності та індивідуалізму;
- формується механізм засвоєння ставлень та установок (а згодом і цінностей) соціального середовища, в основі якого лежить динамічна взаємодія між ідентифікацією та захистами, що зумовлена батьківськими стилями поведінки. Ефективність цього механізму визначатиме, як добре людина в подальшому засвоюватиме моральні норми та адаптуватиметься в нових соціальних умовах.

Література:

1. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М., Педагогика – Пресс, 1993.
2. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1995.
3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. (пер. с англ.) – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
4. Кон Н.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива) – М.: Наука, 1988.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
6. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. – Т.1. – М., 1983.
7. Эриксон Э. Детство и общество. (пер. с англ.) – СПб., 1996.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Адаптація (від лат. *adapto* – пристосовую) – зміна параметрів чутливості індивіда; в соціальній психології означає пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи до окремого індивіда.

У широкому розумінні слова поняття “соціалізація” використовується для визначення процесу, в якому людська істота з певними біологічними задатками набуває властивостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві.

У вузькому розумінні соціалізація розглядається як процес, що забезпечує включення людини в певну соціальну групу або спільноту. Формування людини як представника групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій передбачає вироблення в неї необхідних для цього властивостей та якостей.

Адаптація традиційно розглядається як:

1) пристосування організму до умов навколишнього середовища та змін середовища;

2) зміна чутливості аналізатора до змін середовища.

Поняття розширювалось і, на думку Г.О.Балла, М.В.Левченка, К.О.Сантрасяна, психологічна адаптація зорієнтована на збереження й утворення нових характерологічних особливостей індивіда в умовах змінного середовища, пристосування індивіда до динамічного середовища. Адаптація реалізується через пристосування індивіда до середовища, пристосування індивідом середовища до самого себе. У зв'язку з цим розрізняють адаптацію, що діє на біологічному, психологічному і соціальному рівнях [1, 94-97].

Важливий внесок у розробку широкого поняття адаптації вніс Ж.Піаже. Згідно з його концепцією, адаптація і в біології і в психології розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатції і асиміляції. Якщо термін застосовувати в широкому розумінні, то потрібно говорити «адаптація до середовища», що забезпечує модифікацію, функціонування організму чи дій суб'єкта відповідно до властивостей середовища. Наступний процес змінює ті чи інші компоненти цього

середовища, переробляючи їх згідно із структурою організму або включаючи в схему поведінки суб'єкта. Ці процеси тісно пов'язані між собою і опосередковують один одного (що виключає в кожному конкретному випадку провідну роль будь-якого з них).

Необіхевіористське визначення адаптації обґрунтовується переважно у працях Г.Айзенка та його послідовників. Адаптацію вони визначають:

а) як стан, в якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища, з другого, повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом і природою або соціальним середовищем;

б) процес, у результаті якого цей гармонійний стан досягається. Наголошується, що стан адаптації можна описати тільки в загальних теоретичних поняттях, оскільки на практиці досягається лише відносна адаптація в розумінні оптимального задоволення індивідуальних потреб і не порушених відносин із середовищем. Про зміну психіки і використання своїх психічних механізмів адаптації не йдеться. Це зміни тільки біологічні.

Соціальну адаптацію біохевіористи розуміють як процес соціально-економічних або організаційних змін у соціальних відносинах або культурі. Тут переважно йдеться про адаптацію не індивіда, а груп (Р.Хенкі).

Механізми навчання (заучування) є одними з найважливіших механізмів засвоєння адаптивних (у тому числі захисних) механізмів особистості в процесі її онтогенетичної соціалізації. Адаптацію груп біхевіористи не вважають специфічним процесом, відмінним від процесів адаптації особистості [10].

Інтеракціоністське визначення адаптації розвиває переважно Л.Філіпс. Усі різновиди адаптації, на його думку, обумовлені як внутрішньопсихічним станом, так і чинниками середовища. Поняття «ефективна адаптація особистості» містить елементи, які в біхевіористських визначеннях відсутні. Таку назву вони дають тому різновиду адаптації, за досягнення якої особистість задовольняє мінімальні вимоги і очікування суспільства. Із віком ускладнюються ті очікування, що пред'являються до особистості у процесі соціалізації. Особистість повинна перейти від стану повної залежності не тільки до незалежності, але і до прийняття «відповідальності за благополуччя інших».

За Л.Філіпсом, адаптованість проявляється у:

а) прийнятті і ефективній відповіді на соціальні очікування, з якими зустрічається кожен відповідно до свого віку і статі (наприклад, відвідування школи і оволодіння навчальним предметом або стосунки з однолітками, а пізніше більш інтимні зустрічі). Таку адаптованість Філіпс вважає вираженням комфортності до тих вимог (норм), які суспільство пред'являє до особистості;

б) у більш специфічному розумінні адаптація не зводиться суто до прийняття соціальних норм; вона означає гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажане для себе спрямування. Така адаптованість може спостерігатись у будь-якій діяльності. Адаптивна поведінка характеризується прийняттям рішення, проявом ініціативи і точним визначенням власного майбутнього. Це (друге) розуміння соціально-психологічної адаптації особистості викликає значний інтерес, позаяк у ньому зміст, ідея активності особистості. Особистість, яка здійснює переважно цю форму адаптації, не відходить від проблемних ситуацій, а використовує ці ситуації для реалізації своїх цілей. Такі люди самі планують і творять своє майбутнє [13].

Представники інтеракціоністського напрямку на відміну від біхевіористів розрізняють поняття „адаптація” і „приспосовування”. Так, Т.Шибутані (1969) зазначає, що кожній особистості властива комбінація прийомів, котрі дозволяють долати ускладнення, і ці прийоми можуть розглядатися як форми адаптації. Біхевіористи ж в усіх випадках використовують термін „приспосовування”, що є вираженням їх біологізаторського змісту.

Психоаналітичний підхід розроблений німецьким психоаналітиком Г.Гартманном, а також З.Фрейдом і особливо А.Фрейдом. Г.Гартманн вважає, що лише за допомогою психоаналізу не можна розглядати проблему адаптації. Як психоаналітик, Г.Гартманн визнає велике значення конфліктів у розвитку особистості. Однак він доводить, що не будь-яка адаптація до середовища, не будь-який процес навчання і дозрівання є конфліктним. Процес сприйняття, мислення, мови, пам'яті, творчості, моторний розвиток дитини може бути вільним від конфліктів. Ці процеси можуть призводити до конфліктів, зок-

рема, в сфері інтенсивних захоплень. Г.Гартманн вважає можливим ввести поняття “вільна від конфлікту сфера «Я» для визначення тієї сукупності функцій, яка в кожную конкретну хвилину спричинює вплив на сферу психічних конфліктів.

Адаптація, за з Г.Гартманном, включає як процеси, пов’язані з конфліктними ситуаціями, так і ті процеси, що входять у вільну від конфліктів сферу «Я». Він наголошує, що чимало проблем, пов’язаних з розвитком таланту, характеру, інтересів «Я», вибору методів захисту в певних ситуаціях тощо, не можуть бути розв’язані тільки в рамках інстинктів і конфліктів.

Багато функцій «Я» прямо не задіяні в конфлікті, але справляють побічний вплив на захисні процеси. Розвиток інтелекту в онтогенезі не залежить від конфліктів і тієї боротьби, яку веде «Я» на “три фронти”.

Добре адаптованою людиною вчені-психоаналітики вважають ту людину, в якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації змінюється не тільки особистість, а й середовище, у результаті чого між ними встановлюється відношення адаптованості.

Сучасні психоаналітики, використовуючи введені З.Фрейдом поняття «алопластичних» і «аутопластичних» змін, відповідно розрізняють два різновиди адаптації:

а) алопластична адаптація забезпечується тими змінами в зовнішньому світі, які людина здійснює для приведення його у відповідність зі своїми потребами;

б) аутопластична адаптація забезпечується змінами особистості (її структури, умінь, навичок), за допомогою яких вона пристосовується до середовища.

Г.Гартманн додає ще один вид адаптації: пошук індивідуумом такого середовища, яке сприятливе для функціонування організму.

Психоаналітики твердять, що людина адаптується до соціального середовища, яке частково є результатом активності попередніх поколінь і її самої. Людина не тільки бере участь в житті суспільства, а й активно створює ті умови, до яких повинна адаптуватися. Усе більшою мірою людина творить середовище сама. Структура суспільства, процес розподілу праці і місце людини в суспільстві разом визначають можливості адап-

тації, а також (частково) і розвиток «Я». Структура суспільства, зокрема, за допомогою навчання і виховання, визначається, які норми поведінки з більшою можливістю забезпечують адаптацію.

Загалом психоаналітична теорія адаптації людини наразі найбільш розроблена. У її контексті відкрито низку процесів, за допомогою яких людина адаптується до соціального середовища [15].

У вітчизняній та зарубіжній літературі [2; 7; 9; 11; 16] зустрічається більш широке розуміння соціальної адаптації: це процес змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних взаємин між людьми, пристосування до середовища. Серед специфічних особливостей соціальної адаптації виділяють: активну участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активну зміну людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. Людське суспільство є не лише адаптивною (як біологічне), а адаптивно-адаптуючою системою, оскільки людська діяльність має перетворювальну природу.

Отже, соціально-психологічна адаптація є водночас і процесом і результатом активного пристосування до середовища, що постійно змінюється за допомогою різних соціальних засобів, дій, вчинків. Це компонент дієвого ставлення до світу, головна функція якого полягає в оволодінні відносно стабільними умовами і обставинами власного існування. Враховуючи міру відповідності між цілями і результатами діяльності особистості, можна розмежувати три різновиди адаптаційних процесів. Це адаптованість як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням (оцінюванням, розумінням, прийняттям) особистості до навколишнього світу і самого себе. Неадаптованість як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, породжує амбівалентні почуття й оцінки, але не справляє психотравмуючого впливу на особистість. При неадаптованості діє особливий мотив, який призводить до надситуативної активності і полягає в специфічній привабливості діяльності з непередбачуваним результатом. Предметом захоплення стає межа

між протилежно спрямованими діями. Наприклад: у навчанні – притягальна межа між відомим і невідомим; у творчості – між можливим і неможливим; у ситуації ризику – між благополуччям і загрозою існування; в спілкуванні – між відкритістю і захищеністю від інших людей (А.В.Петровський). Деадаптивність – певна дисгармонія між цілями і результатами, що є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів.

Висока освоєність навколишнього оточення та усталені темпи перебудови внутрішнього світу особистості об'єктивуються, як правило, в адекватній адаптаційній взаємодії.

Показники дезадаптованості

Міра функціональної дезадаптивності особистості і рівень особистісної тривожності визначають її емоційну реакцію на екстремальну (проблемну, стресову, критичну, фруструючу) ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю, з перемінною спрямованістю.

До речі, болгарським психологом Г.Йоловим (1975) встановлені чотири рівні поведінки людини в критичній ситуації:

- а) морально-психологічна капітуляція;
- б) формування коду асоціальної поведінки (неприйняття встановлених норм і протидія та порушення їх);
- в) соціально-дисгармонійний тип поведінки;
- г) розвиваюча поведінка.

Для теорії соціально-психологічної адаптації інтерес становлять ті соціальні ситуації, в яких людина фруструється.

А.А.Налчаджян включає в це поняття:

- а) ті життєві ситуації, які призводять до блокади задоволення мотивів, до руйнування сподівань і планів особистості, до відмови від значущих цілей до зміни структури самосвідомості;
- б) важливим компонентом, «ядром» фрустрації необхідно вважати той психологічний стан, який виникає в особистості під впливом фрустраторів. Це може бути стан глибокого розчарування, пригніченості, ненависті до фрустратора [13].

Людину може фруструвати велика кількість чинників, але як відзначають окремі автори, особливо сильно фрустрація виражається в проблемних ситуаціях, які впливають на структуру самосвідомості і, передусім, такі важливі її компоненти, як рівень домагань та самооцінка.

Важливо мати на увазі — якщо людина фруструється в другорядній для себе групі, то такі фрустрації швидко долаються і не залишають важких наслідків у психічному стані особистості. Якщо ж вона фруструється в своїх еталонних групах і з боку груп, тоді наслідки можуть бути серйозними і навіть трагічними. Зрозуміло, що в людині можуть формуватися стійкі захисні тенденції, механізми та їх комплекси, а також захисні стратегії. На основі аналізу праць Л.І.Божович (1968), Л.С.Славиної (1966) можна дійти висновку про те, що порушення міжособових стосунків у первинних групах є могутнім фруструючим фактором, який викликає в особистості почуття незадоволення, страждань, нерідко призводить до утворення комплексу неповноцінності. Згодом за цими процесами з'являється захисна реакція — прагнення до лідерства для компенсації почуття неповноцінності. Коли фруструюча ситуація ліквідована, тоді захисна реакція теж стає менш інтенсивною і навіть зникає. При хронічному порушенні стосунків між особами може утворитися садистська структура характеру з явною орієнтацією на владу і вплив.

Типовими соціальними стосунками, що призводять до фрустрації, є ситуації соціального неприйняття, наприклад, поразки на змаганнях при сильній конкуренції, невдача у стосунках з представниками протилежної статі, внутрішньосімейні конфлікти тощо. Зазначені ситуації призводять до появи захисних форм поведінки.

Одним із аспектів таких форм є привація і депривація. Цей стан пов'язаний з переживанням невдач та поразок через оцінку і порівняння з успіхами учасників еталонних груп.

Ситуації фрустрації вимагають від особистості певних дій, які можна оцінити як адекватні чи неадекватні, конструктивні чи деструктивні.

Ось чому в контексті проблем слід з'ясувати механізми психічної адаптації, які суттєво впливають на характер дій людини.

Психічний механізм — це структура певним чином пов'язаних психічних дій, здійснення яких призводить до специфічного результату. Якщо йдеться про захисні механізми, то це такі схеми психічних дій, які призводять до адаптованості особистості, подолання фруструючої ситуації. Процеси їх використання називають захисно-адаптивними або захисними процесами.

Виділяють певні види поведінки у фруструючих ситуаціях:

1) рухове збудження і напруженість. У дослідженнях Р.Баркера, Т.Дембо, К.Левіна такі дії чинники (зітхання, хникання, скарги) близько 20% людей, а в ситуації фрустрації більше 85% (Цит. за А.А.Налчаджян) [13];

2) агресія як безпосередня реакція на фрустрацію – характерна деструктивна поведінка;

3) апатія і безпорадність-байдужість, що часто призводять до виходу із ситуації;

4) психічна агресія. Типовий приклад поведінки 3-4 річної дитини після появи в сім'ї новонародженого: у неї може внаслідок заздрощів і фрустрації спостерігатися повернення до більш ранніх форм поведінки, мови, звичок. Розрізняють два різновиди регресії:

– ретрогресивна поведінка;

– примітивізація;

5) адаптивна активність уяви. Відомо, що процеси мислення і уяви починаються тоді, коли людина потрапляє в проблемну ситуацію. Фантазії людини розглядають як втечу від фрустрацій. При цьому мають місце сновидіння як підсвідома фантазія. Фантазії часто пов'язані з агресією. Захисні фантазії частково звільняють людину від напруги і негативних емоцій;

6) інші реакції відходу і втечі. Це реакція намадизму (кочівництва) часта зміна проживання, розлучення, зміна занять. «Реакція бітника» – та чи інша форма ексцентризму як спосіб відходу від фрустрації життя. Значна частина бітників хворіє. Носіння особливої одежі дозволяє бітнику уявляти, що він бунтує;

7) стереотипізація поведінки у фруструючих ситуаціях. Фіксація поведінки з'являється тоді, коли одні і ті ж фруструючі ситуації повторюються, і людина знову і знову здійснює одні і ті ж дії, хоча вони і неадекватні (наприклад, у дитини звичка смоктати палець) [11, 47-48].

У психології описано багато персервативних, стереотипних форм поведінки, які або порушують нормальну адаптацію, або не входять до складу патологічних адаптивних комплексів. З погляду на це доцільно розглянути особливий прояв дій людини під впливом механізмів психологічного захисту.

Поняття «психологічний захист» ввів З.Фрейд. У всіх випадках, згідно з Фрейдом, «захист» провокується тривогою. Безпосередніми цілями даних механізмів є досягнення емоційного благополуччя.

Природа перебігу «захисних механізмів» розкрита в теорії лібідо К.Г.Юнга.

Теорія лібідо тісно пов'язана з такими поняттями, як прогресія і регресія, тобто прогресія як рух вперед, регресія як повернення до попереднього стану, до більш ранньої стадії розвитку.

К.Г.Юнг визначає прогресію як щоденний успіх процесу психологічної адаптації. Відповідно адаптація здійснюється в два етапи:

- 1) одержання установки;
- 2) завершення адаптації засобами установки.

Якщо прогресія є безперервним процесом пристосування до зовнішніх умов, то регресія є адаптацією до світу внутрішнього, до вимог самого індивіда, до його індивідуальності. Людина буває здатною пристосовуватися до зовнішніх і внутрішніх умов тільки в ситуації гармонії з обома проявами.

Розрізняють захисні механізми, які спрямовані проти зовнішніх фрустраторів, та захисні механізми, що викорисовуються для захисту від внутрішніх фрустраторів.

Загалом тип захисту, інтенсивність і терміни захисно-адаптаційних процесів залежить від змісту фрустратора для особистості, індивідуалізоване усвідомлення фрустраторів залежить від структури мотиваційної ієрархії і рівня домагань особистості.

Особливого розгляду вимагають специфічні захисно-адаптивні механізми, які функціонують у сновидіннях. Це своєрідна адаптивна активність уяви, втеча від фрустрації, підсвідома фантазія. Захисні фантазії частково звільняють від напруги і негативних емоцій [18].

Таким чином, види поведінки у фруструючих ситуаціях можуть бути найрізноманітнішими, важливо вміти їх розпізнати та точно інтерпретувати. При цьому суттєвим показником буде емоційний стан людини: спокій, задоволення, впевненість, або ж невпевненість, страх, тривожність. Тривога визначається як емоційний стан, який виникає в ситуації невизначеності і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій.

Можна виділити 2 групи ознак тривоги: перша – внутрішні, соматичні ознаки, що виникають під впливом хвилювань; друга – зовнішня поведінка як відповідь на тривожну ситуацію.

Тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Тривога є суб'єктивним проявом дискомфорту особистості. Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розмежування ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, і особистісної, що є стабільним проявом особистості. Високий рівень тривожності засвідчує посягання на цілісність “Я-образу”, що супроводжується внутрішнім напруженням і переживаннями.

Тривога, як стійке реагування на широкий круг ситуацій, проявляється уже в молодших школярів (в 1-2-х класах це проявляється в ставленні до школи, вчителів, шкільних завдань). У молодшому шкільному віці тривожність все ж не є особистісним утворенням. Вона поки що виступає як своєрідна функція несприятливих факторів спілкування. Підтвердженням цього є той факт, що коли батьки знижують рівень вимог до дітей, тривожність зникає [7].

З підліткового віку тривожність все більше опосередковується самооцінкою, набуваючи риси особистісного утворення. Змінюється її функція – замість функції «сигналу» про небезпеку вона набуває функції захисту звичного ставлення до себе, звичної самооцінки.

У подальшому, при усвідомленні і узагальненні індивідом досвіду свого життя, тривожність в змозі окреслити систему цінностей, вплинути на світогляд.

Таким чином, тривожність виникає спочатку на основі однієї потреби (потреби в міжособистісній надійності), потім «укорінюється» в особистості і починає обслуговувати одну із її центральних потреб – потребу задовільняючої, звичної самооцінки, яка набуває ненасиченого характеру. У цих умовах тривожність може стати переживанням, яке має для людини самостійну цінність і може стати предметом потреби.

Високий рівень тривожності – сигнал про посягання на цілісність «образу Я», що супроводжується внутрішнім напруженням, переживанням. Якщо новий досвід, отриманий індивідом (наприклад, вдалий виступ на семінарі), узгоджується з

існуючим уявленням про себе («Я-можу, Я-здібний»), то він легко, на думку Р.Бернса, впливає на зниження тривожності [17, 191-197].

Рівень тривожності значною мірою зумовлює поведінку людини.

Певний рівень тривожності є природним і навіть необхідним для активної діяльності. У кожної людини існує свій оптимальний або допустимий рівень – це так звана – корисна тривожність. Оцінка кожним такого власного стану є суттєвим компонентом самоконтролю і самовиховання.

Турбувати має схильність до переживання тривоги в достатньо широкому наборі ситуацій (при виступі перед групою, в новому середовищі, за необхідності дізнатися додаткову інформацію у незнайомій людині тощо). Кожна із ситуацій по своєму розцінюється як загрозна для престижу, самооцінки, самоповаги.

Нормальна (нормована тривога) – це виражена, сформована здатність організму реагувати на загрозу, небезпеку. Вона вроджена і здійснюється на базі нейрофізіологічних механізмів, що передаються за спадковістю.

Тривога тісно переплітається з ворожістю, агресивністю. Тривога супроводжується відчуттям безпорадності, ізольованості і конфлікту. Це досить болючі переживання, що породжують невдоволення, озлобленість і намагання суб'єктивувати свої переживання. Починає здійснюватися пошук особи, яка є причиною ситуації утруднення.

І в дитини, і в дорослого ворожість буде стримуватися пропорційно до міри залежності від іншої значущої людини.

Цей механізм посилюватиме тривожність, тому що:

1) стримувана тривожність часто проектується на інших людей. Наприклад, учень звинувачуватиме вчителя у своїх шкільних негараздах і таким чином буде формуватися переконання власної ізольованості, підтвердження чому він навмисно шукатиме. Так формується відчуття ворожості навколишнього світу, що значно посилює тривожність. Аналогічною може бути реакція вчителя, якщо в нього існує подібна проблема;

2) людина, яка стримує ворожість, менш здатна об'єктивно оцінювати небезпеку і захищати себе, а тому стає ще більш беззахисною і тривожною.

Неефективними методами подолання тривоги є всі форми уникнення. Це може проявлятися у сором'язливості, алкоголізмі, нав'язливій сексуальній активності.

Надактивність у різних сферах життя є малоефективною, оскільки не розв'язує внутрішнього конфлікту.

Загальна тенденція негативних методів подолання тривоги полягає в тому, що обмежується сфера діяльності свідомості та активності з метою уникнути конфлікту, який викликає тривогу. Це рівносильно обмеженню свободи, тільки робить це індивід стосовно себе добровільно.

Конструктивні методи подолання тривоги базуються на розумінні того, що тривожність засвідчує наявність внутрішньої проблеми, конфлікту. Доки вони не будуть розв'язані – тривога залишатиметься високою

Загальна тенденція в подоланні тривожності може бути такою: 1) усвідомлення протиріччя між цілями та способами їх досягнення; 2) переструктурування цілей, рангування їх за значущістю і співвіднесення з реальністю. По суті, це здатність правдиво відповісти собі на запитання: чого я прагну і як я можу цього досягти? Наприклад, намагання учня бути як усі, не виділятися не узгоджується з почуттям невдоволення, роздратування від того, що, вивчивши урок, він не може підняти руку, проявити ініціативу і мовчки спостерігає, як це роблять інші. Переструктурувати цілі в цьому випадку означає визначити для себе, що є важливим: бути як усі чи залишатися самим собою; 3) розширення сфери усвідомлення загрози сформованій цінності [12, 260-272].

В учнівському середовищі робота з метою подолання тривожності може здійснюватися на таких рівнях:

- навчити учнів використовувати такі прийоми, які дозволяють опановувати стан тривоги;
- розширення функціональних та операційних можливостей формування необхідних навчальних умінь і навичок, які дозволяють досягати кращих результатів. Для цього, насамперед, необхідно створити максимально сприятливі умови для кожного учня при перевірці знань;
- корекція особистісних проявів, зокрема, самооцінки і мотивації [14, 382].

У роботі з учнями, для яких характерна тривожність як стійке особистісне утворення, соціальний педагог може використовувати такі прийоми корекційної роботи:

1. «Переінтерпретація» симптомів тривожності. Часто учнів із підвищеною тривожністю деморалізують перші ознаки появи цього стану. У багатьох випадках корисно розповісти, пояснити їм, що це ознаки готовності людини діяти (ознаки активації), їх переживає більшість людей і вони допомагають відповісти, виступити краще. При тренуванні цей прийом може допомогти учневі подолати певні стереотипи.

2. «Налаштування на певний емоційний стан». Учневі пропонується подумки пов'язати схвильований тривожний емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, певним характерним жестом; спокійний, розслаблений – з іншим, а впевнений, «спонукальний» – з третім. Під час сильного хвилювання спочатку згадати перший, потім другий, потім третій, повторюючи останній кілька разів.

3. «Приємна згадка». Учневі пропонують уявити ситуацію, в котрій він відчув повний спокій, розслаблення, і якомога яскравіше намагатися згадати всі відчуття, уявити ситуацію.

4. «Використання ролі». У важкій ситуації учневі пропонується яскраво уявити собі образ для наслідування (наприклад, улюбленого кіногероя), увійти в його роль і діяти, перебуваючи «в його образі». Цей прийом особливо ефективний для юнаків.

5. Контроль голосу і жестів. Учневі пояснюють, як за голосом і жестами можна визначити емоційний стан людини. Розповідають, що впевнений голос і спокійні жести можуть мати зворотній вплив – заспокоювати, надавати впевненості. Наголошують на необхідності тренуватися перед дзеркалом і «глядачами», наприклад, попри підготовці до уроків.

6. «Посмішка». Навчання цілеспрямованому управлінню м'язами обличчя. Учневі дають ряд стандартних вправ для розслаблення м'язів обличчя і пояснюють значення посмішки для зняття нервово-м'язового напруження.

7. «Дихання». Розповідають про значення ритмічного дихання, пропонують способи використання дихання для зняття напруги, наприклад, робити видих удвічі довшим, ніж вдих; у випадку сильного напруження зробити глибокий, вдих і затримати дихання на 20-30 секунд.

8. «Уявне тренування». Ситуації, які викликають тривогу, заздалегідь уявляються з усіма деталями, важкими моментами, що викликають переживання; ретельно продумується своя поведінка.

9. «Репетиція». Програвання з учнями ситуацій, які викликають тривогу. Наприклад, учень ніби відповідає біля дошки, а психолог грає роль «сурового вчителя», «насмішкуватого учня», детально відпрацьовуючи дії учня.

10. «Доведення до абсурду». В процесі бесіди, в апріорно «спокійних» ситуаціях учневі пропонується грати дуже сильну тривогу, страх, але робити це пустуючи.

11. «Переформулювання завдання». Відомо, що одним із моментів, який заважає результативній діяльності тривожних людей, є те, що вони зосереджуються не тільки на його виконанні, а переважно на тому, як вона виглядає збоку. У зв'язку з цим необхідно тренувати вміння формулювати мету своєї поведінки в тій чи іншій ситуації, повністю абстрагуючись.

Ці прийоми ефективні в корекційній роботі з тими учнями, для яких характерною є відкрита форма тривожності.

У роботі з учнями, для яких тривожність набула прихованої форми (вони переконують інших, що з ними все гаразд, у них немає проблем, а їхні невдачі — це результат необ'єктивного, упередженого до них ставлення інших людей) необхідно звернути увагу на розвиток вміння аналізувати свої переживання і знаходити їх причину, тобто працювати над розвитком навичок самоаналізу. Хорошим прийомом є проєктивні методи ки і завдання.

Певну роль у подоланні дезадаптованості могли б відігравати так звані методи групової роботи, або соціально-психологічний тренінг спілкування.

Одна з головних особливостей соціально-психологічного тренінгу полягає в тому, що він завжди має груповий характер, тобто здійснюється в формі групової взаємодії. Основним змістом комунікацій у групі тренінгу є сфера мотивів людини, коло її потреб. Завдяки колективному обговоренню, самоаналізу в учасників з'являється можливість усвідомити справжній смисл своїх дій, побачити себе збоку, проаналізувати власні переживання та суб'єктивні уявлення.

Ефективність такого процесу забезпечується груповим феноменом. Насамперед, це можливість одержати зворотний зв'язок і підтримку з боку людей, яких непокоять аналогічні проблеми і переживання.

У такій групі люди відчувають себе прийнятими й активно приймають інших, користуються довір'ям групи і довіряють самі, піклуються про інших і самі відчувають піклування про себе. В умовах групи учасник може випробовувати різні стилі спілкування, засвоювати і відпрацьовувати різні навички взаємодії, відчувати при цьому психологічний комфорт і захищеність. Групові заняття дають можливість ідентифікувати себе з іншими; група значною мірою полегшує самоаналіз і саморозкриття. Уміння і навички, які формуються в штучно створених умовах, допомагають ефективно долати труднощі міжособистісних стосунків у житті. Але в практиці навчально-виховної роботи цей метод поки що не набув помітного поширення через його непристосованість до вікових особливостей. А потреба в подібній роботі відчувається велика. Уже в підлітковому віці (не говорячи про юнацький) відбувається звикання з певною роллю, що значно ускладнює процес спілкування та формування провідних якостей особистості.

У розвитку групового процесу можна виокремити два етапи: діагностичний і корекційний. Кожний учасник тренінгу в ході його проведення замислюється над своїми індивідуально-психологічними особливостями, оцінює їх, визначає ставлення до них. Усе це забезпечується через зворотний зв'язок, який в умовах групи є більш інтенсивним і концентрованим, ніж у буденному житті [18].

Кожне заняття складається з трьох частин:

1) вступ, або розминка. Це психогімнастичні вправи на розвиток уваги, уяви, міжособистісної чутливості, використання невербальних засобів спілкування. Необхідною умовою таких вправ є забезпечення психологічного комфорту, створення атмосфери довір'я і відвертості, бажання співпрацювати;

2) основна частина, яка включає групове обговорення, рольові ігри, різні види драматизації, роботу в парах і по троє. При цьому передбачено експериментування моделей поведінки, пошук оптимальних варіантів виходу з конкретних ситуацій, аналіз звичних реакцій при виникненні ускладнень. Завершується цей

етап узагальненням набутого досвіду. Традиційно звучить питання: “Що допомагало і що заважало у виконанні завдань?”;

3) завершальний етап. Він передбачає обов’язкову рефлексію стану, висловлення почуттів, переживань. Все частіше відчувається потреба завершувати заняття іграми (дидактичними, рухливими).

Програма занять

Заняття 1. Мета :

1. Введення учасників у ситуацію соціально-психологічного тренінгу, створення почуття єдності, атмосфери відкритості і довіри в групі.

2. Створення умов для швидкого встановлення взаємин між учасниками, ознайомлення з принципами роботи групи і вироблення групових ритуалів, засвоєння ігрового стилю спілкування.

Тактика ведучого:

Перше заняття потребує копіткої підготовки, оскільки ним задається тон наступної роботи. Важливо швидко зняти напруження, створити атмосферу довіри, невимушеності. Тон задаватиме ведучий.

Зміст заняття:

1. Знайомство з правилами роботи тренінгової групи:
 - спілкування за принципом «тут і тепер». Для багатьох учасників характерним є прагнення увійти в сферу загальних міркувань, подій, які давно мали місце. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту. Але ж основна мета тренінгу полягає в тому, щоб група перетворилась у своєрідне дзеркало, в якому кожний міг би побачити себе під час своїх проявів. Це досягається частково тим, що в групі існує інтенсивний зворотний зв’язок, що ґрунтується на довірливому міжособовому спілкуванні;
 - принцип персоніфікації висловів, суть якого у відмові від безособових дієслівних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні ховати особисту позицію або відхилитися від прямого висловлювання в небажаних випадках. Тобто замість словосполучень на кшталт «дехто говорить, що...», «звичайно кажуть» у групі необхідно вживати сло-

- восполучення з особовими дієсловами та особовими займенниками: «Я міркую...», «я так рахую», «я - послання»;
- принцип конфіденційності, суть якого зводиться до рекомендації не виносити зміст спілкування, яке розвивається в процесі тренінгу, за межі групи. Дотримання його допомагає становленню довірливості, дозволяє групі тривалий час зберігати дискусійний потенціал.
- завжди бути відповідальним за власні слова і вчинки;
- сприймати себе та інших такими, які є насправді, оцінювати власні якості самостійно на основі отриманої в групі інформації.

Ці основні принципи потрібно вводити поступово, в міру необхідності. Окремі правила група може виробити сама.

2. Знайомство по колу з додатковим завданням: «Я – Олена, в житті мені подобається...». Кожний наступний учасник починає так, як попередній.

3. Рефлексія пройденого кола: відчуття на даний момент, які враження переважають, чи є бажання звернутися до когось із запитаннями? (часто звинувачують товаришів у невідвертості).

4. Кожному учаснику пропонують з одного боку аркуша записати слова, що є відповіддю на завдання :

- улюблена пора року;
- улюблений фрукт;
- улюблена тварина;
- улюблена книга;
- улюблене ім'я дівчини;
- улюблене ім'я хлопця;
- психологічна особливість, яка найбільше подобається в собі та в інших;
- те, що приносить найвище задоволення.

З другого боку аркуша записати слова, що є відповіддю на те ж завдання, тільки з часткою «не» (неулюблена пора року і под.). Ведучий пише також. На роботу відводиться 20 хв. та 10-12 хв. для того, щоб учасники групи ознайомились із записами всіх інших.

За цей час кожний вибирає партнера для бесіди приблизно за такими запитаннями:

- чому подобається ця пора року?

– чому віддаєш перевагу таким якостям?

Аналіз бесіди. Обмін враженнями в колі.

5. Підсумок заняття. Запитання до ведучого, його відповіді.

Заняття 2.

1. Мета та тактика попереднього заняття: чи поверталися в подумки до проведеної роботи? Що згадували? Які залишилися враження? Чи є із учасників групи хтось, кому хотілось би про щось сказати? Що переживаєте зараз? Чого чекаєте від наступних занять?

2. Серед учасників вибирають одного і складають позитивну характеристику його особи. Аркуші здають керівнику. Він у довільному порядку зачитує написане, учні доповнюють, а той хто, був у центрі уваги, намагається відгадати, хто яку характеристику написав.

3. Обговорення емоційного стану під час виконання завдання.

4. Гра «Зроби комплімент». За бажанням один з учнів у довільному порядку робить комплімент присутнім. Аналіз гри: для кого йому було легко і для кого важко зробити комплімент, чому? Якби гра повторилася, чи було б бажання знову виконувати роль ведучого? Досить часто учасники гри доходять висновку, що приємні слова один одному говорити не так і легко.

5. Підсумки заняття.

Заняття 3. Мета:

1. Вчити аналізувати встановлення групових контактів, розвивати вміння групової перцепції.

2. Вчити оформляти «Я - послання», виробляти вміння підтримувати зворотній зв'язок.

Тактика ведучого:

Завдання мають бути підібрані таким чином, щоб до роботи були залучені майже всі учні; за потребою об'єднувати більш і менш активних; ведучий має подавати зразок оформлення «Я – послання» і зворотного зв'язку, а в усій наступній роботі ненав'язливо коригувати висловлювання учасників гри.

Зміст заняття:

1. Обговорення очікування від заняття.

2. Кожний учасник говорить, з якими місяцями року у нього асоціюються присутні. При бажанні дає пояснення.

3. Гра «Інопланетяни». Ведучий говорить: «Уявіть, що всі ви учасники космічної подорожі. Ваш корабель зазнав аварії.

Ви вимушені сісти на планету. Її мешканці пропонують вам свої послуги, але взамін на одного учасника експедиції, якій потрібний їм для проведення медичних експериментів. Всі ваші дії і висловлювання фіксуються контрольними приладами». Всі учасники гри беруть участь в обговоренні ситуації. У результаті виробляють спільну концепцію. Ведучий повідомляє, що це був своєрідний тест на перевірку гуманності учасників космічної подорожі.

4. Обговорення перебігу гри: як взаємодіяли учасники групи? Як встановлювали між собою контакти? Що допомагало їм в роботі і що заважало?

5. Гра з м'ячем. Стають у коло, по колу кидають м'яч з такими, наприклад, словами: «Мене з тобою об'єднує...», «Я хочу тобі подарувати...», «Мене в тобі дивує...».

6. Підсумок заняття.

Заняття 4.

1. Мета та тактика попереднього заняття.

2. Під диктовку ведучого всі учні записують для спілкування якості:

– емпатія, доброта, доброзичливість, конкретність, відкритість, ініціативність, безпосередність.

Кожний ставить собі певний бал відповідно до розвитку якості:

0 – якщо якість не розвинута зовсім;

1 – якщо розвинута недостатньо;

2 – якщо розвинута повністю.

Для виконання робіт відводять 10 хв.

3. Перше обговорення. Ведучий називає якість, наприклад, емпатія, і виявляє, хто поставив собі найвищий бал, а хто – найнижчий. Коли оцінки не відповідають реальності, можливе обговорення.

Другий варіант роботи. Ведучий називає якість, і члени групи висловлюють міркування про те, в кого із присутніх ця якість розвинута повністю. Потім з'ясовують, скільки балів поставив собі сам учасник. Якщо немає збігу оцінок, то обговорюють, чому так сталося.

4. Друге обговорення. Шляхом відкритого групового обговорення визначають місце кожної якості у порядку за її значущістю в спілкуванні. Слова записуються на дошці і в картках.

5. Вправа «Вийти з кола». Всі учасники гри стоять у колі, взявшись за руки. Хто-небудь один знаходиться в центрі кола. Йому не дають ніяких порад з приводу того, як це робити. Інші члени гри також не отримують ніяких вказівок. Тому вони можуть перешкоджати або допомагати вийти з кола. Ця вправа побудована на зіткненні почуттів включення в групу і виключення з неї.

6. Обговорення вправи проходить на основі аналізу запропонованих варіантів виходу з кола — своєрідних стилів поведінки, які сприяють кращому розумінню міжособових дій у ситуації невключеності, наприклад, через включення захисних реакцій: відмови від контакту, вичікування, використання хитрості, погрози тощо. У ході гри в учнів виникає почуття спільності взаємної підтримки.

Примірний перелік запитань для обговорення вправи:

- коли з'явився варіант виходу із кола?
- чи бачиш інші варіанти?
- чому зупинилися на тому, який реалізували?
- чи було в перший момент почуття безвиході?
- чому не вдалось (або завдяки чому вдалось) вийти з кола?
- чи хотіли комусь допомогти?
- що стримувало?

7. Вправа: подарувати сусіду невербальний подарунок; у зворотному щодо дій порядку кожний говорить, який подарунок він отримав. Якщо є розходження між тим, що мав на увазі один і як зрозумів інший, то починаємо з'ясовувати, що зашкодило зрозуміти невербальну мову, чому були використані жести, які важко сприйняти.

8. Підсумок заняття.

Заняття 5.

1. Рефлексія стану на початку занять.

2. Вправа «Предмет і його властивості». Учасники вибирають предмет і умовно кидають його один одному, називаючи при цьому важливу якість (наприклад, лимон — кислий, багатий вітамінами і т.д.). Умова — не повторюватися.

3. Групова дискусія. Із присутніх визначають дискусійну групу. Решта — спостерігачі. Всі сідають півколом. Інструкція спостерігачам: кожний має вибрати для спостереження одного з учасників дискусії для фіксування змін емоційного стану і наскільки він задовольняє інтереси в дискусії.

Учасники дискусійної групи отримують завдання:

На картках кілька дискусійних тем. Учасники отримують завдання вибрати тему для обговорення, яка була б цікавою. Після вибору починається дискусія.

4. Обговорення інформації, яку зібрали спостерігачі.

5. Вправа «Вибери партнера». Без слів, жестів, зміни пози, тільки поглядом (так, щоб ніхто не помітив) вибери партнера. Якщо виявиться, що і тебе партнер вибрав, то робиш крок назустріч і міняєшся з ним місцем.

6. Підсумок заняття.

Заняття 6. Мета:

1. Робота над формуванням умінь осмислювати, фіксувати і виражати почуття, бачити внутрішній емоційний стан іншої людини, читаючи його по виразу обличчя.

Тактика ведучого:

Створювати й актуалізувати ситуації, які переконливо доводять значущість уміння адекватно виражати почуття. Пам'ятати, що серія подібних завдань є досить складною і часто малопривабливою, тому потрібно передбачати ігрові елементи і зміну видів роботи.

Зміст роботи

1. Рефлексія попереднього заняття.

2. Вправа «Зрозумій стан співрозмовника». Для виконання вправи вибирають двох бажаючих, один із яких отримує інструкцію про імітування (болить зуб, тисне взуття, дуже поспішає тощо). У довільній розмові—діалозі партнер мусить відчувати стан свого співрозмовника.

3. Обговорення матеріалу спостереження: чому не вдалося відчувати стан співрозмовника, які були версії, як кожний почувався під час розмови, чому не говорили про те, що відчували.

4. Слово ведучого про те, як можна передавати свої почуття.

5. Вправа «Мімічні маски». Кожний із учасників одержує картку з завданням: мімікою відтворити певний емоційний стан, почуття або ставлення (наприклад, «смуток», «відчай», «щастя», «страх»). Перед виконанням вправи потрібно домовитися, що «спостерігачі» можуть бачити тільки обличчя виконавця і судити про його почуття тільки по ньому. Окремо слід попередити, що неприпустимою є підміна живої міміки гримасою.

Через кілька хвилин після одержання завдання всі учасники по черзі показують свої «маски». «Спостерігачі» визначають зміст кожної з них. Якщо вираз обличчя виконавця, на думку «спостерігачів», не відповідає заданій емоції (або недостатньо адекватно виражає її), то виконавець продовжує шукати найбільш оптимальну і зрозумілу всім форму вираження. Потрібно намагатися пробудити фантазію учасників, але не нав'язувати їм готового вираження шляхом показу.

Дана вправа дає можливість кожному відрефлексувати особливості свого сприйняття і розуміння іншими людьми його експресії обличчя, а також дозволяє усвідомити індикативні можливості в спілкуванні.

6. Вправа «Передача почуттів по колу». Учасники сидять у колі з закритими очима. Один з них за допомогою жестів, рухів і дотиків передає деякі почуття і емоції наступному і т.д. У кінці порівнюється те, що сприйняв останній, з тим, що передав перший. Кожний учасник робить аналіз ситуації: що зрозумів, відчув, що передав. Робиться висновок, хто припустився найбільшої помилки.

При необхідності вправа повторюється, але учасники сидять з відкритими очима.

Зміст інформації, що передається, може бути різним: ніжність, дружне ставлення, гнів і т.д.

Вправа може повторюватися і 3-4 рази. Після цього колективно обговорюються можливості системи дотиків, жестів, у плані вираження і передачі почуттів, емоцій, намірів особистості.

7. Підсумки заняття.

Заняття 7.

1. Рефлексія нинішнього стану.

2. Кожний із учасників одержує завдання прочитати будь-які дві-три фрази із газети, вкладаючи в них певний психологічний підтекст. Наприклад, прочитати з недовірою («кинь!»), зневажливо («яка нісенітниця!»), з подивом («не може бути!»), із захопленням («ось це так!»), з погрозою («ну постривай!»). Читають по черзі. Слухачі намагаються вгадати стан товариша або його ставлення до проголошеного тексту.

Ведучий повинен на прикладі конкретних ситуацій, які виникали під час виконання вправ, підвести учасників до розумін-

ня діагностичних можливостей інтонаційних характеристик голосу в плані відбиття емоційного стану і відношень, їх ролі в створенні суб'єктивного тла висловів, до розуміння можливих взаємозв'язків лінгвістичних та інтонаційних складових повідомлень.

3. Гра «Детектив». Учасники гри ходять по кімнаті і ведуть невимушену розмову на наперед задану тему або ту, яка виникає спонтанно. Одночасно кожен учень виступає в ролі детектива: він вибирає одного з учасників і непомітно спостерігає за ним: як змінювався настрій, які дії виконував і в якій послідовності, з якою метою, за ким спостерігав, як маскував свої спостереження.

Ведучий також бере участь у грі задля стимулювання рухової активності.

4. Груповий аналіз гри: хто відчув, що за ним спостерігали, хто за ким спостерігав і яку зібрав інформацію, які моменти вимагали найбільших зусиль і чому.

5. Підсумок заняття.

Заняття 8. Мета:

1. Створити умови для здійснення парного вибору, дати можливість кожному учаснику проаналізувати ступінь осмисленості критеріїв зробленого вибору.

Тактика ведучого:

За можливістю здійснювати опосередкований вплив на групи, створювати сприятливі умови для відвертих висловлювань, особливо під час самоаналізу, уникати категоричності у поглядах та висловлюваннях, не домагатися обов'язкових висновків та узагальнень.

Зміст роботи

1. Коло рефлексія: «Чого очікуємо від заняття, які при цьому переживаємо почуття».

2. Вправа «Рекламую співрозмовника». Кожний учасник вибирає собі партнера для ведення діалогу. Утворенні пари отримують завдання: поділитись один із одним найяскравішим враженням. Після обміну думками всі сідають у коло і отримують нове завдання: створити рекламу своєму співрозмовнику.

3. Обговорення виконання завдання 2. Кому вдалося виконати його найкраще, завдяки чому, який момент був найважливіший, хто зробив перший крок у виборі партнера тощо.

4. Учні об'єднуються по двоє, потім — по четверо, і у малій групі називають п'ять своїх найкращих рис, кожний із товаришів малої групи називає ще дві; кожний розповідає, що міг зробити такого, за що можна самого себе похвалити.

Рефлексія стану виявляється у малих групах, на велике коло вноситься обговорення загального враження від заняття.

5. Підсумок заняття.

Заняття 9.

1. Рефлексія нинішнього стану.

2. Вправа «Перед ким легко вибачитися». Кожний із учасників по колу говорить, перед ким легко вибачитись, а перед ким — важко.

3. Обговорення може проходити за такими запитаннями:

— чому було важко вибачитися перед людиною?

— залежить це від ситуації чи від людини?

4. Гра «20 років на острові». Уявіть собі, що ваше судно зазнало аварії і ви дісталися до невідомого острова. Припускаєте, що протягом 20 років не зможете повернутися додому. Ваше завдання — створити для себе нормальні умови життя, тобто побудувати житло, виготовити знаряддя праці, викопати криницю, організувати господарство, розподілити обов'язки, визначити правила спільного проживання тощо.

5. Обговорення: пригадують послідовність дій, як складалися відносини, розмірковують, чи вдалося кожному до кінця реалізувати свій план, що слід було б змінити в своїх діях тощо.

6. Гра «Полювання». З учасників вибирають ведучого. Всім присутнім він роздає зброю для полювання, при потребі пояснює, чому вибрав певному учаснику таку зброю. Потім кожний вмотивовує думку, з якою зброєю хотів йти на полювання.

Обговорення проводиться навколо розбіжностей власної позиції ведучого.

7. Гра «Аукціон». У жартівливій формі учасники пропонують обмінятися деякими своїми якостями. Якщо хто-небудь погодився — обмін відбувся (сором'язливість — сміливість).

8. Підсумок заняття.

Заняття 10.

1. Рефлексія минулого заняття.

2. Вправа «Розкажи мені про мене». Інструкція: за період

занять про кожного складається певне враження. Спробуйте його зараз оформити і висловити.

Усі учасники ходять по кімнаті, говорять один одному, що вони про нього думають.

3. Кожний виконує малюнок «Я до занять у тренінговій групі і після занять».

4. Вправа «Я через 15 років». Кожний розмірковує про те, яким він бачить себе через 15 років.

Коментарі, доповнення, уточнення давати не слід.

5. Підсумкова рефлексія.

Література:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности //Вопр. психологии.— 1989. — № 1. — С. 92-100.

2. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. — К., 1991. — 189 с.

3. Венгер А.Л. Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям //Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 25-33.

4. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. — М., 1988. — 79 с.

5. Пальцев Ю.В., Коржова Е.Ю. Профилактика и коррекция психологической дезадаптации педагогов //Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наук. праць. — К., 1997. — С. 110-114.

6. Десятникова Ю.М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения //Вопр. психологии. — 1996. — № 5. — С. 18-25.

7. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. — М., 1991. — 230 с.

8. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. — М.: педагогика, 1991. — 208 с.

9. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности: Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М.: Наука, 1979. — С. 219-232.

10. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. – М., 1981.
11. Моргун В.Ф. Защитные механизмы: адаптация или дезинтеграция личности //Актуальні проблеми сучасної психології. Медична психологія та психокорекція: Матеріали других міжнародних психологічних читань. – Харків, 1995. – с. 47-48.
12. Мэй Р. Проблема тревоги. Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
13. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество. – Ереван, 1980. – 240 с.
14. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. Пособие: В 2 кн. – М.: Изд-во. ВЛАДОС-Пресс – Кн. 2. – 480 с.
15. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию //Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
16. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы. – М., 1993. – 141 с.
17. Фурман А.В. Як допомогти учням долати дезадаптованість до школи //Рад. шк. -1991. - № 5. - С. 25-32.
18. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечностей “Я” концепції майбутнього вчителя: Наук.-теор. та інформ. журнал АПН України. – К., 1997. – № 1 (14).
- Яценко Т.О. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

ЗАСОБИ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ МОЛОДІ

Масова комунікація – складне і різнопланове поняття, яке найбільш активно досліджується соціологією та соціальною психологією. Натомість у центрі уваги перебувають не власне механізми впливу масової комунікації, а індивіди і групи, що зазнають такого впливу.

У сучасному висвітленні поняття “масова комунікація” (від латинського *communicatio* – повідомлення) прийнято вважати масовий процес “виробництва інформації, її передачу засобами преси, радіо, телебачення і спілкування людей як членів “маси”, що здійснюються за допомогою технічних засобів («Политология: Энциклопедический словарь», 1993).

Матеріальною передумовою виникнення масової комунікації в першій половині ХХ ст. стало створення технічних пристроїв (передусім радіо), що дозволило швидко інформувати велику кількість людей. Так виник особливий вид людської діяльності, що здійснюється з метою впливу на об’єктивно не пов’язані соціальні групи і окремих індивідів для масовості їх свідомості та поведінки.

На початку свого розвитку масова комунікація розглядалася більшістю дослідників як новий спосіб спілкування. В цьому випадку саме надособистісна комунікація об’єднує людей через читання одних і тих же газет, прослуховування радіопередач та перегляд телевізійних програм.

З цих міркувань насамперед розглядаються сучасні механізми формування масової свідомості з ідентичністю поглядів, оцінок і врешті-решт смаків.

Активне дослідження соціальних функцій масової комунікації дозволило не лише виділити їх, а й окреслити місце і роль в суспільстві. Так, Р.Мілс розглядає масову комунікацію як відбиття концентрації влади “верхів” над “низами”.

П.Лазарфельд, Р.Мертон вбачають у ній спосіб духовного контролю над масами. Х.Шіллер вважає її вирішальною сферою боротьби політиків за забезпечення духовного панування у світі. Своєрідну теорію створили М.Маклауен і А.Моль. Ма-

сову комунікацію і створювану нею культуру вони розглядають майже як новий етап соціального спілкування.

На думку Б.А.Грушина, можна виділити п'ять соціальних функцій масової комунікації:

- інформаційна, призначенням якої є донесення до читачкої, слухачької та глядацької аудиторії повідомлень про основні події в світі та конкретному регіоні (не випадково часто використовується термін “масова інформація”);
- функція соціалізації, що пов'язана з формуванням установок, цінностей і ціннісних орієнтацій аудиторії;
- функція організації поведінки як вплив на зміну, припинення або ж апробацію певної дії даною групою людей;
- функція створення певного емоційно-психологічного тону аудиторії, пов'язаного з переживаннями, настроєм, емоційним включенням та емоційними реакціями схвалення, захоплення, осуду тощо;
- власне функція комунікації, що вказує на посилення підтримання чи, навпаки, послаблення зв'язку між різними аудиторіями та комунікатором (може оратором?) і аудиторією.

Комунікативне повідомлення – це зібрана, відсортована інформація про факт, що відбувся. Однак, об'єктивно чи суб'єктивно, усвідомлено чи підсвідомо, ціленаправлено чи спонтанно до інформації про факт обов'язково додається ставлення до нього.

Один і той же інформаційний факт можна повідомити діаметрально протилежно. Наприклад, вибух у Чечні може бути “черговим злодійським злочиним бандитів”, і з цією ж достовірністю “ще однією успішною операцією повстанців”. Але йдеться про інше. Сам процес збору, сортування підготовки інформації до випуску зазнає суттєвого суб'єктивного впливу тих людей, які цим займаються. Ігнорувати це не слід, оскільки тоді випадатимуть механізми інформаційного впливу.

Окреме повідомлення – це лише незначна часточка потоку інформації. Як вони вибудовуються, наскільки пов'язані чи не пов'язані між собою логічно, дозволяють встановити причинно-наслідкові зв'язки чи нагадуватимуть калейдоскоп подій – усе це врешті-решт генеруватиме міфи за принципом “усе в усь-

ому” чи дозволятиме мати об’єктивне уявлення про реальні події. Прикладом може бути інформаційний блок новин, в якому поряд із повідомленням про початок військових подій в Афганістані розповідається про появу на світ довгоочікуваного слоненяти в провінційному зоопарку. Якщо зважати на скорочення інформаційних програм у часі, то можна стверджувати, що навіть без особливої потреби інформація може перетворитись в дезінформацію, а масова комунікація трансформуватиметься в могутнього генератора міфів. («Политология: Энциклопедический словарь», 1993).

Американські психологи, дослідники цього явища М.Маклуен та У.Онг наголошують, що за своєю природою сучасні засоби масової комунікації занурюють людину в міф. Маса приписує засобам інформування могутність і всесильність, позаяк саме за їх участю дізнаються майже про все, що відбувається у світі. Таким чином, для глядацької і слухацької аудиторії однаковою мірою міфом стає і саме телебачення та радіо, і та інформація, яку вони транслюють. Міфотворення перебудовує сприймання і мислення аудиторії. Швидкоплинний кліповий характер неперервного потоку повідомлень провокує особливу швидкість психічних процесів. Скорочення терміну коментарів і аналітичних програм спричинює деградацію мислення аудиторії. І як наслідок, вона стає все більш легковірною для сприйняття найрізноманітніших міфів.

Це значно полегшується цілеспрямованим спрощенням міфів. Ще на початку ХХ століття У.Ліпман стверджував, що можна створити такий символ, який об’єднає емоції, віддалені від ідеї. Він вважав, що головне завдання засобів інформування полягає в тому, щоб інтенсифікувати почуття і деградувати залежність. Сучасне телебачення активно використовує таку можливість. Неабиякого значення в зв’язку з цим надається особі телеведучого. Значущою є кожна деталь: колір волосся, зачіска, макіяж, стиль одягу, вираз очей. Все має узгоджуватись із створеним образом — і ніяких відступів у майбутньому. В кожному оселю має входити очікуваний ведучий, із появою якого асоціюється стабільність та надійність.

Міф зручний і для психології мас: він формує певне світосприймання стійкої установки. Так можна поєднати вигадані причинові зв’язки між реальними подіями (наприклад, ство-

рити героїчні образи абсолютно непримітних політиків, легенди про героїчне минуле тощо). Так формується особлива кліпово-міфологічна масово-комунікативна свідомість. Задовольняючись винятково-випадковими повідомленнями і неймовірними зв'язками між ними, вона успішно функціонує в масовому масштабі, породжуючи і підсилюючи ілюзію всезагальності знання про світ і події, що в ньому відбуваються.

Унікальність комунікаційного процесу полягає в його особливостях. Це – діакронність – можливість стійкого збереження інформації в часі; діатонність – можливість транслювати інформацію на значні відстані; мультиплікування – багаторазове повторення однієї і тієї ж інформації; симультанність – надання аутентичних повідомлень великій кількості людей майже одночасно; реплікація – можливість регулювання своїх впливів самими засобами масової комунікації.

Перераховані властивості стосуються всіх засобів інформування – радіо, телебачення і преси – кожний вид якого має свої особливості та функціональне навантаження. Радіо відповідає на запитання “що сталося?”. Телебачення відповідає на запитання “як сталося те, про що вже повідомило радіо?”. Нарешті преса відповідає на запитання “чому сталося те, про що розповідало радіо і саме так, як це інтерпретувало телебачення”. Таким чином, лише поєднання інформаційного потоку в змозі вимальовувати повноцінну картинку реальних подій.

Кожний із засобів інформування має незаперечні переваги перед іншими. Радіо випереджує всі інші засоби завдяки оперативності, технічній простоті оформлення та поширення повідомлення. Наразі це найдоступніший засіб масового інформування. Але слід урахувати, що радіоповідомлення сприймаються за допомогою слуху, тому занадто велика кількість фактів, деталей, цифр ускладнює сприймання. Так виникає ефект взаємної інтерференції занадто деталізованої інформації. У такому перебігу подій, фактів, коментарів запам'ятовується не більше 20% даних і в першу чергу – тематика повідомлення. Тому, готуючи радіоповідомлення, рекомендується до п'яти разів повторювати основні моменти, добираючи кожного разу інші слова для одного і того ж повідомлення.

Радіоаудиторія не постійна, вона змінюється навіть упродовж одного дня. Тому на радіо не практикують серіальних про-

грам та навіть програм із продовженням. Радіопроеграми за бажанням не можна негайно повторити ще раз. Швидкоплинність інформування не дозволяє записати почуті факти з тим, щоб їх більш глибоко проаналізувати.

Найсуттєвіша перевага телебачення – це наявність відеоряду, “картинки”, що значно посилює емоційність сприйняття інформації. Якщо радіо і друкована преса апелюють до когнітивних структур психіки, то телебачення орієнтоване на емоційні структури. Поєднуючи зорові та слухові образи, демонструючи події і факти в динамічній послідовності, телебачення забезпечує “ефект присутності”. Спостерігаючи за розвитком подій на телеекрані, глядач ототожнює себе з очевидцем, а іноді з учасником подій. Так досягається найголовніший психологічний ефект ідентифікації телеаудиторії з подіями та дійовими особами. Телеглядач доволі часто міркує за принципом: “Я бачив, – а, отже, це правда!”.

І все ж, телебачення менш оперативно інформує, ніж радіо, оскільки монтаж відзнятого матеріалу потребує часу. Надемоційність телебачення зменшує його аналітичність. Незважаючи на це, телебачення залишається основним засобом масової комунікації в сучасному світі.

Друковані засоби інформування не настільки оперативно доносять інформацію, як радіо чи телебачення. Натомість, газети, журнали та інші видання вміщують аналітичний матеріал щодо подій, які уже висвітлені в радіо та телеефірі. До друкованого слова можна повернутися кілька разів, порівняти інформацію, зупинитись і підкреслити окремі моменти. Аналітичність – найбільша перевага друку. Газети і журнали мають стабільну аудиторію. Радіо і телеповідомлення швидкоплинні, вони легко сприймаються і так же легко забуваються. Газетна стаття зберігається в пам’яті надовго.

Усі засоби інформування мають свої переваги і недоліки. Лише їх поєднання забезпечує ефективність як для комунікатора, так і для аудиторії.

Серед основних соціально-психологічних ефектів масової комунікації виділяють “ефект ореолу” та “ефект бумеранга”. Базуючись на загальних механізмах психології масовий “ефект ореола” пов’язаний сугестивною функцією комунікативних повідомлень. Така інформація і ті, хто її доносить до аудиторії,

сприймаються в контексті масового ставлення до певного телевізійного каналу, друкованого видання тощо.

Сучасний “ефект бумеранга” проявляється в тому, що відбувається відторгнення сугестивного впливу масової комунікації насамперед як наслідок надлишковості впливу. Він ґрунтується на контрсугестивних впливах, які вивільняють індивідуальну та групову свідомість від впливу психології мас. Тобто телеглядачі через часту появу одного і того ж персонажу на телеекрані починають спочатку мовчки ненавидіти його, потім виражають недовіру і, нарешті, відверто бунтують.

Американські дослідники масової комунікації давно попереджали, що передозування в комунікаційних процесах викликає своєрідні соціально-психологічні механізми, а саме: “супутні чинники підсилення” та “бар’єр перед комунікацією” (Катц, 1962). Ці механізми і породжують “ефект бумеранга”, що символізує рішучий відхід глядацької аудиторії від своїх попередніх поглядів. Найбільшу схильність при цьому проявляють люди, які не мають стійких переконань і потрапляють під вплив різних за спрямуванням джерел інформації.

Можна передбачити, що із збільшенням кількості каналів їх сугестивний вплив буде зменшуватись. Але на зміну телебаченню приходить Інтернет. Так з’являється більш ефективніший засіб масовизації психіки.

Усе голосніше в сучасному суспільстві лунає думка, що людство знаходиться на початку розвитку “третьої” (поряд з усною та писемною) системи культури — культури засобів масової комунікації суспільства.

В умовах відкритості суспільства, його гуманізації та демократизації засоби масової комунікації все активніше впливають на формування визначених соціальних орієнтирів й водночас сприяють розвитку задатків і здібностей особистості.

Це явище не можна оцінити однозначно (негативно або позитивно). Зараз точаться розмови про те, що в молодіжному середовищі все більшого значення набувають електронні засоби масової комунікації, в яких велику роль відіграють такі культурні форми, що традиційно вважаються “дозвільними”, “розважальними”. Це кіно, естрада, телебачення, відео.

Засоби масової комунікації, якими користується підрос-таюча людина, створюють для неї специфічний інформацій-

ний світ. Використання різних інформаційних джерел формує інфор-мативні сфери розуміння світу, визначає ціннісні орієнтації молодшої людини, стиль її життя.

Ле Мастерс (1974 р.) склав список тем, обговорення яких у засобах масової інформації суттєво відрізняється від того, як трактує їх більшість батьків. Це, зокрема, показ взаємин між чоловіком і жінкою, що подаються кіно і телебаченням переважно на рівні фізичних інстинктів, навіть якщо глядача намагаються переконати, що це “кохання”.

До 14 років середня американська дитина бачить на телеекрані майже 18 000 вбивств. Учені університету штату Вісконсії спробували прослідкувати, як чисельний перегляд фільмів із сценами насильства і, зокрема, сексуального, впливає на ставлення до цього явища в реальному житті. Групі чоловіків було запропоновано щоденний перегляд фільмів із подібними сценами. В останній день жертви викликали в них менше співчуття. З’являлася впевненість, що жертви самі провокують подібні дії. Дехто визнавав, що і сам міг би вчинити подібне (3, 510-511).

Школярів потрібно привчати до осмисленого аналізу змісту телепередач і насамперед тих, що розраховані на молодіжну аудиторію. Соціальний педагог може рекомендувати приблизну схему аналізу, розроблену американськими психологами Пайнсом Е. та Маслачем К. (5, 411):

*Приблизна схема аналізу
прикладів телевізійного насильства*

| <i>К-ть актів насильства, в яких:</i> | <i>Дитячі передачі</i> | | <i>Передачі для дорослих</i> |
|--|------------------------|------------------------|------------------------------|
| | <i>Мульт-фільми</i> | <i>Не мульт-фільми</i> | |
| Жертви явно відчували біль | | | |
| В результаті насильства жертва помирає | | | |
| Насильство не покаране | | | |
| Акти насильства здійснює “поганий хлопець” | | | |
| Акти насильства здійснює “хороший хлопець” | | | |
| Загальна кількість актів насильства | | | |

Одержана інформація дозволить визначити, які телевізійні канали надають перевагу відеопродукції з подібним змістом. За нашими даними, це канал “1+1” та “УТ-1”.

Діти та підлітки засвоюють соціальний досвід не лише аналізуючи власні вчинки, але й спостерігаючи дії інших людей (вікарне навчання). Альберт Бандура (1965) провів серію класичних експериментів, вивчаючи вікарне навчання агресивної поведінки. В типовій ситуації у присутності молодших школярів експериментатор бив надувну пластикову ляльку, яка мала розміри справжньої дитини. В одному випадку дорослі хвалили “агресора” за його діяння і навіть частували цукерками, в другому – сварили і навіть фізично карали, в третьому – діяли нейтрально: ні схвалювали, ні засуджували. В паралельній групі експериментатор із задоволенням грався лялькою.

Результати цих експериментів переконливо свідчать, що агресія народжує агресію. Коли дітям пропонували самостійно погратися з лялькою, то найбільш агресивними були ті, хто спостерігав безкарні насильницькі дії. Слід наголосити, що схильність наслідувати агресивну поведінку дорослих проявлялася навіть тоді, коли такі моделі не мали зовнішнього підкріплення. Таким чином, навчання як, коли і що можна робити, відбувається на основі спостереження. Більшість дітей щоденно бачать по телевізору моделі агресивної поведінки, які вибирають як зразок для наслідування. Перегляд фільмів про суперменів, поліцейських, грабіжників навчає дітей агресії. Доведено, що часте демонстрування насильства на екрані породжує агресивність у дітей (2, 66-67).

Важливого значення для дітей та підлітків набуває функція техносфери. Більша частина молоді використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісних контактів. Таке спілкування стає одним із засобів вирішення проблем, що виникають у спілкуванні з однолітками. Почасти дитина (або підліток) включає магнітофон тільки для того, щоб позбавитись своєї незахищеності, зняти стрес, що виникає від складних життєвих ситуацій. Спеціалісти соціальної педагогіки мають пам’ятати, що звертання до системи масової комунікації для багатьох дітей стає засобом відмежування від батьків.

Розвиток техносфери породжує нові компоненти індустрії дозвілля, сприяє створенню умов для розвитку дітей, збагачення їх словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. Водночас техносфера формує власну аудиторію глядача, слухача – пасивного споживача.

Вік комп'ютера, незважаючи на низку переваг, породжує урбаністичне дитинство, негативно впливає на психічний, емоційний та фізичний розвиток дітей. Проведення дітьми значної частини свого дозвілля вдома, біля телевізора призводить до погіршення стану здоров'я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм використання вільного часу, що формує пасивність, байдужість тощо.

У вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в “емоційне споживання” кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин на тиждень, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. Водночас виключається ліва півкуля, де розмішені центри мислення і мови.

Опитування, проведені серед школярів різних типів західнонімецьких шкіл, свідчать про те, що 90 відсотків учнів дивляться відеофільми, заборонені для їх віку. Дослідженнями виявлено тісну залежність між тривалим сидінням перед телевізором й поганою успішністю в школі. Природно, це не може не викликати протесту з боку батьків, учителів та інших людей, які усвідомлюють, якої шкоди завдає відеоіндустрія підростаючому поколінню.

Як зазначають спеціалісти-медики, відверто непристойні відеофільми, фільми-жахи тощо небезпечні для дітей з високою збудливістю. Пристрасть до таких відеофільмів провокує асоціальну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм, злочинність, що лише має серйозні патологічні наслідки.

Нині індустрія розваг, на жаль, продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування у молоді соціальної,

політичної і духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів і потреб, зневажливого ставлення до справжньої культури, до історії, сучасних досягнень людської цивілізації.

Прогресивні сили світу, зокрема й педагогічна громадськість, не можуть не замислюватися про психологічні та моральні втрати і наслідки, особливо для дітей та молоді, сьогоденної практики «культурного імперіалізму» з його пропагандою масової культури, культури насильства, всездозволеності, низьких інстинктів людини, звичаїв злочинного світу. Використання культури як джерела наживи, як каналу, через який формується перекручене уявлення про світ, про життя, негативно відбивається на духовному розвитку молоді.

Серйозно турбує і те, що сучасна молодь більше уваги приділяє «агресивним формам культури», які поширюються із швидкістю епідемії завдяки засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план.

Тиск американської громадськості примусив індустрію розваг піти на деякі поступки. У країні введено кодування фільмів, які випускаються, за особливою системою символів із рекомендаціями для дітей відповідного віку (після 16 років, після 18 років і після 21 року). Використовуються певні прийоми (особливий ключ) для блокування від дітей спеціальних каналів для показу порнографічних фільмів. Розпочався випуск відеозаписів і дисків з написом “тільки з дозволу батьків”. Відеоклуби та інші заклади еротичного спрямування концентруються в певних кварталах, їх існування, на думку захисників відеобізнесу, є необхідним, оскільки забезпечує право будь-якої людини на вільний вибір і самовияв в умовах демократії.

Слід підкреслити, що у США, як і у багатьох країнах, прогресивні люди відокремлюють комерційне кіно від справжнього мистецтва і протестують проти комерціалізації засобів масової інформації, яка йде на шкоду підростаючим поколінням. Водночас вони усвідомлюють, що одними протестами, обуреннями та окремими розрізненими заходами вирішити таку складну і гостру соціальну проблему не можна. Тут потрібний комплекс соціально-політичних, юридичних і педагогічних заходів та ініціатив. Насамперед необхідно звернути серйозну увагу на посилення законодавчих актів щодо захисту дітей, підлітків від шкідливого впливу комерційного телебачення.

Ставиться питання про активізацію контрольної діяльності, а в ряді випадків – і створення соціальних органів контролю за відеопродукцією, відеоринком, всією друкованою продукцією і літературою для дітей.

Проблема «дитина – телевізор» ще не вивчена достатньою мірою. Хоча в цьому напрямку в ряді країн і ведуться серйозні психолого-педагогічні та медичні дослідження, але справжньої науки, пов'язаної із впливом всіх засобів масової інформації на процес соціалізації дітей, духовне, емоційне та моральне формування, ще не створено. У комплексі заходів важливе значення має власний приклад батьків, їх ставлення до проблеми «споживання» телепередач, посилення виховного впливу сім'ї в цьому плані. Як зауважив керівник американського товариства “За телебачення для дітей” Пеггі Чарен, якщо у ваших дітей буде достатньо знань та інтересів, то вам не доведеться турбуватися про те, що вони дивляться по телевізору. Загальновідомо, що чим вищий рівень освіченості в регіоні, тим рідше дивляться там передачі по телебаченню. Багатьох глядачів вже не задовольняє зміст телепрограм. Щоб зберегти свої позиції, впливати на розум та почуття людей, телебачення перебудовується. Важливим напрямком перебудови є цілеспрямоване впровадження навчально-виховних програм. Таким чином, на місті стихійної «паралельної школи» (як за кордоном називають засоби масової інформації) виникає організована система педагогічного впливу.

Навчальне телебачення є одним із засобів становлення дитячої особистості. Воно найбільш повно відтворює прагнення школярів прилучитися до ціннісних орієнтацій дорослих. Свою історію навчальне телебачення започатковує вже з 50-х років. Тільки в США навчальні програми транслюються майже 200 телестанціями, понад 700 студій пропонують навчальні передачі за кабельними системами. У межах держави аудіовізуальне навчання координує Міністерство освіти. Впровадженням нових навчальних програм керують кілька центрів, із яких найбільш відомий знаходиться в Стенфордському університеті (Каліфорнія).

Інтенсивно поширюється навчальне телебачення в Західній Європі. Англійська компанія Бі-бі-сі виходить в ефір щорічно з навчальними програмами, обсяг яких становить понад 400

годин. Передачі дивляться практично у всіх школах. Кожний десятий заклад початкової освіти і всі середні навчальні заклади мають не тільки телеприймачі, а й записувальну відеоапаратуру.

У Франції державні станції існують уже з початку 70-х років. Вони ведуть систематичні телевізійні передачі: навчальні – по неділях і вівторках, профорієнтаційні – по середах. Більше 20 років існує Національний центр аудіовізуального навчання у Ванні. У 1979 році в Міністерстві освіти створено групу, яка координує впровадження засобів телебачення у навчальні заклади країни.

Масштабним є вплив навчального телебачення в Японії. Воно повсякденно втручається в шкільне життя. З 17 до 20-ї години по п'яти каналах пропонуються різноманітні освітні програми для дітей різних вікових груп.

Пошук можливостей щодо мобілізації уваги, емоцій, інтелекту учнів за допомогою засобів масової інформації постійно триває. Вже з початку 80-х років у Франції дослідною роботою з питань аудіовізуального навчання охоплені всі загальноосвітні школи країни. У багатьох коледжах та ліцеях є автономні телевізійні системи. Педагоги Франції спочатку прагнули підвищити ефективність викладання виключно за допомогою кабельного телебачення. Але згодом було зроблено висновок про те, що таке рішення є недостатнім для розв'язання нагальних проблем. Тоді виникла ідея створити фонд аудіовізуальної документації із зібранням діапозитивів, відео та звукозаписів – своєрідних досьє з різних навчальних тем і програм. Матеріали почали транслювати у класах. Другий загально-національний експеримент, який тривав у Франції – «Активний юний телеглядач» – мав на меті навчити школярів «читати» телесюжети, сприяти вихованню та розвитку молодшої глядацької аудиторії. Допомогу дітям надавали як учителі, так і батьки, що пройшли спеціальне стажування в аудіовізуальних навчальних центрах.

Використання телебачення та інших технічних засобів як засобів «паралельного» виховання породжувало важливі педагогічні проблеми. Особливе занепокоєння вчителів західних країн викликала загроза дегуманізації формування особистості школяра. Так, на думку японських педагогів, телетермінали знищують дитячу мрію. Розбудити увагу, викликати

фантазію дитини краще, ніж будь-які технічні засоби, зможе учитель —друг.

З метою контролю впливу засобів масової інформації на школярів за кордоном звертають посилену увагу на виховання, яке має назву «преса в школі». «Преса в школі» посідає важливе місце в модернізації шкільного навчання. Це значення підкреслюють провідні друковані органи світу: американська «Нью-Йорк таймс», французька «Монд». Затверджено науково-методичні видання «преси в школі», створюються спеціальні педагогічні центри в Італії, Франції, Німеччині. Видаються спеціальні газети для школярів (2).

Як бачимо, засоби масової інформації мають і позитивні, і негативні сторони. Тому головним завданням соціального педагога є вміння не тільки враховувати це у своїй роботі, особливо з підлітками, а й правильно будувати свою роботу по вихованню людини, яка є глядачем культурним, вихованим, освіченим, — тільки тоді спілкування з засобами масової інформації у поєднанні з іншими формами набуття суспільного досвіду стає могутнім позитивним чинником соціалізації особистості.

Суперечливий, неоднозначний характер впливу засобів масової інформації ставить перед соціальним педагогом завдання вибудовувати виховну взаємодію з молоддю таким чином, щоб формувати активного, вдумливого, свідомого слухача і глядача. Навчити молодіжну аудиторію аналізувати потік інформації, узагальнювати почуте і побачене, вибірково ставитися до перегляду програм можна на основі сформованих стійких визначених інтересів, ціннісних орієнтацій, установок. Соціальний педагог має розмежовувати позитивні та негативні сторони масового інформування, відокремлювати причини і наслідки їх впливу і всіляко посилювати осмислене ставлення молоді до використання мережі масового інформування.

За таких умов у поєднанні з іншими формами набуття соціального досвіду засоби масової інформації стають могутнім чинником соціалізації особистості.

Література:

1. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. — СПб: Питер, 2001. — 448 с.

2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К., 1997.
3. Майерс Д. Социальная психология. Перев. с англ. – СПб: Питер, 1998. – 688 с.
4. Ольшанський Д.В. Психология масс. – СПб: Питер, 2001. – 368 с.
5. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб: Из-во Питер, 2000. – С. 411.

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ

Сім'я – це різновид найдревнішої малої людської групи. І як у кожній із них, у сім'ї формується певний психологічний клімат, сприятливий чи несприятливий з погляду духовного розвитку кожного із членів сім'ї. Намагаючись зрозуміти психологічний клімат сім'ї, необхідно проникнути в структуру міжособистісних зв'язків і залежностей. При цьому слід враховувати, що міжособистісні відносини двохсторонні і можуть бути позитивними, негативними, байдужими або неоднозначними. Аналізуючи конкретну ситуацію, соціальний педагог може використати той аспект роботи з сім'єю, що є актуальним.

Сім'я як соціальний інститут виконує різноманітні функції: господарсько-побутову, сексуально-еротичну, емоційну, первинного соціального контролю, виховну, духовного і культурного спілкування.

Сім'я може бути могутнім чинником розвитку та емоційно-психологічної підтримки особистості, а також джерелом психічної травми та різного роду розладів: неврозів, психозів, психо-соматичних захворювань, сексуальних та соціальних відхилень.

До сімейної атмосфери людина чутлива все життя, але найбільшого впливу зазнає дитина в пору фізичного та духовного становлення. В сім'ї формується ставлення дитини до самої себе. На ґрунті сімейних стосунків відбувається первинна соціалізація, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються основні цінності життя. Батьки природним способом впливають на всіх дітей: через механізм наслідування, ідентифікації та інтеприоризації зразків батьківської поведінки.

Наслідування розглядається як засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточуючими людьми. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок на основі свідомого прагнення їх засвоїти. Натомість воно переважно зводиться до імітації зовнішніх, доступних спосте-

реженню способів поведінки. Наслідкування не поширюється на переконання та ціннісні орієнтації.

Ідентифікація – це емоційно зумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого засвоюються моральні норми, цінності, установки і способи поведінки цієї людини. Внаслідок ідентифікації відбувається прийняття індивідом цінностей та переконань оточуючих людей, включення їх у власний внутрішній світ. Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку. Цей процес відбувається мимовільно, незалежно від цілеспрямованих зусиль батьків та інших членів сім'ї, а також без усвідомлених намагань з боку дітей.

Сімейне виховання доволі індивідуальне; своєрідним показником його результативності є родинні почуття. Тому виховний потенціал сім'ї – це її здатність реалізувати функцію виховання, розвитку та соціалізації дитини. Більшість дослідників пов'язують його з психологічною атмосферою, системою міжособистісних стосунків, ставленням до інтересів і потреб дитини, рівнем психолого-педагогічної і загальної культури батьків, способом життя родини, індивідуально-типологічними особливостями батьків.

Ураховуючи значущість сім'ї і сімейного виховання, соціальний педагог розглядає її як важливу складову соціального становлення дитини. Він має бути підготовлений до різних видів роботи з нею: сімейної діагностики, сімейного консультування, психолого-педагогічної освіти батьків, корекції стосунків батьків і дітей, сімейної психотерапії.

Спеціалісти з дитячої психології переконані, що важливим показником неблагополучності міжособистісних стосунків в сім'ї є негативні риси характеру дітей. Доцільно зауважити, що конкретна риса характеру є виявом його. Змінити небажану рису можна, вплинувши на характер загалом. Наприклад, дитина почала обманювати. В одному випадку вона робить це, щоб захистити себе від покарань, в іншому – просто фантазує, тікаючи від буденності. Обманювати дитина може і для того, щоб привернути до себе увагу зайнятих справами батьків. Обман як вигадка дозволяє дитині абстрагуватися від травмуючих внутрішньосімейних стосунків. Якщо ми змогли певним чином викоринити схильність до обману, то в першому випадку ми зро-

били дитину більш впевненою в собі; в другому — зменшили потребу в занадто великій увазі до себе з боку дорослих; в третьому — розкрили інші можливості для фантазії і творчості; в четвертому — позбавили певної психологічної травми. В кожному випадку дитина не лише перестає обманювати, але стає іншою.

Дослідження неблагополучних сімей дозволили виділити три основних форми взаємодії.

Суперництво передбачає намагання двох або більше членів сім'ї забезпечити головну роль. Ця проблема є доволі актуальною в перші два роки подружнього життя. Ефективним стає компромісний варіант, при якому подружжя розподіляє між собою сфери впливу. Але якщо питання не розв'язується, то причиною може бути відсутність кохання одного із членів сім'ї та розгляд суперечки як єдиного способу виявити своє невдоволення шлюбом. Проживання разом з батьками може поглиблювати ситуацію суперництва, оскільки протистояння проявлятиметься між свекрухою і невісткою, зятем і тестем. Суперництво не завжди є боротьбою за першість в організації побуту. Його причини значно глибші, позаяк стосуються внутрішніх життєвих установок і позицій. Це доволі ускладнює ситуацію.

Удаване співробітництво як тактика сімейних стосунків не передбачає відкритих конфліктів. Але це триває до певного часу, а точніше, до того моменту, поки хтось із членів сім'ї не змінює своєї життєвої позиції, наприклад, вихід на пенсію, нове призначення на роботі дружини, хвороба чоловіка. І з'ясовується, що мир і благополуччя, що панували в сім'ї, в одну мить зникли. Стає зрозумілою нещирість та фальшивість попередніх стосунків.

Ізолювання передбачає психологічне віддалення одного або кількох членів сім'ї. Частіше це стосується людей похилого віку, до яких нема діла заклопотаним дітям. У подібній ситуації можуть перебувати чоловік і дружина, які лише формально підтримують сімейні стосунки з почуття обов'язку перед дітьми, з огляду на матеріальне становище та інше. У кожного із них за межами сім'ї свої інтереси, коло спілкування, розваги. Взаємоізолюваними можуть стати молоде подружжя і батьківська сім'я.

Діти, які проживають в таких сім'ях, обов'язково втягуються в міжособистісні конфлікти. Намагання допомогти дітям

розпочинається із з'ясування справжніх стосунків між дорослими. У проблемних сім'ях формуються певні стереотипи поведінки дітей, що з часом закріплюється в типових ролях.

Підкреслюючи цінність дитини для сім'ї, батьки формують «кумира сім'ї». Така дитина викликає загальне схвалення, незалежно від реальної поведінки. Звертаються до неї, в основному спокійним голосом; найменше прохання негайно задовольняють (якщо хтось із дорослих не виявляє такого бажання, всі починають докоряти йому). Життя сім'ї повністю присвячене дитині. У такій атмосфері може формуватись егоїстична, капризна, вередлива людина. При удаваному співробітництві «кумир сім'ї» може виконувати функцію єднання сім'ї, оскільки кожен демонструє свою прив'язаність до дитини. При суперництві — це хороша арена, на якій можна продемонструвати свою надлюбов і тим самим довести зверхність над іншими.

«Мамин (бабусин, дідусів тощо) скарб» у порівнянні з попередньою роллю є не загальним улюбленцем, а когось конкретного з дорослих. Найпоширенішою психологічною причиною подібних взаємин є невдоволення матері шлюбом. Всю свою нереалізовану любов вона підсвідомо намагається віддати дитині. Це проявляється в неконтрольованих проявах ніжності, жертвності. Становище дитини погіршується і нерозумінням різного ставлення до неї з боку матері і батька, бабусі і дідуся.

Роль улюбленця, що нав'язується дитині, може бути відображенням суперництва між членами сім'ї, або ізоляцією когось із них. Подібна тактика стосунків не дозволяє дитині реально засвоювати прийнятні форми контактів з представниками протилежної статі, що значно ускладнює майбутнє доросле життя.

Зразкова дитина тішить всіх вихованістю, слухняністю. Вона — гордість сім'ї. Доволі часто за спробою дорослих зробити дитину бездоганною, приховується атмосфера удаваного співробітництва. Від дитини очікують, передусім, вияву слухняності, за що і схвалюють. Внутрішні переживання, стан дитини цікавить менше. Дитина страждає від почуття провини за найменшу невдачу. А в майбутньому дорослому житті їй потрібно буде розв'язати проблему власної неповноцінності.

Особливий випадок — це роль «хворобливої дитини». Дорослим не хочеться змінювати сталі взаємини, насамперед між

собою з приводу хвороби дитини. Їм легше поводитися з нею як з хворою, не шукати нові повноцінні форми душевного контакту. До того ж позиція опікуна передбачає батьківську владу над підростаючою дитиною.

«Жахлива дитина» сприймається в сім'ї як суб'єкт, що створює напружені ситуації. Вона неслухняна, безвідповідальна, часто бунтує, діє наперекір дорослим. Усі в сім'ї тільки те і роблять, що закликають її до порядку, використовуючи покарання. Неслухняність дитини зводять у ранг внутрішньосім'яної цінності, оскільки це дозволяє комусь із дорослих захопити першість у протистоянні з іншими, вчасно зауваживши: «Це ви своїм потуранням довели до цього!». Найнебезпечнішою в таких випадках є ізоляція самої дитини. Це може проявлятися тоді, коли є дитина від першого шлюбу і народжується немовля, до якого прикута увага, любов і ласка всіх. Ізольована дитина може перетворитись на «затурканого», тобто того, кого карають за найменшу провину. Засуджувати батьків за неправильні дії можна лише тоді, коли вони чинять неправильно, реалізуючи осмислені наміри. Описані випадки вказують на інше. Дії дорослих неусвідомлені, почасти вони глибоко переконані, що чинять в ім'я добра і справедливості, заради майбутнього дитини і широко розраховують на вдячність.

Допомога сім'ї, яку надає соціальний педагог, передбачає кілька напрямків. Педагогічна допомога полягає в поглибленні педагогічної компетентності батьків, суб'єктом скарги в такому випадку, як правило, бувають діти. Консультант разом з батьками аналізує ситуацію. При цьому увага не акцентується на помилковості дій батьків, а розглядаються універсальні з погляду педагогіки методи виховання. Наприклад, дівчинка заявляє, що перед контрольною роботою у неї завжди ще звечора починає боліти голова, шлунок; вона погано спить, відмічає тремтять руки, аж до моменту, поки не побачить контрольні завдання. Причиною підвищеної дитячої тривожності, як правило, є завищені еталонні вимоги батьків без урахування реальних можливостей. Однак у роботі з батьками доцільно акцентувати увагу на індивідуальних особливостях та їх урахуванні у навчальній діяльності.

Соціальна допомога надається тоді, коли сімейні проблеми виникають у результаті несприятливих обставин і ви-

магають зовнішнього втручання. Часто це пов'язане із матеріальним достатком.

Якщо причини ускладнень пов'язані із сферою спілкування, то сім'я потребує психологічної допомоги. Вона передбачає аналіз ситуації, психодіагностику особистості та діагностику сім'ї. Практична допомога зводиться до подолання бар'єрів у спілкуванні і причин, що їх викликали. Наприклад, піклування бабусі про 7-річного онука почало набувати ознак гіперопіки, що викликало невдоволення матері. Під час аналізу ситуації вдалося з'ясувати справжні причини таких стосунків. Бабуся таким чином компенсувала недостатню увагу до себе з боку сина і невістки, а мати розцінювала це як зазіхання на її права.

Потреба у діагностичній допомозі виникає тоді, коли батьки недостатньо поінформовані щодо причини відхилень у поведінці та розвитку дитини. Діагностичний висновок може бути основою для прийняття радикальних рішень щодо подальших дій.

Медична допомога необхідна в тому випадку, коли причиною сімейних проблем є захворювання когось із членів сім'ї. Завдання соціального педагога — сприяти лікуванню хворого та адаптувати здорових членів сім'ї до ситуації, що склалась.

Соціальний педагог має бути готовий до надання будь-якого виду допомоги у випадку проблемних дитячо-батьківських та подружніх взаємин.

Процес консультування передбачає когнітивний та емоційний аспект. Консультація — це спілкування, встановлення емоційного контакту з членами сім'ї, певна динаміка цих контактів, що створює передумови для саморозкриття на основі емоційно-раціональних чинників внутрішніх ресурсів особистості (В.В. Столін, 1993).

Процес консультування можна умовно поділити на 5 фаз: встановлення контакту, окреслення проблеми, робоча фаза, фаза розв'язання і фаза зворотного зв'язку. На першій фазі визначається дистанція спілкування, тип взаємодії батьків з дитиною; невербальні сигнали.

На цьому етапі потрібно зафіксувати характер ставлення батьків до соціального педагога: ділове, грайливе, несерйозне, необхідне, споживацьке. У першій розмові досвідчений спеціаліст може з'ясувати історію розвитку дитини, виховний потенціал сім'ї, тип сімейного виховання, педагогічні установ-

ки батьків. У свою чергу клієнт орієнтується в професійних можливостях консультанта, знайомиться з основними процедурами, які будуть застосовуватись при подальшій роботі.

Друга фаза — це визначення, окреслення, формулювання проблеми клієнта, проблеми сім'ї. Результатом роботи має стати погодженість суті проблеми. Можна запропонувати вести розмову від третьої особи, важливо тільки, щоб клієнт «прийняв» проблему. Враховуючи індивідуальні особливості, складність ситуації, вибраний консультантом теоретичний підхід, бесіда може бути керована або вільна.

На третьому етапі відбувається нове розуміння проблеми, свого роду новий погляд, відкривається новий ракурс бачення власних ускладнень.

Динаміка змін при цьому така: структурування зв'язків між клієнтом і консультантом; загострення ситуації в контрольованих умовах, перенесення і протидія клієнта, вихід клієнта із перенесення (трансфера), набуття автономності, незалежності, нового бачення.

Четверта фаза — це прийняття рішення і вироблення програми дій, у результаті чого клієнт досягає ефективної поведінки в природних умовах. У процесі роботи консультант пропонує можливі варіанти поведінки, але остаточне рішення приймає клієнт і воно має бути визначене як власне.

П'ята фаза — зворотній зв'язок, який дозволяє констатувати міру задоволення клієнта процесом та результатом консультування.

Статус сім'ї та його різновиди

Основною характеристикою сім'ї як цілісного системного утворення є її статус, тобто стан сім'ї у процесі адаптації в суспільстві.

Для соціального педагога важливими є такі структурні характеристики сім'ї:

- повна, неповна;
- стадії життєвого циклу (молода, зріла, похилого віку);
- первинний шлюб чи повторний;
- кількість поколінь у сім'ї;
- кількість дітей (бездітна, малодітна, багатодітна).

Такі параметри розкривають потенційні можливості сім'ї

та потенційні чинники соціального ризику. Народження другої дитини, наприклад, може посилювати дитячо-родинні зв'язки і водночас може викликати психологічну ізоляцію старшої дитини.

Окрім структурних і функціональних проявів, для соціально-педагогічної діяльності мають значення індивідуальні характеристики членів сім'ї. До них належать соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні звички дорослих, а також характеристики дітей: вік, рівень фізичного, психічного розвитку; інтереси, здібності, навчальний заклад, який відвідує; успіхи в навчанні та спілкуванні з однолітками; відхилення в поведінці, патологічні звички.

Індивідуальні прояви членів сім'ї та її структурні і функціональні параметри поєднуються в комплексну характеристику – статус сім'ї. Можна виділити кілька статусних рівнів: соціально-економічний, соціально-психологічний, соціокультурний, ситуативно-рольовий. Вони характеризують стан сім'ї в певній стадії життєдіяльності у конкретний момент часу, тобто це своєрідний показник стану сім'ї в безперервному процесі її адаптації в суспільстві.

Матеріальний стан сім'ї передбачає: рівень надходжень, житлові умови, побут, соціально-демографічні характеристики. Таким чином, соціально-економічний статус сім'ї вказує на можливість або ж неможливість задовольняти потреби в матеріальному благополуччі, користуванні різними видами послуг та забезпеченні освітніх та інших соціальних потреб.

Психологічний клімат – це достатньо стійка емоційна налаштованість, що є результатом настрою членів сім'ї, їх душевних переживань, ставлення одне до одного, до інших людей, роботи, до навколишніх подій.

Для оцінювання соціально-психологічного статусу всі взаємини групують за принципом суб'єктивного включення. При цьому виділяють: подружні, дитячо-батьківські та стосунки з найближчим оточенням.

Показниками психологічного клімату сім'ї є: міра емоційного комфорту, рівень тривожності, міра взаємного довір'я, повага, підтримка, допомога, співпереживання; місце і спосіб проведення дозвілля, відкритість у взаєминах з найближчим оточенням.

Сприятливими є відносини, які побудовані на принципах рівноправності, співробітництва, поваги. Емоційна близькість переростає в задоволення кожного своїм перебуванням у сім'ї.

Несприятливий психологічний клімат проявляється тоді, коли в одній або в кількох сферах сімейних взаємин існують утруднення і конфлікти; члени сім'ї постійно відчувають підвищену тривожність, емоційний дискомфорт. Несприятливі відносини можуть трансформуватися в кризові, що характеризується повним нерозумінням, ворожістю, проявами насильства, намаганням розірвати шлюб. Наприклад, втеча дитини із сім'ї, відмова від стосунків із родичами.

Соціокультурна адаптація визначає загальну культуру сім'ї. Рівень культури сім'ї вважається високим, якщо сім'я здатна зберігати традиції і звичаї, має широкі інтереси, розвинуті духовні потреби. У такій сім'ї раціонально організований побут і дозволя, перевага надається спільному проведенню вільного часу, підтримується здоровий спосіб життя.

Якщо духовні потреби сім'ї не розвинуті, інтереси обмежені, побут не організований, немає об'єднуючого джерела, перевага надається насильницьким методам регулювання поведінки, сім'я веде аморальний спосіб життя, то її рівень культури — низький.

Соціально-рольова адаптація пов'язана із ставленням до дитини в сім'ї. Високий рівень культури і активності сім'ї під час вирішення проблем дитини проявляється як конструктивне ставлення. Може проявлятися акцентування уваги на проблемах дитини, або ж повне ігнорування їх, що межує із негативним ставленням. На основі аналізу статусу можна говорити про рівень соціальної адаптації сім'ї в суспільстві.

Вияв неприязні між дітьми в сім'ї

У роботі соціального педагога доволі часті випадки аналізу конфліктних ситуацій між дітьми в сім'ї. Причинами їх є суперництво, протистояння, неприйняття один одного. Це своєрідний спосіб домогтися батьківської уваги і любові.

Діти мають різний характер, темперамент, вік. Одна із них з'явилася в сім'ї раніше іншої і деякий час була єдиною дитиною. Поява братика чи сестрички може бути очікуваною або ж несподіваною, якщо дитину ніхто не готував до подібних змін

у родині. Доволі швидко у старшої дитини можуть з'являтися сумніви щодо сили любові з боку батьків. Так розпочинається боротьба із братом чи сестрою, яка може тривати все життя. Батьки почасти провокують дітей до подібного суперництва. Нерідко спонуканням в такому протистоянні є заздрість. Розрізняють кілька її видів: заздрість таланту. Одна дитина більш талановита, її більше люблять. Заздрість щодо фізичної привабливості, заздрість молодшому, якого просто більше люблять. Заздрість розуму, оскільки брат краще навчається, його також більше люблять.

Батьки можуть розпалювати це почуття, не розуміючи, що насправді відбувається.

Старша дитина спочатку виховується як одна. Вона повністю наділена батьківською любов'ю. Це почуття доволі глибоко укорінюється, і з появою другої дитини проявляється ситуація, яку А.Аддер назвав «вигнання з трону».

За даними Дж. Джайнот, до старшої дитини пред'являють більші вимоги і покладають більші надії. Старші діти в дорослому житті добродушніші, вміють співробітничати, не агресивні, відповідальні, налаштовані на допомогу. Майже завжди є лідерами, оскільки в більшості сімей старша дитина є лідером для меншої.

Друга дитина в сім'ї сприймається батьками емоційно спокійніше. Мати має досвід догляду за дитиною, її не так лякає дитячий плач і безсонні ночі. Вона сприймає такі явища як минулі. Тому другу дитину, як правило, огортають щирою ласкою, ніжністю. Дитина стає улюбленцем сім'ї і може залишатися «маленькою» все життя. Г.Т.Хаментаускас вважає, що друга дитина більш врівноважена, позаяк ніколи не потрапляє в пастку «вигнання із трону». Тому можна вважати, що об'єктивно у неї кращі умови для розвитку.

Існує й інший погляд. На думку Р. Річардсона, незалежно від мотивації, батьки очікують від меншої дитини менших досягнень. Як правило, до неї пред'являються і менші вимоги.

Звичка бути маленьким у сім'ї переконує, що бути агресивним — безрезультатно. Бажаного результату можна досягти маніпулятивним шляхом: ображаючись або зачаровуючи інших.

Конкурентні стосунки між дітьми в сім'ї, як правило, прямо чи опосередковано заохочуються батьками.

Одним із механізмів такої підтримки є підвищена увага і любов до однієї дитини як винагорода за відповідні дії чи досягнення. Найчастіше це буває тоді, коли дитина добре навчається або є слухняною. Суперництво між дітьми значно загострюється, якщо їх починають порівнювати. Наводимо приклад найболючіших порівнянь. Перше стосується фізичної привабливості та особливостей фігури. Фраза: «Наталя у нас красуня, не те, що Оксана!» – може перетворити сестричок на суперницю. Одна почувується королевою, а інша – брідкою. Так з'являється недовіра до рідних людей, образа, бунтарство. При цьому різко знижується самооцінка, оскільки відчуття своєї привабливості є вагомим чинником формування. Батьки мають ретельно зважувати всі з цього приводу висловлювання. Необережні слова можуть викликати у дітей почуття ненависті.

Діти дуже чутливі до оцінювання їх розумових можливостей. Наприклад, часті репліки: «Сашко знову одержав 12 балів, бери з нього приклад», викликатимуть внутрішній протест. Для дитини це є підтвердженням того, що дорослі його постійно оцінюють і тим більше – порівнюють.

Між дітьми, особливо між хлопчиками, існує суперництво щодо їх спортивних досягнень. Повільні, незграбні, з надмірною вагою хлопчики страждають і без порівняння з будь-ким іншим. Кепкування в сім'ї особливо болісне.

Причиною конфлікту може бути виділення когось із дітей як улюбленця. Частіше ним буває молодша дитина. Їй багато вибачають, дозволяють, більше купляють речей та іграшок, пестять її. В таких випадках лунає звичне: «Поступися Ганнусі, вона ж молодша!». Старша дитина намагатиметься приховано ображати молодшу.

Більшість спеціалістів вважає, що батькам не слід бути адвокатом у подібних ситуаціях. Якщо діти не ладять, причину потрібно шукати в усій системі сімейних відносин. Дітей необхідно навчити адекватно виражати почуття і позитивні, і негативні. Вони можуть не любити один одного в певний період свого життя, або ж усе життя. Багато залежатиме від характеру втручання батьків. Намагання ззовні залагодити ситуацію не призводить навіть до тимчасового успіху. Пристрасті будуть особливо загострюватися за відсутності батьків.

Соціальному педагогу в таких випадках потрібно допомогти виявити справжню причину порушення взаємин у сім'ї. З'ясувати, хто із батьків найбільш причетний до конфліктів між дітьми. Які особисті проблеми таким способом розв'язуються. Наприклад, протест батька проти авторитаризму і владності матері може проявлятися в упередженому ставленні до дитини, яка є її улюбленцем. Занадто амбіційна поведінка матері штовхатиме її до пошуку і вип'ячування неіснуючих талантів однієї дитини і приниження іншої.

У кожному випадку неприязнь і протистояння між дітьми в сім'ї може бути подолана, природне ставлення рідних людей один до одного — це прийняття, визнання, любов.

Соціально-педагогічна робота з покинутими дітьми

У будь-якій державі завжди були, є і будуть діти, які з різних причин залишаються без батьківської опіки. І в цих випадках держава бере на себе турботу про них.

Опікунство — це форма захисту особистих і майнових прав неповнолітніх та інших категорій людей.

Наразі широко використовуються два поняття: сирота і соціальна сирота. Діти-сироти — це особи віком до 18 років, у яких померли батьки або єдиний батько чи мати. Соціальна сирота — це дитина, яка має біологічних батьків, але вони з певних причин не займаються вихованням дитини і не турбуються про неї. У таких випадках дітьми опікується держава.

Таким чином, до категорії дітей, що залишилися без опікунства батьків, належать діти, в яких батьки: померли; позбавлені батьківських прав; обмежені в батьківських правах; визнані такими, що зникли безвісти; недієздатні; відбувають покарання у виправних колоніях; звинувачуються в здійсненні злочину і перебувають під охороною; ухиляються від виховання дітей; відмовляються забрати дитину із лікарні, соціальних закладів, де дитина перебувала тимчасово.

Проблема соціального сирітства є на сьогодні нагальною для багатьох країн світу. Так, американські дослідники стверджують, що в усьому світі зростає чисельність покинутих дітей, які заповнюють лікарні, пологові будинки, спеціальні заклади. За даними міжнародних експертів ООН, помітним є зростання кількості таких дітей у країнах Західної і Східної Європи.

У нашій країні можна виділити три основні причини дитячого сирітства. Перша полягає в тому, що батьки (частіше мати) добровільно відмовляється від неповнолітньої дитини. Найчастіше це відбувається при народженні дитини. З юридичного погляду відмова від дитини – правовий акт, що підтверджується спеціальним юридичним документом. Упродовж трьох місяців батьки можуть змінити своє рішення.

Друга причина пов'язана з позбавленням батьківських прав з метою захисту інтересів дитини. В основному це відбувається в неблагополучних сім'ях. Таке рішення виносить суд, і також оформляється спеціальний юридичний документ.

Третя причина – це смерть батьків. До цієї групи можуть бути включені й ті діти, які втратили батьків у період хаотичної міграції або військових дій.

У кожному випадку держава передусім піклується про те, щоб зберегти для дитини сім'ю і запобігти її передачі на виховання в державні заклади. Дитина, котра втратила батьків – це особливий трагічний світ. Потреба мати батька і матір – найсильніша природна потреба. Тому, якщо збереження для дитини сім'ї є неможливим, то перевага надається пошуку для неї нової сім'ї.

Піклування про дітей-сиріт здійснюється двома шляхами: усиновленням або передачею на державне утримання. Дитина може бути направлена в дитячий притулок, будинок дитини, в тимчасову сім'ю, що прийняла дитину, дитячий будинок, школу-інтернат.

Усиновлення може бути в опікунській сім'ї або в сім'ї того, хто всиновлює. Відмінність між ними в тому, що в першому випадку дитина перебуває серед людей, з якими її пов'язують родинні зв'язки; а в другому роль сім'ї виконують зовсім чужі люди.

Опікунська сім'я, таким чином, передбачає родинні зв'язки. Визначають опікуна органи опіки і піклування на основі рішення суду. Завданням опікуна є піклування про виховання і розвиток дитини, захист її прав. Опікун здійснює контроль за збереженням і використанням наявного у неповнолітньої дитини майна, але сам не має права розпоряджатися ним.

Сім'я усиновлення є новою юридичною і фактичною сім'єю дитини. Дитина може отримати нове прізвище і навіть ім'я. Всі

права і обов'язки з моменту усиновлення прирівнюються до прав і обов'язків рідних дітей.

Тимчасове усиновлення можливе за наявності у батьків, що всиновлюють дитину, психолого-педагогічної підготовки. Послуги оплачуються державою. Термін перебування дитини в такій сім'ї зараховується батькам як стаж роботи. Дитина проживає в будинку тимчасових батьків від кількох місяців до кількох років.

Незважаючи на різні типи прийомних сімей, можна визначити функції соціального педагога під час взаємодії з ними. Це, зокрема, підбір сімейних пар, навчання батьків, патронувannya їх діяльності з питань навчання і виховання дітей. При цьому соціальний педагог має узгоджувати свої дії з лікарями, психологами, дефектологами та іншими спеціалістами.

Під час підбору подружніх пар потрібно враховувати тип сім'ї: з дітьми, без дітей, неповна, самотні люди. Враховується вік людей, що прийняли рішення усиновити дитину, їх матеріальне забезпечення, а також мотиви. Виділяють цілий комплекс мотивів:

- бажання мати дитину у випадку неможливості народження власної;
- смерть власної дитини;
- загибель близьких родичів;
- бажання мати дітей в той час, як власні стали дорослими;
- почуття милосердя до дітей, які потребують підтримки;
- почуття самостійності;
- релігійні мотиви тощо.

Як правило, проявляється не один, а кілька мотивів одночасно. Однак поряд з позитивними, можуть проявлятися і негативні мотиви, такі, як матеріальна вигода, можливість фізичної експлуатації дітей тощо.

Об'єктом діяльності є сім'я, дитина в сім'ї. Всю соціально-педагогічну діяльність можна поділити на кілька етапів. Перший пов'язаний з пошуком батьків, які бажали б усиновити дитину. Вони подають заяву, в якій вказують прізвище, ім'я, по-батькові, адресу проживання, домашній телефон, наявність своїх дітей, стать і вік дитини, яку хочуть усиновити, можливо, дефекти здоров'я дитини, термін контракту з дитиною. На цьому етапі соціальний педагог виконує інформаційну функцію.

Разом з іншими спеціалістами розробляє анкету опитування, бере участь у створенні банку даних.

На другому етапі претенденти заповнюють анкету, в якій формулюють особистісну самооцінку, описують історію сім'ї, характеризують власний стиль життя, релігійну приналежність, стан здоров'я подружжя, матеріальні умови, мотиви прийому дитини тощо. Таким чином, розпочинається попередня діагностика майбутньої опікунської сім'ї.

На третьому етапі відбувається перше відвідання сім'ї, притулку, дитячого будинку або іншого закладу, де перебуває дитина, яку мають усиновити. На цьому етапі соціальний педагог виконує посередницьку роль між дитиною і його майбутньою сім'єю. Він спостерігає за дитиною, проводить бесіди з тими, хто її виховує.

Четвертий етап передбачає поглиблене вивчення сім'ї та найближчого оточення, тобто проводиться поглиблена діагностика. Соціальний педагог виявляє педагогічний клімат сім'ї, наявність шкідливих звичок та інші характеристики. Потім соціальний педагог обстежує найближче оточення: сусіди, колеги по роботі, друзі. Для цього може бути використана бесіда або ж анкетне опитування, запит в органи громадського правопорядку та поліклініку (для об'єктивного оцінювання стану здоров'я батьків).

П'ятий етап — це попередній вступний курс навчання майбутніх батьків. З цією метою проводяться теоретичні заняття, на яких батьків знайомлять з правовими основами усиновлення, психологічними особливостями дітей відповідного віку, педагогічними чинниками сімейного впливу тощо. Практичне стажування впродовж 2-3 днів передбачає знайомство з тим закладом, в якому перебуває дитина. При цьому соціальний педагог виконує навчальну функцію, оскільки він розробляє і реалізує програму такого курсу.

Шостий етап пов'язаний з передачею дитини в нову сім'ю. З цього моменту соціальний педагог виконує функцію патронату. Розпочинається етап адаптації дитини в нових умовах, а це передбачає проблеми як для дитини, так і для батьків та найближчого оточення. Соціальний педагог допомагає виявити причини кризових явищ, намітити програму дій з метою їх подолання і запобігає можливій відмові батьків від прийнятої дитини.

Робота соціального педагога з сім'ями віруючих

Для організації роботи з такою сім'єю соціальному педагогу необхідно насамперед знати світоглядні основи вірування, заповіді, виховне значення освітніх програм недільної школи. При цьому важливо не образити віруючих батьків власною позицією невірування. Важливо зрозуміти стиль і характер сімейних стосунків, роль дитини, вплив на розвиток дитини відвідання недільної школи.

Мета християнського виховання – виховання серця, розуму і волі. Волю дитини можна спрямовувати, якщо спонукати віру, надію і любов. Поштовхом у вихованні є виховання слухняності, подолання надмірності, схильності до капризувань, пустощів. Слухняність має бути вільним волевиявленням, що вибудовується на любові та через страх втратити прихильність коханої людини. Однак ні в якому разі такі вияви моральності не мають бути примусовими.

Принципами православної педагогіки є:

- принцип свободи вірування, що можливий за умови вільного вибору людини;
- визнання Христа і визнання цінності людської особистості.

Православна церква організовує літургичне життя дітей, їх релігійну освіту. В процесі християнського виховання дітям допомагають зрозуміти присутність Бога, а не дізнатися все про Бога (Куломзина С.С. Наша церковь и наши дети. – М., 1994).

Працюючи з сім'єю, соціальний педагог має усвідомлювати, що сім'я для дитини – це маленька церква. Батьки навчають дітей молитов, пояснюють таїнство святого причащення, розповідають про вірування і суєвір'я, про значення посту в житті людини тощо.

Соціальний педагог доповнює домашнє виховання, консультуючи батьків із різних проблем психології та педагогіки. Можна рекомендувати такі теми для бесід з віруючими батьками: “Про ставлення батьків до вчинків дітей”, “Особливості підліткового віку”, “Болючі питання юнацького періоду”, “Про дитячу самобутність”, “Дитячі ігри” тощо.

Підвищення світоглядної культури дітей та молоді, вироблення в них уміння розбиратися в складних релігійних процесах минулого і сучасності, визначення місця релігії як соціаль-

ного явища в історії розвитку суспільства — завдання сучасного соціального виховання. Релігія у сучасному світі впливає на свідомість і поведінку широких верств населення, особливо підростаючого покоління. Невміння відрізнити одну конфесію від іншої, незнання суті їх віровчення призводить до того, що в духовне життя дитини входить релігія асоціальної скерованості (Велике біле братство тощо.).

У системах релігійного характеру є чимало засобів і форм здійснення духовного насилля над дитячою особистістю. Характерним для релігійного виховання є те, що його вплив починає формувати свідомість дитини у віруючих сім'ях з дуже раннього віку. Система релігійного переживання і поведінки розвивається на засадах підсвідомого і позасвідомого. Дитині подають Біблію та Євангеліє як найвищу істину, залучають її до системи навіювання та пригнічення. Вона стає часто не просто віруючою, а духовним рабом релігійної психології. Під впливом навіюваних релігійних дій, почуттів, уявних образів молода людина відчуває майже органічну потребу в молитві — медитації, слуханні проповідей, сповіді та покаянні, дотриманні релігійних обрядів.

Ефективність соціально-педагогічної допомоги у подоланні руйнівного впливу на особистість, що здійснюють асоціальні релігійні течії, об'єднання і громади, залежить від вибору форм, методів і засобів корекційно-профілактичної роботи. У нинішніх умовах становлення і розвитку методичних засад соціально-педагогічної роботи з молоддю необхідно звернутися до фундаментального положення класика української психологічної науки Г.Костюка: виховання — це керування індивідуальним становленням людської особистості. Виховувати — означає проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості, керувати здійсненням накреслених проєктів.

Соціально-педагогічне виховання молоді, що знаходиться під асоціальним релігійним впливом, має ґрунтуватися на «моралі співробітництва». Тобто на зміну механізмів зовнішнього підкріплення повинні прийти механізми співпереживання, співдії, рефлексивно-вольові механізми, які насамперед звернені до самосвідомості, до розумового, творчого ставлення до суспільних норм і цінностей.

Особистість починається з емоцій і завершується ними. Саме на цьому робить свій головний акцент психологія і психотехніка релігійного впливу на особистість, уся система релігійного виховання. Визначення та використання психологічних і психотехнічних методів протидії, корекції та профілактики в діяльності соціального педагога є основою його роботи з людьми, які зазнали асоціального релігійного впливу.

Профілактична робота соціального педагога зосереджується на інтелектуальному розвитку особистості, незалежності мислення, самостійності оцінок, вільному вибору життєвих позицій. У процесі зацікавленого обміну думками, доказами, аргументами і фактами, за допомогою наукової освіти, мистецтва, наукового аналізу церковно-релігійної культури, без тієї примусу, навіювання і насилля слід формувати погляди молоді на життя.

Особливого значення у роботі з сім'єю набуває завдання нейтралізації асоціального релігійного впливу. Релігійний вплив у сімейному вихованні ґрунтується на довірі до дорослих, наслідуванні їм. Тому соціальний педагог має бути делікатним, тактовним, обізнаним із віковими психологічними особливостями учасників діалогу та психології сімейного спілкування. Успіх роботи залежить від майстерності педагога, вміння поєднання індивідуальних і колективних форм.

Головним у корекційній роботі з суб'єктами із зміненим станом свідомості й тими, хто шойно почав відчувати асоціальний релігійний вплив, є створення в них нових морально-ціннісних переживань, пов'язаних з істиною, добром, красою. Суб'єкти зі зміненим станом свідомості найбільше протидіють виховному впливу, через що важливо не давати їм моральну норму в готовому вигляді. Вона має бути результатом складної спільної діяльності соціального педагога та особистості.

Дитина в сім'ї алкоголиків

Народження дитини в такій сім'ї часто пов'язане з психічними відхиленнями. Головна відповідальність за народження здорової дитини покладається на матір, алкоголізм якої є причиною алкогольного отруєння і враження нервової системи, мозку дитини. Часто це призводить до олігофренії.

Під час знайомства із сім'єю необхідно виявити, хто в сім'ї схильний до алкоголізму – батько, мати чи обидва. Ставлення

до дітей у батьків-алкоголиків різне. Батько, як правило, заявляє, що діти йому перешкоджають у житті. Тому він часто вдається до фізичних покарань. Хлопчик у такій сім'ї доволі рано завоює стиль взаємин, що базується на фізичному і психологічному пригніченні іншого. Це в майбутньому може бути причиною невмотивованої агресивності. Інколи батько-алкоголик просто відкуповується від дітей. Але в будь-якому випадку вони є свідками сімейних скандалів, чвар, з'ясування стосунків. Вони рано звикають до того, що їх життя різко по-діляється на дві смуги: коли батьки тверезі і коли вони п'яні. Дитячі жахи пов'язані з очікуванням появи в сім'ї п'яного батька чи матері.

Мати-алкоголичка частіше буває з дітьми лагідною, але вона ніскільки не турбується про організацію побуту сім'ї. Тому діти недоглянуті, голодні, хворі, кинуті напризволяще. Вони облаштовують життя на власний розсуд. Дорослі їм нічого не забороняють, не контролюють, не переймаються їхніми проблемами. Їм просто ніколи цим займатись. Діти виростають агресивними, їм властиве прагнення помсти; в житті вони прагнуть від усіх негараздів захищатися самотійно. Яскраво вираженим є прагнення якомога раніше порвати стосунки з сім'єю. Дівчатка рано виходять заміж, часто за будь-кого; хлопчики шукають роботу, що пов'язана з переїздом в інше місце.

Діти страждають від того, що їхні батьки п'ють. Вони товаришують тільки з дітьми із подібних сімей, можуть вдаватись до втеч із дому.

Робота соціального педагога з сім'єю алкоголиків передбачає кілька етапів. Спочатку потрібно переконати членів сім'ї, що їм хочуть допомогти. Це буває непросто, оскільки всі вони живуть зі сформованим недовір'ям до навколишнього світу. Настирливість, толерантність, уміння переконувати допоможуть соціальному педагогу похитнути стереотипні уявлення, що сформувалися в такій сім'ї. Більш активно слід взаємодіяти з тими членами сім'ї, які першими виявляють зацікавленість висловленими пропозиціями співпраці. Це може бути мати, котра потерпає від знущань чоловіка-алкоголика і намагається відгородити дітей від його впливу. Це може бути батько, який не може дати раду алкогольній залежності дружини і також намагається уберегти дітей від її впливу. Це можуть бути діти, які втомилися від батьківських скандалів і прагнуть нормального

спокійного життя. Якщо в сім'ї будуть ті, хто активно протидіятиме впливу соціального педагога, то варто такі дії нейтралізувати і зберегти можливість відвідувати сім'ю.

Наступним етапом у роботі з сім'єю є збір даних про дітей в поліклініці, в школі, в комісії в справах неповнолітніх. Це необхідно для того, щоб мати об'єктивні свідчення про фізичне і психічне здоров'я дітей, хронічні захворювання; інтереси і запити, місце серед однолітків, коло найтіснішого спілкування, ідеали і прагнення, життєві перспективи, ставлення до ситуації в сім'ї. Життя дітей має бути наповнене різноманітним змістом, а не лише очікуванням наступного сімейного скандалу. При потребі соціальний педагог має вплинути на переорієнтацію в спілкуванні залучити до позанавчальної діяльності за інтересами, допомогти в професійному самовизначенні. Загалом, це має бути тактика наповнення життя дитини цікавим змістом і подолання бар'єрів спілкування з однолітками та старшими, відмова від необґрунтованого зациклення на власних проблемах та переведення їх у ранг особистісних цінностей.

Якщо не вдається переконати батьків змінити своє життя, то соціальний педагог прагне ізолювати дітей від батьків-алкоголіків. При цьому йому знадобиться кваліфікована юридична консультація. Якщо батьків позбавляють батьківських прав, то соціальний педагог розв'язує питання про опікунство або передання дитини в школу-інтернат чи дитячий будинок.

Література

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. — М., 1989.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра. — М., 1988.
3. Воскобойников С.А. Нет чужих детей: Раздумья о проблемах современного сиротства: Кн. для учителя. — М., 1989.
4. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт. — М.: Знание, 1985.
5. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. — СПб, 1998.
6. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. — М., 1991.
7. Лиханов АА. Дети без родителей: Кн. для учителя. — М., 1987.

8. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В.С.Мухина. – М., 1991.
9. Помощь родителям в воспитании детей /Общ. ред. В.Я.-Пилиповского. – М., 1992.
10. Социальная педагогика: Курс лекций /Под общ. ред. М.А.Галагузовой. – М., 2000.
11. Соціальна підтримка молодій сім'ї: Зб. інформ. та методичних матеріалів для працівників служб молоді /Упор. З.Г.Зайцева. – Вип. 1. – К., 1994.
12. Спок Б. Разговор с матерью: Книга о воспитании. – М., 1990.
13. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез: Учебное пособие. – М., 1999.
15. Фромм А. Азбука для родителей. – М., 1994.
- 16 Шнайдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М., 2000.
17. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб, 1996.
18. Юнг К. Конфликты детской души. – М., 1995.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Об'єктивні суспільно-політичні обставини призводять до збільшення кількості дітей, які перебувають на утриманні держави. Причиною тому є нестабільність сімейних стосунків, що призводить до розлучень; народжуваність позашлюбних дітей; смертність осіб середнього віку, які мали дітей; надзвичайні ситуації; відмова від дітей.

Останнім часом сталися кризові зміни в структурі сімейних стосунків, оскільки батьки не в змозі забезпечити не лише соціально прийнятний, але й фізіологічний рівень життя. Кинуті діти – це результат розпаду сімейних стосунків. Соціальне сирітство набирає все більших масштабів. Цьому значною мірою сприяє відсутність в країні соціально-психологічно-економічної підтримки дезадаптованих матерів, які приймають рішення про відмову від дітей.

Перебування дітей у закладах інтернатного типу покликане розв'язати одну із болючих соціальних проблем суспільства.

Наприкінці 60-х – на початку 70-х років минулого століття розпочався процес профілювання шкіл-інтернатів відповідно до потреб різних категорій хворих дітей і підлітків. У цей період склалась цілісна мережа лікувально-педагогічної, соціальної підтримки і відновлення здоров'я дітей з психосоматичними захворюваннями в санаторних загальноосвітніх школах-інтернатах тощо. Ці профільні заклади забезпечували можливість для оволодіння учнями соціально необхідним освітнім мінімумом у процесі лікування, формували здоровий спосіб життя дітей, основи особистої гігієни, давали знання про психічну сферу та особливості власного організму дітей і підлітків, сприяли вияву їх інтересів, нахилів, захоплень, здібностей і таланту як основ соціальної адаптації та самовизначення особистості.

Масове відселення людей із зони, що постраждала внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС у 1986 році, зумовило необхідність створення на базі санаторіїв, окремих шкіл повного дня і шкіл-інтернатів реабілітаційних центрів для дітей і підлітків, в яких у режимі дня здійснюється контроль за станом здоров'я,

перебігом оздоровлення вихованців, проводяться необхідні охоронно-відновлювальні, лікувальні і педагогічні заходи.

Усього в Україні нині діє 699 шкіл-інтернатів, зокрема 341 загальноосвітня, 489 – для дітей з фізичними вадами, 69 санаторних шкіл-інтернатів. Усього 26 типів шкіл-інтернатів.

З метою захисту інтересів дітей-сиріт і дітей, які не мають належного батьківського піклування, відкрито 69 будинків сімейного типу, умови в яких максимально наближені до домашніх. Диференціація типів інтернатних закладів відповідно до тих соціально-педагогічних функцій, які вони виконують, створила реальні передумови для виникнення і діяльності державної соціальної служби (служби соціального патронажу). Найголовнішою з цих функцій є опіка, захист прав і забезпечення належних умов життя, навчання і виховання дітей-сиріт. Так, аналіз нинішнього складу вихованців шкіл-інтернатів свідчить: 57,7% – це діти-сироти або діти, які мають тільки одного з батьків (напівсироти, діти одиноких матерів). В окремих регіонах і областях України цей відсоток ще вищий.

Процес диференціації інтернатних закладів, зокрема виникнення і зростання кількості дитячих будинків сімейного типу, розкриває діалектику розвитку установ суспільного виховання.

Найголовніші соціально-педагогічні функції цих закладів становлять діаду – формування інтелектуального потенціалу для оновлення суспільства з метою просування його на вищий щабель розвитку та збереження і збагачення його гуманістичних засад, що визначають здатність цивілізації до власного відтворення, розвитку і життя.

В умовах шкіл-інтернатів важливе місце належить адаптації дітей до умов цих закладів. Визначальним в адаптації новачка є багате за змістом і різноманітне за формами спілкування з ровесниками в позаурочний час, причому в діяльності воно є найбільш активним. Орієнтовно формами спілкування учнів є три: інтимно-особистісне, стихійно-групове та соціально-орієнтоване. Як свідчать дослідження, найбільш поширеною формою спілкування дітей є стихійно-групове, вона склалась у 56% учнів. На другому місці – інтимно-особистісне спілкування, що склалось у 31% учнів, а соціально-орієнтоване – лише у 13% (3, 68).

Діти, які перебувають у таких закладах, переживають психологічні та емоційні депривації, вони відірвані від реального

життя, перебуваючи в певній соціальній ізоляції. По суті, всі вихованці дитячих будинків та шкіл-інтернатів перенесли психологічну травму, яка може мати первинні і вторинні наслідки для розвитку особистості. Почасти вони перебувають у стані глибокої соціально-педагогічної занедбаності, мають сформований комплекс покинутої, а отже, нікому не потрібної дитини. Це стає підґрунтям для виникнення почуття меншовартості.

Умови суспільного виховання, імітація сімейного життя, відсутність природних зразків статевої поведінки, недостатні емоційно-особистісні зв'язки породжують соціальний інфантилізм, комунікативні проблеми у дітей.

За таких умов школи-інтернати мають виконувати не лише освітньо-виховні функції, а й сприяти нормальній соціалізації особистості, її повноцінному розвитку, забезпечувати правову і психологічну захищеність вихованців та випускників. Значну роль у цьому відіграє соціальний педагог, професійна діяльність якого набуває цілеспрямованого характеру.

В умовах інтернатних і напівінтернатних закладів важливе місце належить функції учнівського самоврядування як чинника формування соціальної відповідальності.

У попередні десятиліття, особливо впродовж 30-40-х, 50-80-х років минулого століття, учнівське самоуправління зводилось до способу підсилення командних функцій адміністрації школи-інтернату, для чого використовувалася незначна група учнів, придатна за своїми моральними і організаційно-вольовими рисами до здійснення цієї роботи. Повна залежність цих учнів від суб'єктивних настанов адміністрації і вчителів школи-інтернату призвела до появи істотних неточностей у визначенні самого поняття "учнівське самоуправління" і, як наслідок, дискредитації ідеї, позначеної цим терміном.

Першій половині 90-х років минулого століття властивий розвиток процесів демократизації суспільного життя, бурхливого народного самоуправління. Суспільно-політичні зміни значною мірою знайшли своє втілення в організації діяльності шкіл-інтернатів. Це, зокрема, впровадження виборності керівників інтернатних установ, значне розширення прав і сфери відповідальності шкільних та педагогічних рад. Шкільне управління стало повніше поєднувати в собі демократичність із централізацією владних функцій, виборність і єдиноначальність, колективну підготовку і

прийняття рішень з особистою відповідальністю за їх реалізацію, добровільність і обов'язковість, переконання і спонукання, права і обов'язки, свободу і відповідальність.

Основні функціональні обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу:

1. Формування гуманного ставлення до вихованців, охорона їх прав, інтересів і здоров'я.
2. Створення обстановки психологічного комфорту і безпеки дитини в побуті і під час дозвілля.
3. Вивчення особливостей вихованців, соціальної ситуації розвитку, умов життєдіяльності.
4. Виявлення інтересів і потреб, проблем і утруднень, відхилень в соціальній поведінці і соціальній адаптації.
5. Соціально-педагогічна підтримка вихованця в процесі соціалізації.
6. Організація та координація різних видів соціально прийнятної діяльності.
7. Соціально-педагогічна реабілітація дезадаптованих та педагогічно занедбаних вихованців.
8. Посередництво між вихованцем і закладом, сім'єю та іншими соціальними інститутами.
9. Взаємодія з педагогами, психологами, опікунами, батьками в наданні допомоги вихованцю.
10. Спільна робота з працівниками соціальних служб з метою працевлаштування, забезпечення житлом, пенсіями та пільгами (2, 162).

Діяльність соціального педагога в закладах інтернатного типу досить різноманітна. Натомість її можна згрупувати в такі основні види: соціально-педагогічна діагностика і консультування; соціально-профілактична робота; соціальне виховання та корекційно-розвивальна робота.

Соціально-педагогічна діагностика і консультування мають на меті виявляти динаміку соціогенезу особистості, визначати причини його порушення. Для цього здійснюється вивчення особливостей соціальної адаптації вихованців, виявляються групи соціального ризику. Грунтуючись на дослідженні інтересів, здібностей і нахилів дітей, складається індивідуальна карта соціального розвитку. Важливою складовою у цьому напрямку є діагностика спілкування вихованця з дорослими та одно-

літками, а також виявлення причин неуспішності в оволодінні соціально-побутовими вміннями і навичками.

Соціально-профілактична робота передбачає запобігання можливих порушень в соціальному розвитку дітей, створення умов для повноцінного особистісного становлення. З цією метою розробляються та реалізуються програми профілактики психічного напруження та нервових зривів у дітей; створюється сприятливий соціально-психологічний клімат. Чимало уваги приділяється налагодженню доброзичливих стосунків з членами сім'ї та попередженню конфліктних ситуацій. Окремо планується робота щодо адаптації вихованців у широкому соціальному оточенні. За потребою проводяться психолого-педагогічні консилиуми з аналізом соціальної ситуації розвитку та виробленням комплексу заходів з метою надання допомоги дитині спеціалістами. Профілактики потребують такі шкідливі звички, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, проституція, паразитичний спосіб життя.

Реалізація соціального виховання та корекційно-розвивальної роботи передбачає активний вплив на процес соціалізації особистості, позитивні зміни в ній на основі реалізації програм соціального виховання та соціально-педагогічної реабілітації.

Соціальний педагог розробляє такі програми:

- розвитку життєвих умінь і навичок;
- профорієнтації;
- сексуального виховання і підготовки до шлюбного життя;
- розвитку комунікативних умінь і культури спілкування;
- корекції різноманітних відхилень у поведінці (агресія, сором'язливість тощо);
- психотерапії акцентуації характеру;
- корекції “Я-образу”;
- запобігання кризовим ситуаціям.

Наводимо зразок програми роботи соціального педагога

Адаптація вихованців у соціальному оточенні

Мета: створити соціально-педагогічні умови для розвитку особистості в закладах інтернатного типу.

Об'єкт діяльності: вихованці „групи ризику” в навчально-виховному процесі.

Предмет діяльності: соціально-педагогічні умови розвитку особистості вихованців „групи ризику”.

Завдання:

1) виявити вихованців, що належать до “групи ризику” як дезадаптовані;

2) виявити причини соціальної дезадаптованості;

3) розробити і забезпечити виконання індивідуальних програм соціально-педагогічної реабілітації з метою подолання шкільних і сімейних конфліктів, корекції поведінки при спілкуванні зі старшими та однолітками, відновлення позитивного статусу;

4) підготувати рекомендації і забезпечити взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу з метою здійснення безперервності реабілітаційних заходів;

5) надавати системно-консультативну допомогу вихованцям;

6) координувати виховні зусилля всіх зацікавлених осіб в оздоровленні соціально-психологічної атмосфери.

Очікувані результати: соціальна адаптованість вихованців як результат успішної соціалізації особистості.

Етапи роботи:

1. Підготовчий – знайомство з дітьми під час вступу їх до закладу; налагодження контакту; соціальна діагностика факторів розвитку дитини; встановлення зв'язку з закладами освіти, де навчалася дитина; створення картотеки.

Методи дослідження.

Психологічне тестування:

- діагностика психічного стану (психолог, соціальний педагог);
- спостереження, інтерв'ю, малюнки з метою з'ясування впливу режиму закладу на адаптацію дитини (педіатр, вихователь, соціальний педагог).

Анкетування:

- анкета “Адаптація до шкільного навчання” (соціальний педагог).
- твори на вільну тему з метою виявлення творчої спрямованості дитини, її ціннісних орієнтацій, інтересів, запитів, бажань (учитель літератури);
- анкета на з'ясування ставлення до виконання режиму дня;
- опитувальник самооцінки;
- анкетування професійної спрямованості.

2. Організаційний – аналіз, диференціація одержаного ма-

теріалу. Визначення пріоритетів у роботі; забезпечення координації дій учасників навчально-виховного процесу. На цьому етапі формується творча група працівників закладу, які будуть безпосередньо залучені до реалізації розробленої програми. Аналіз можливостей гуртків, клубів, студій та інших позанавчальних форм роботи, учасниками яких можуть бути новоприбулі учні.

3. Безпосередня соціальна робота – спостереження, консультування, захист прав дитини; вивчення та аналіз складних ситуацій, координація дій учасників навчально-виховного процесу, педагогічне обґрунтування засобів, форм і методів роботи з дітьми.

Критерії успішної адаптації в умовах дитячого будинку:

- усвідомлення, прийняття і виконання норм колективного життя;
- узгодженість особистісного (індивідуального) і групового (соціального);
- самоконтроль поведінки, протистояння негативному впливу;
- адекватне ставлення до педагогічної дії;
- гармонізація взаємин дорослих і дітей;
- активна участь у житті дитячого колективу;
- задоволення своїм соціальним статусом.

Соціальна адаптація випускників дитячих будинків:

- психологічна готовність до соціальної життєдіяльності;
- наявність позитивно-орієнтованих життєвих планів;
- професійне самовизначення;
- соціальна активність;
- позитивний соціальний статус у навчальному закладі чи за місцем роботи;
- задоволення ставленням інших осіб (2, 174).

Індивідуальна картка вихованця

1. Хлопчик/дівчинка ППП
2. Вік “ _____ ” _____
3. Прибув (коли, звідки) _____
4. Дані про сім'ю:

Мати:

Батько:

Рідні:

Опікун:

Адреса закріпленого житла:

5. Медичні показники (рівень фізичного розвитку і здоров'я, хронічні захворювання, функціональні відхилення).

6. Педагогічні показники (темп навчання, ускладнення в навчанні, переважаючі навчальні інтереси).

7. Психологічні показники (тип темпераменту, особливості характеру, його акцентуація, "Я-образ", загальний рівень психологічного розвитку, особливості пізнавальних процесів, професійні інтереси, особливості поведінки, тип відхилень у поведінці; нахили, здібності).

8. Соціально-педагогічна характеристика: а) шкідливі звички: алкоголізм, наркотична залежність, вживання токсичних речовин, захоплення азартними іграми, сексуальна розпуста, негативізм в оцінюванні дійсності;

б) відхилення в соціальній поведінці: грубість, бійки, недисциплінованість, побиття слабших, вимагання, жорстоке ставлення до тварин, крадіжки, порушення громадського порядку, невмотивовані вчинки;

в) соціальна ситуація розвитку: несприятлива об'єктивно, несприятлива суб'єктивно;

г) соціальний статус: лідер, прийнятий в групі, відкинутий.

9. Рівень соціальної адаптації:

- високий: усвідомлене прийняття і дотримання норм колективного життя; збалансованість індивідуального і соціального, гармонія взаємин з дорослими і однолітками; адекватне реагування на педагогічні впливи; самоконтроль поведінки; активна участь у житті дитячого колективу; задоволення своїм статусом;

- середній: конформізм стосовно норм колективного співжиття; перевага або ж індивідуального або ж соціального; нестійкі відносини з оточуючими; суперечливе сприйняття педагогічного впливу; зовнішній лоск контролю поведінки; періодична участь у житті дитячого колективу; недостатнє задоволення своїм статусом;

- низький: неприйняття і невиконання норм колективного життя; дисбаланс індивідуального і соціального; конфліктні стосунки з оточуючими; критичне ставлення до педагогічного впливу; некерованість поведінки; пасивність у колективі; незадоволення своїм статусом.

Анкета “Адаптація”

1. Чи подобається тобі режим дня нашого закладу?
2. Які стосунки склалися в тебе з дітьми класу, спальні?
3. Які навчальні предмети тобі вивчати складно?
4. У чому полягають ці ускладнення (не розумієш пояснення вчителя, багато задають домашніх завдань, швидкий темп роботи, багато пропустив, немає підручника тощо)?
5. Чи стомлюєшся на уроках? (так, ні).
6. Заняття яких гуртків чи секцій відвідуєш?
7. Які були в тебе захоплення до вступу до закладу?
8. Як би ти хотів проводити вільний час?
9. Чи відчуваєш голод, коли саме?
10. Чи задовольняє тебе успішність з усіх предметів?
11. Яку роль у класі ти хотів би виконувати?
12. Чи задоволений ти своїми стосунками з дорослими та однолітками?

**Приблизний план роботи соціального педагога
школи-інтернату на тиждень**

| <i>Дні тижня</i> | <i>Вид роботи</i> | <i>Зміст роботи</i> |
|------------------|--|---|
| Понеділок | Робота по соціальному захисту дітей | Індивідуальне консультування зі спеціалістами соціального захисту. Робота з документами. |
| Вівторок | Робота з девіантними дітьми і підлітками | Спостереження за навчальною діяльністю на уроках. Корекційна робота з цією категорією дітей за участю інспектора в справах неповнолітніх. |
| Середа | Соціально-педагогічна діагностика | Діагностика професійних інтересів з використанням анкети “карта інтересів” у 9 кл. Аналіз психомалюнків п’ятикласників. Опрацювання матеріалів. |
| Четвер | Робота по охороні прав дітей | Індивідуальне консультування зі спеціалістами по охороні прав дітей. Робота з документами. |
| П’ятниця | Соціально-педагогічна пропаганда. | Проведення методичної наради з класними керівниками 8-9 кл. За результатами анкетного опитування з профорієнтації. Педагогічний консилиум з проблем соціальної дезадаптованості новоприбулих дітей. |
| Субота | Методичний день. | Робота в бібліотеці. Самоосвіта. |

Таким чином, модель соціально-практичної діяльності в дитячому будинку і школі-інтернаті має відбивати не лише специфіку закладу, а й особливості соціальної ситуації розвитку та її сприйняття вихованцями. Тому вельми важливими в роботі соціального педагога є соціально-педагогічна діагностика, профілактична та корекційно-розвивальна робота.

Проблеми дітей, що перебувають у дитячих будинках і школах-інтернатах, розглянуті в працях М.І.Лісіної, В.С.Мухіної, А.М.Прихожан та ін.

Для дітей дошкільного віку, як наголошують дослідники, домінуючою і почасти не задоволеною є потреба доброзичливого ставлення і уваги з боку дорослих. Прагнення до співробітництва і спільної діяльності у них недостатньо розвинене. Ініціюють спілкування самі дорослі, діти відгукуються тому, що прагнуть завоювати прихильність.

Особливо великі відмінності між вихованцями дитячих будинків і тими дітьми, що проживають вдома, в особистісному спілкуванні, підґрунтям якого є взаєморозуміння і співпереживання. Це пояснюється тим, що діти в дитячих будинках значно менше часу спілкуються з дорослими, ніж дома. Крім того, дорослі більше зорієнтовані на спілкування з усіма, ніж з окремою дитиною. За час перебування в закладі дитина знайомиться і контактує з великою кількістю дорослих. У кожного з них свій тип поведінки. Дитині складно звикати кожен раз до нової манери звертання, вимог, розпоряджень, вказівок. Емоційність спілкування нижча порівняно з домашніми дітьми, та й, власне спілкування більш регламентоване.

Для вихованців молодшого шкільного віку характерними є яскраво виражені мотиви, що безпосередньо пов'язані з їх щоденним проживанням в дитячому будинку. Це – виконання режиму, правил поведінки. У сімейних дітей цієї вікової категорії мотиви їх діяльності та поведінки набагато різноманітніші. Досить концентровано ці проблеми проявляються в конфліктних ситуаціях. У дітей у цьому випадку проявляються захисні механізми, що визначають не завжди конструктивні форми поведінки. Такими можуть бути ситуації заборон. Це, зокрема зіткнення інтересів дорослого і дитини, дитини і колективу, звинувачення з боку однолітків, нерозуміння справжніх мотивів

вчинку тощо. В діях молодших школярів проявляється агресивність та нездатність визнати власну провину.

Ці тенденції в підлітковому віці спричиняють деформування “Я-образу”, неадекватність самооцінки, вироблення комплексу неповноцінності. Запобігти їм та сприяти повноцінному становленню особистості в закладах інтернатного типу є найважливішим завданням соціального педагога (4, 206-208).

Література:

1. Дзенушкайте С.А. Наш дом: из опыта работы. – М., 1983.
 2. Лихачов А.А. Дети без родителей: Кн. для учителя. – М., 1987.
 3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 2001.
- Социальная педагогика: Курс лекцій /Под общ. ред. М.А.-Галагузовой. – М., 2000.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПОПЕРЕДЖЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ

Професійно-педагогічна діяльність передбачає взаємодію її суб'єктів. Тому педагогічне середовище не однозначне і в ньому не завжди є умови для реалізації таких основ людського спілкування, як взаєморозуміння, взаємодопомога та справедливість, що може породжувати причини виникнення конфліктних ситуацій.

Самопочуття, переживання, формування самооцінки дитини перебувають у прямій залежності від особливостей взаємодії педагога з дітьми, від стилю педагогічного керівництва, від того, які засоби, способи, прийоми використовуються учителем у процесі діяльності і спілкування.

Учитель з авторитарним стилем спілкування працює не з класом загалом, а віч-на-віч з учнем, керуючись наперед сформованими шаблонами і стереотипами; індивідуальність дитини при цьому не враховується. Оцінка особистості дитини визначається тільки на основі функціонально-ділового підходу і повністю залежить від настрою учителя та безпосередніх результатів діяльності учня.

Якщо педагог з демократичним стилем керівництва не має стосовно дітей наперед сформованих негативних установок, то для вчителя з авторитарним стилем вони є типовими, стійкими і набір їх збільшується зі стажем роботи (Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия //Руководство и лидерство. – Л., 1973. – С. 53).

За даними Н.Ф.Маслової, ставлення до хлопчиків і дівчаток у авторитарного вчителя більше поляризується, ніж у демократичного. Водночас успішність у класах авторитарних учителів, дисципліна на порядок часто вищі, ніж у класах учителів демократичного стилю. Але за зовнішнім благополуччям приховуються серйозні проблеми.

Спеціальні дослідження підтверджують: чим нижчий рівень педагогічної майстерності вчителя, тим вищий серед них відсо-

ток оцінюючих впливів. Крім того, за даними Київського НДІ психології, авторитет педагога в колективі пов'язаний з його оцінною діяльністю. Так, педагоги з заниженим статусом вважають себе більш об'єктивними в оцінюванні учнів, є надмірно вимогливими до них, менш упевнені в знаннях школярів, ніж ті педагоги, у яких високий статус у колективі.

Сучасні дослідження доводять пряму залежність між заниженою самооцінкою учителя і його негативною установкою на учня. Учитель із заниженою самооцінкою схильний негативно реагувати на тих учнів, які не люблять учителя, використовувати найменшу нагоду для створення труднощів із метою не дати учням можливості розслабитися; стимулювати учнів до навчання прийомами, котрі викликають у них почуття провини за власні промахи; організувати навчальну діяльність за принципами конкурентної боротьби; завжди допускати ймовірність нечесної поведінки учнів на екзаменах; прагнути встановити жорстку дисципліну.

Гуманізація взаємин у школі неможлива без глибокого професійного пізнання учителем дітей. Емпатичне розуміння в контексті гуманістичної концепції розглядається як здатність точно сприймати внутрішній стан іншої людини так, ніби ти є, за словами К.Роджерса, цією іншою людиною, але з обов'язковою умовою "ніби ти є". Емпатія дозволяє не просто отримувати інформацію про людину як об'єкт, а забезпечує суб'єктивне розуміння через організацію спільного суб'єктивного досвіду. Емпатичне співпереживання сприяє ефективному пошуку причин ускладнень небажаної емоційної напруженості, конфліктності, ось чому розвиток емпатичної схильності можна розглядати як необхідну умову професійного становлення педагогічних працівників.

Перешкодою на шляху утвердження і розвитку емпатії постає стереотип уявлення про спосіб життя, поведінку власну та інших людей, критерії цінностей тощо. Суть стереотипу як способу сприйняття і оцінювання людей полягає в тому, що судження про особливості іншої людини складаються на основі формальних характеристик, а власний ідеал порівнюється з кожним, із ким доводиться спілкуватись. Індивідуальність іншого при цьому оцінюється у порівнянні з власними модальними, інтелектуальними і естетичними критеріями.

У структурі педагогічного спілкування значне місце посідають процеси міжособового розуміння. Спеціальні дослідження переконують, що наявність в учителя внутрішньої особистісної проблематики, стереотипності порушує і ускладнює педагогічну взаємодію з учнями. Типовими реакціями під час звертання учнів за допомогою до учителя є оцінювання інших думок і почуттів, інтерпретація того, що з нами насправді відбувається, підтримання співрозмовника, отримання додаткової інформації, розуміння почуттів, переживань того, хто звернувся. Типові реакції подані залежно від частоти використання в педагогічній практиці. Розуміння проблеми іншого зустрічається рідко, водночас психологи вважають, що реакція, розуміння найбільш важлива для встановлення довір'я і надання допомоги.

Два основних шляхи сприяють розвитку здатності розуміти іншого, підвищення загальнокультурного рівня людини і накопичення індивідуального досвіду спілкування з людьми (Головаха, с. 53).

Гуманізація навчально-виховного процесу в школі – це насамперед встановлення відносин у системі «вчитель-учень» на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги. Значною перешкодою в реалізації цього положення є невміння вчителя пізнати внутрішній світ учня, стереотипні уявлення про статусну залежність учасників навчально-виховного процесу, неадекватність сприйняття ситуації і себе в ній, що призводить до загострення стосунків і є причиною педагогічної конфліктності. Гуманістичний підхід до розв'язання конфліктних ситуацій можливий за умови глибокого розуміння суті конфліктів, їх причин, стадій перебігу, типів та функцій. Важливим у цьому плані стає вивчення особистих проявів учителя, що значною мірою визначають стиль професійно-педагогічного спілкування та переважаючий спосіб реагування в конфліктній ситуації.

Для вчителя важливо вміти знайти вихід із конфліктної ситуації, який би не принижував жодну із сторін, а, навпаки, спрямовував би суб'єктів конфлікту на власну оцінку своїх дій і вчинків. Такий спосіб організації розв'язання педагогічного конфлікту, побудованого на врахуванні індивідуальних особливостей кожного, особливо учня, менш захищеного у зіткненні з учителем, можна розглядати в контексті гуманістичного підходу.

Дослівний переклад з латинської мови слова «конфлікт» означає зіткнення. Незважаючи на велику кількість досліджень у соціології, психології, етиці, немає загальноприйнятого визначення конфлікту. Так, біхевіористи розуміють конфлікт як зіткнення з приводу альтернативних можливостей реагування. Представники психодинамічних концепцій під конфліктом розуміють одночасну актуалізацію різних мотивів. Представники когнітивної психології конфлікт розуміють як зіткнення феноменів свідомості (ідей, цілей, цінностей). Натомість в усіх наявних підходах є спільна позиція. Це уявлення про структуру конфлікту: причини, динаміку (процесуальна сторона конфлікту), класифікацію конфліктів та його основні функції. Підвалини більшості конфліктів закладаються ще в дитинстві. Тягар пережитих психологічних травм з віком може або загострюватись, або ж послаблюватись, залежно від обставин життя.

В усіх учасників педагогічної взаємодії формуються певні стереотипи реагування у звичних ситуаціях. Вони можуть розглядатись як продуктивні, раціональні, позаяк економлять час і зусилля. Але ж вони можуть перешкоджати успішному спілкуванню, оскільки не дозволяють оперативно реагувати на змінену ситуацію. Наприклад, в учнів вироблені певні способи поведінки при появі в аудиторії викладача даної навчальної дисципліни. Якщо на заміну прийшов колега, то потрібен деякий час, аби прийняти нові вимоги щодо організації діяльності. Якщо прийняті на педагогічній раді рішення при попередньому керівництві навчальним закладом не обов'язково контролювалися, то сформовані стереотипи можуть бути причиною конфліктів між новим директором та педагогічним колективом.

У процесі вироблення колективного рішення можливі різні за характером звинувачення. Найчастіше проявляються такі: ви звинувачуєте іншого в тому, що він бере на себе занадто малу відповідальність або занадто велику; вас звинувачують у тому, що ви берете занадто малу відповідальність або занадто велику відповідальність. Конфлікт проявляється в тому, що один робить занадто багато, тому що інший робить занадто мало. Врешті-решт, ніхто не виконує роботу. Це так званий «капкан відповідальності», виходом з якого є ретельний аналіз ситуації. При цьому важливо врахувати, до якого виду влади, за Н.А.Аміновим, тяжіє керівник.

Влада покарання проявляється тоді, коли керівник чітко визначає покарання за допущений свідомий промах у роботі. Зусилля переважно сконцентровані на з'ясуванні об'єктивних та суб'єктивних чинників, що призвели до порушення встановлених норм.

Влада винагороди пов'язана із задоволенням потреби керівника у визнанні підлеглими. Такий вид влади часто провокує некритичне оцінювання дій керівника і призводить до руйнації сформованих стереотипів при зміні керівництва. Нормативна влада – це така влада, в основу якої покладений контроль за виконанням рішень. Увага надається штатному розпису, визначенню функціональних обов'язків. При цьому постійно створюються комісії з метою перевірки прийнятих рішень, у результаті чого знову приймаються рішення.

Влада еталона – це наближення до ідеального, уявного зразка взаємин керівника і підлеглого.

Влада знавця означає, що на будь-яке запитання у керівника завжди є відповідь, а на аргумент підлеглого – контраргумент. Першочерговим стає завдання довести свою правоту, розв'язання виробничих питань – другорядна справа.

Е.Еріксон вважає, що причиною конфліктів можуть бути психосоціальні кризи, які виникають у процесі формування ідентичності особистості. Він доводить, що конфлікти різної інтенсивності супроводжують людину все її життя. На різних вікових етапах конфлікти мають сензитивні періоди прояву, і своєчасність їх розв'язання засвідчує успішність соціалізації особистості. Навпаки, неспроможність подолання назрілих суперечностей переносить проблему в наступні періоди життя людини і може бути прихованою причиною багатьох наступних конфліктів. Наприклад, конфлікт між ініціативністю і почуттям провини розв'язується потягом 4-5 років. Якщо ця суперечність залишилась не розв'язаною, то великою є ймовірність формування в дорослому житті механізму «образа – мстивість – покарання». Цей механізм надзвичайно сильний, певною мірою природно детермінований, тому заходи щодо того запобігання слід вживати, починаючи з ранніх вікових періодів.

Для юнацького віку, на думку Е.Еріксона, характерною є криза ідентичності. Неадекватна ідентичність має такі ознаки:

уникнення психологічної інтимності, тісних міжособистісних контактів; втрата почуття часу, страх дорослішання і будь-яких змін у житті; «гра в дитину», що проявляється в безпричинному сміху, прізвиськах; невміння реалізувати внутрішні ресурси, неспроможність зосередитися на певній діяльності; невербальна закритість, сутулість, виявлення агресивності «про всяка випадок»; вибір негативних зразків для наслідування.

Оскільки сьогодення вимагає іншого визначення норм щодо будь-якої сфери розвитку людини, то подібні відставання в соціалізації можуть спричинювати глибокі внутрішні конфлікти учнівської молоді. Нині всі нормативні очікування орієнтовані на вищий рівень розвитку, що відповідає прагненням потенційно можливої самореалізації людини, адже особистість має в процесі набуття освіти піднятися до більш високих форм вільних і відповідальних відносин з іншими людьми. Тому конструктивне розв'язання конфліктів у системі «учитель-учень» значною мірою збагачує соціальний досвід молодшої людини і готує її до продуктивної співпраці в майбутній професійній діяльності. Слід пам'ятати, що педагогічні конфлікти мають свої особливості:

- професійна відповідальність учителя за розв'язання конфлікту значно вища, ніж в будь-якому іншому конфлікті, оскільки учні засвоюють соціальні норми взаємин між людьми;
- професійна позиція зобов'язує вчителя проявити ініціативу в розв'язанні конфлікту, зуміти інтереси учня поставити на перше місце;
- через присутність інших учнів конфлікт набуває виховного значення;
- різний соціальний статус, життєвий досвід покладає більшу відповідальність на вчителя в розв'язанні складної ситуації;
- стереотипні уявлення вчителя (схильність до оцінювання, впевненість у своїй правоті тощо) можуть блокувати прийняття оптимальних рішень;
- найменша помилка вчителя у розв'язанні конфлікту породжує нові конфлікти;
- конфлікт у педагогічному процесі легше запобігти, ніж успішно його розв'язувати.

Педагогічні конфлікти в початкових класах мають такі особливості:

- причиною їх часто є соціально-психологічна невідповідність до школи та, як наслідок, — шкільна дезадаптація;
- дитина в цьому віці відкрита в стосунках з учителем і тому, як правило, педагогічні ситуації не переростають в конфлікти;
- особливості віку: недостатня саморегуляція емоцій і дій викликає неконтрольовані реакції у формі непередбачуваних вчинків (плач, образа, сміх).
- постійне бажання бути в полі зору вчителя і контактувати з ним. Звертатися за допомогою, нездатність зосередитися на виконанні завдання;
- жорстке регламентування роботи, швидкий темп, викликає стомлюваність, байдужість, протидію.

Потреба у відповідній психолого-педагогічній підготовці відчувається чимала. Пошук ефективних форм роботи доводить, що тільки з книг та лекцій набути знань, умінь та досвіду ефективного спілкування неможливо. Необхідні форми роботи, що передбачають високий рівень індивідуальної активності. З цією метою можуть бути використані прийоми активного соціально-психологічного навчання.

Нами розроблена і апробована впродовж 4-х років система занять в обсязі 30 годин для вчителів різних спеціальностей. Загальна мета роботи полягає в розширенні прийомів педагогічної взаємодії в конфліктних ситуаціях на основі поглиблення механізмів особистісної рефлексії.

Розширити свої знання про способи поведінки в конфліктних ситуаціях дозволяє тест Томаса. Після його опрацювання учасникам пропонується ділова гра: «Як би діяли ви...?». Наприклад. На уроці літератури всі працювали над виробленням навичок створення літературного портрета. Вчителька запропонувала описати зовнішність знайомої їм людини. Діти схилилися над зошитами. Один зухвалий учень почав читати свою роботу, а вчителька тихо ойкнула: в портреті, «зображеному» учнем, вона впізнала себе — так влучно були відображені деталі її поведінки та зовнішності. Захотілося крикнути, примусити замовкнути, вийти із класу...». (6, 88). Перше коло обговорення — ваші конкретні дії, друге — ваші почуття, ваші переживання.

Таке розмежування дозволяє зосередитися на аналізі дій та внутрішнього емоційного стану. Близько 85% учителів заявляють, що зроблять вигляд, ніби нічого не сталося, і намагатимуться спокійно проводити урок. Насправді вони переживають почуття гніву, образи й обурення, роздратування. Невідповідність між діями та емоційним станом вказує на внутрішню нестабільність і невміння раціонально застосувати один із стилів поведінки в конфліктній ситуації, тому потребує більш ретельного роз'яснення кожного з них.

Стиль конкуренції передбачає активність і схильність розв'язувати конфлікти з опорою на власний досвід. Особливої зацікавленості в співпраці з іншими немає, але проявляється здатність до вольових дій. Згідно з описом динаміки конфлікту Томасом Кілменом є намагання задовольнити власні інтереси за рахунок інтересів інших, примушуючи приймати запропонований варіант розв'язання проблеми. Для досягнення мети використовуються вольові якості, і якщо воля достатньо сильна, то це гарантує успіх. Такий стиль може бути ефективним за умови, коли людина наділена певною владою, впевнена в правильності своїх дій і має можливість обстоювати їх. Однак це, мабуть, не той стиль, який би хотілось використовувати в особистісних стосунках. Стиль конкуренції подекуди може викликати у партнерів почуття відчуженості. В ситуаціях статусної залежності такий стиль є також неприйнятним.

У шкільній практиці стиль конкуренції може мати місце, коли у вас великий авторитет і ви вважаєте, що запропоноване розв'язання проблеми є найкращим; коли відчуваєте, що нічого втрачати; перебуваєте в критичній ситуації і потрібне миттєве реагування; ви не можете дати зрозуміти іншим, що перебуваєте у безвиході. У разі успіху такі дії гарантують загальне визнання.

Стиль уникнення може бути використаний, коли проблема не становить для вас особливої ваги і ви не бажаєте витратити сили на її розв'язання. Має сенс застосувати подібну стратегію і при можливості ігнорування конфлікту, не висловлюючи свого ставлення. Це дозволяє змінити тему розмови, зайнятися іншою справою. Ймовірно, що конфлікт буде розв'язаний сам по собі. Не вдаючись до поспішних і часто необдуманих дій, мож-

на свідомо відмовитися від прийняття остаточного рішення, (складається враження, що розмова не завершена і до неї обов'язково слід повернутися. Наступає ефект післядії.

У педагогічній практиці подібний підтекст є досить виправданим. Краще чогось не сказати, ніж наговорити зайвого.

Стиль пристосування доцільно застосовувати, коли проблема є важливою для інших і другорядною для вас. Таким чином, через поступливість одного конфлікт може бути частково розв'язаний. Але ця тактика неприйнятна, якщо подібні дії викликають дискомфортні переживання або ж інша сторона неспроможна оцінити ваші зусилля і відгукнутися на них. Це тактика участі в конфлікті, що дозволяє зберегти стосунки, мати час для обмірковування подій і гармонізації взаємин.

Стиль співробітництва передбачає активну участь у розв'язанні конфлікту через обстоювання власних інтересів, але не за рахунок інтересів іншого. Такий підхід потребує часу і докладання значних зусиль, оскільки необхідно з'ясувати зовнішні прояви та внутрішні спонукання, що викликали небажану ситуацію. Спочатку буває досить важко виявити істинні причини конфлікту, щоб задовольнити справжні (часто приховані) інтереси кожної людини.

Співробітництво є дружнім, мудрим підходом до розв'язання проблем, відтак потребує значних зусиль та зацікавленості кожного у подоланні суперечності. Така тактика вимагає відмови від власного бачення шляхів виходу із конфлікту і вироблення альтернативного варіанта. Це найбільш затратний спосіб реагування в конфліктних ситуаціях, але тільки він може сповна задовольнити обидві сторони.

Стиль компромісу означає, що ви частково поступаєтесь власними інтересами? і друга сторона також. Реалізується варіант часткового задоволення бажань обох сторін. Такий стан можна виразити словами: «Я можу змиритися з цим...». Компроміс ефективний у випадку, коли може влаштувати тимчасове рішення, що дозволяє в майбутньому повернутися до розгляду проблеми. Він завжди починається із з'ясування інтересів і побажань обох сторін, а в реальному варіанті влаштовує обох.

Важливо зрозуміти, що кожен із стилів ефективний лише за певних умов і не кожний із них не може бути визначений

як найкращий. Потрібно навчитися використовувати їх, свідомо враховуючи конкретні обставини та особливості характеру. Тому важливо визначити власні пріоритети, а також можливі альтернативні варіанти реагування. Це розширить міру вибору при зіткненні з конкретними конфліктними ситуаціями (2, 125).

На цьому етапі роботи успішно можуть використовуватися елементи психодрами при програванні особистих конфліктних ситуацій, пошуків варіанта виходу із нерозв'язаних конфліктів та ін. Наприклад, учасникам пропонується пригадати розмову, яка вже відбулась або ж ще має бути, а ви невдоволені нею. У вашого співрозмовника протилежна позиція, яку потрібно змінити.

Присутні дають письмову відповідь на запитання:

1. Якої мети я хочу досягти у цій розмові?
2. Що могло б змінитись у результаті розмови?
3. Якими засобами я намагалася цього досягти?
4. Якої мети прагне досягти мій співрозмовник?
5. Що він прагне змінити (як мені здається) в моїй позиції?
6. Яким чином він буде впливати на мене?

Мету конкретизовано в таких завданнях:

1. Ознайомити учасників з функціями конфлікту, акцентуючи увагу на його творчому потенціалі.
2. Актуалізувати стереотипні форми поведінки в конфліктах.
3. Спонукає до самопізнання, самовираження мовою внутрішнього «Я».
4. Знайти варіанти мінімально емоційно затратної поведінки в конфліктних ситуаціях.
5. Узагальнити набутий досвід.

Система занять передбачає кілька етапів:

1. Підготовчий етап. Учасникам пропонується вступна лекція на тему: «Діагностика конфліктної схильності педагога». Відбувається знайомство із специфікою занять, режимом роботи, прийняття групових правил.
2. Діагностичний етап. На цьому етапі необхідно актуалізувати неефективні, стереотипні форми поведінки в конфліктних ситуаціях, виявити міру індивідуальної конфліктної схильності та прояви механізмів «психологічного захисту».

3. Корекційний етап, основною метою якого є корекція деструктивних форм поведінки, що викликають сильне емоційне напруження в професійній діяльності.

На другому етапі успішно можуть бути використані письмові завдання, психомалюнок, тестове опитування, рольова гра тощо. Для прикладу учасникам пропонують на окремих аркушах продовжити фразу «Конфлікт – це...» Процедура повторюється тричі, кожен раз аркуші передають по колу. Далі передбачена дискусія з поділом учасників на дві підгрупи: одна називає позитивні сторони конфлікту, друга – негативні. Групова рефлексія доповнює розпочату роботу. Необхідно наголосити на тому, що нового, несподіваного, а можливо, і дивного дізналися про конфлікт. Після цього пропонуємо намалювати образ конфлікту. Малюнки аналізуємо вибірково, залишаючи за кожним учасником право оприлюднити авторство або ж зберегти анонімність.

На виконання роботи відводиться 15 хвилин. Потім кожен повідомляє, з ким має бути чи відбулась розмова і про що, але без пояснень. Найбільш цікаву для всіх ситуацію розглядають в деталях. Продовженням є рольова гра, в якій другого учасника знайомлять з відповідями на запитання 4, 5, 6. Таким чином, його позиція задана, а інший є спонтанно. Під час обговорення слід звертати увагу на продуктивні прийоми спілкування, а також на непродуктивні способи поведінки. Ведучий фіксує прояви механізмів психологічного захисту в рольовій грі. Це може виявитись у твердженнях: «У житті я поводив би себе інакше». Доволі часто така поведінка може виражатись у поверненні до обговорення інструкції щодо рольової гри. В крайніх випадках учасник може виражати агресію стосовно тренера, що супроводжується словами: «Якби ви зразу про це сказали; ви не пояснили все, як слід; з ваших слів важко було зрозуміти, чого від нас вимагають тощо.

Завершується групова робота структуруванням інформації про індивідуальну тактику поведінки в конфлікті. На окремих аркушах учасники продовжують фрази: «Мені важко розв'язувати конфлікти, тому що ...», «У розв'язанні конфлікту мені допомагає те, що ...», «Розв'язати конфлікт означає ...». Ведучому необхідно підкреслити, що в кожного є можливість вибрати для себе найменш емоційно затратний вихід із конфлікту.

Останнє коло обговорення проходить у такій послідовності: кожен із учасників має можливість звернутися до двох присутніх із запитанням: “Як ти вважаєш, що мені заважає і що допомагає в розв’язанні конфліктів?”. Через зворотний зв’язок відбувається розширення образу «Я - очима інших», що гармонізує особисте ставлення до конфліктних ситуацій та стимулює пошук конструктивних варіантів виходу з них.

Проведена робота дозволяє дійти попередніх висновків:

- учителі демонструють готовність до перегляду своєї поведінки в конфліктних ситуаціях
- будь-яка ситуація, вчинок і навіть конфлікт у педагогічній роботі може бути цінним джерелом інформації про особистість учителя;
- використання елементів активного соціально-психологічного навчання дозволяє в порівняно короткий час діагностувати та переструктурувати процесуальні сторони конфлікту;
- запропонована форма роботи ефективна в контексті підвищення психоло-педагогічної культури педагогічних працівників та гуманізації взаємин учасників педагогічного процесу.

Основне завдання вчителя в подоланні конфліктів полягає у відновленні або поліпшенні існуючих взаємини, а можливо, і перебудові їх. Необхідно навчитися позитивно підходити до розгляду ситуації, тобто не прагнути негайно усунути певні недоліки вихованців, а виявити і мобілізувати їхні позитивні риси, здібності і свої також.

Таким чином, розуміння причин, процесуальних сторін конфлікту, його типів, функцій дозволяє цілеспрямовано і послідовно вести роботу з метою оптимізації спілкування, використовуючи при цьому раціональні прийоми розв’язання конфліктів.

Завдання для самостійної роботи

Визначте спосіб реагування вчителя в конфліктних ситуаціях:

1. Дев’ятикласники інсценували нерозуміння, куди йти на рентген, і замість шкільного кабінету всі попрямували в поліклініку. Класний керівник зробила вигляд, що повірила, демонстративно підкресливши очевидну ймовірність плутанини. Всі зрозуміли, що такий маневр більше повторити не вдасться.

2. Учень 8 кл. намагався виправдати довір'я вчителів після обговорення його поведінки на педагогічній раді школи. Через кілька днів після педради його призначили черговим, свої обов'язки виконував добросовісно. Вчителька молодших класів супроводжувала своїх дітей (2 клас) в їдальню. Помітивши восьмикласника, крикнула учневі, що йшов попереду: "Демиденко, зупинись! Діти, погляньте на цього хулігана. Його поведінку нещодавно обговорювали на педраді. Я говорила вам про це. Демиденко, іди!". Восьмикласник зірвався з місця чергування, скинув пов'язку і побіг додому. Дома заявив, що в школу більше не піде.

Література:

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – М., 1995. – 230 с.
2. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К., 1989. – С. 53.
3. Джинни Грехем Скотт. Конфликты. Пути их преодоления. – К., 1991. – 190 с.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995. – 132 с.
5. Калошина Т.Ю. Тренинг рефлексивной регуляции поведения в конфликтных ситуациях и материалы научно-практического семинара «Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг». – Винница, 1991. – С. 46-63.
6. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия //Руководство и лидерство. – Л., 1973. – С. 53.
7. Орлов А.О. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя //Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – С. 5.
8. Прихожан А.М. Психологический справочник или как обрести уверенность в себе: Книга для учащихся. – М., 1994. – 191с.
9. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. – М., 1991. – 128с.
10. Федорчук В.М., Федорчук В.І. Гуманістичний підхід до розв'язання педагогічних конфліктів //Тези Третьої міжнародної науково-практичної конференції. «Конфлік-

ти в суспільстві: діагностика і профілактика. – К., 1995. – С. 264-266.

11. Цигульська Т.Ф. Про типологію конфліктів //Тези Третьої міжнародної науково-практичної конференції. «Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика. – К., 1995. – С. 281-282.

12. Шипковенски Н. Детская психиатрия. – София, 1975. – С. 34-40.

13. Шостром Е.Є. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. – М., 1992. – 128 с.

14. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К., 1993. – 208 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В СИСТЕМІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Початок надання психологічної допомоги сягає в глибину віків. Античні королі вже користувалися послугами “консультантів”. Наприкінці XVII ст. робляться спроби науково обґрунтувати психологічні методи впливу на людину, розробляються все нові варіанти їх використання. У цей період психотерапія розвивалася на ґрунті медицини. На початку XX ст. до неї приєднуються працівники інших служб, а в 50-х роках минулого століття в США науково та організаційно виокремлюється консультативна психологія. Це галузь знання, що містить систематизований опис процесу надання психологічної допомоги. Консультативна психологія передбачає, що в процесі спеціально організованого спілкування у клієнта актуалізуються додаткові психологічні ресурси, які сприятимуть успішному пошуку шляхів виходу із складної життєвої ситуації. Від класичної психотерапії консультування відрізняється тим, що увага приділяється ситуації та особистісним можливостям, а не діагностуванню захворювання.

Ті, хто за фізичним і психічним станом перебувають в зоні підвищеного ризику, звертаються до консультанта. Це такі життєві ситуації, перебуваючи в яких люди, схильні до психічних або ж фізичних захворювань, насправді ризикують захворіти. Інші люди в подібних ситуаціях можуть лише відчувати втому або дискомфорт. Ідуть тоді, коли не знають, як діяти, або ж самі не можуть вирішити проблему на фоні емоційного розладу.

У психолого-педагогічній літературі (3; 5; 7) описані очікування клієнтів від консультування:

- клієнти можуть вирішити проблему самостійно і шукають лише емоційної підтримки;
- ідуть за порадою;
- не впевнені в собі, а тому очікують підтримки;
- самітні і просто хочуть поговорити; серйозних проблем немає;

- звичайна допитливість;
- хочуть взнати, хто такий консультант і чим він займається;
- впевнені, що це не серйозна справа і намагаються це довести консультанту.

Соціальний педагог має всіх приймати однаково спокійно і уважно, доброзичливо і намагається допомогти кожному.

Процедуру консультування слід розпочинати з визначення мети. Це може бути:

1. Надання оперативної допомоги клієнту (погіршилися взаємини з дитиною, не ходить в школу; звільняють з роботи; сім'я на межі розпаду).

2. Надання допомоги у вирішенні таких питань, з якими клієнт може впоратися самостійно. В цих випадках професійні психологічні знання не потрібні, а лише здоровий глузд (навчитися раціонально розподіляти час; визначити пріоритетні справи; розуміти схильності до гіпероніки членів сім'ї).

3. Клієнт виробив раціональне рішення і потребує лише моральної підтримки для підкріплення впевненості в собі.

4. Коли потрібне психіатричне лікування, а консультація є тимчасовим засобом зняття проблеми.

5. Надання тимчасової допомоги клієнту, який потребує тривалого консультування. Наприклад: стан депресії, фобії.

Фобії (від гр. фобос – страх, боязнь) – постійні необґрунтовані страхи, які перешкоджають нормальній життєдіяльності людини. Виділяють такі види фобій:

| | | |
|-----------------|--------|---|
| • агорафобія | страх | відкритого простору, бути поза власним домом; |
| • акрофобія | страх | висоти; |
| • андрофобія | боязнь | чоловіків; |
| • аквафобія | - “ - | води; |
| • аутофобія | - “ - | самотності; |
| • кардіофобія | - “ - | хвороби серця; |
| • клаустрофобія | - “ - | закритого простору; |
| • гемофобія | - “ - | крові; |
| • некрофобія | - “ - | трупів, мерців; |
| • ніктофобія | - “ - | темноти; |

| | | |
|--------------------|-------|------------------|
| • фобобобія | - “ - | власного страху; |
| • пірофобія | - “ - | вогню; |
| • танатофобія | - “ - | смерті; |
| • токсікофобія | - “ - | отруєння; |
| • тріскайдекафобія | - “ - | числа 13; |
| • зоофобія | - “ - | тварин. |

У професійній діяльності соціальний педагог може практикувати такі види консультування:

- інтимно-особистісне: характер взаємин з близькими людьми, власна невпевненість, тривожність, постійні невдачі; статеві проблеми;
- сімейне консультування: при створенні сім’ї, конфлікти, зрада, розлучення, ревності, ставлення до родичів; матеріальні проблеми;
- психолого-педагогічне: навчання і виховання дітей; взаємини з учителями, однолітками; вибір професії, навчального закладу; умови шкільного навчання;
- ділове консультування: професійне становлення, організація праці, ведення переговорів, взаємини в трудовому колективі.

Кожний вид консультування передбачає визначення конкретних завдань:

1. Уточнення проблеми клієнта, яка може збігатися із заявленою проблемою, а може й ні. Потрібно з’ясувати, чому існує така розбіжність.
2. Інформування клієнта про суть проблеми і про реальний ступінь її серйозності (проблемне інформування клієнта).
3. Вивчення соціальним педагогом особистості клієнта з метою з’ясування, чи зможе клієнт самостійно подолати проблему.
4. Вироблення стратегічної лінії подальших дій клієнта.
5. Психопрофілактика, тобто заходи запобігання можливих подальших життєвих ускладнень аналогічного типу.
6. Інформування щодо психологічних особливостей, які можуть викликати подібні проблеми. Наприклад, у підлітковому віці потреба в почутті дорослості несумісна

із гіперопікою. Старша дочка в сім'ї буде проявляти надтурботливість; а молодший син – м'якість і нерішучість.

Для розуміння теоретичних основ психологічного консультування необхідно з'ясувати питання генезису психологічної проблеми. У вітчизняній психотерапії найсуттєвішим стосовно психогенезису неврозів та їх ролі у виникненні внутрішньо-особистісних конфліктів є розуміння основних клінічних форм конфліктів, фіксованих механізмів болісного сприйняття життєвих проблемних ситуацій.

Групування невротичних конфліктів за їх розвитком належить В.Н.Мясищеву (1960) та його послідовникам (Іовлеву, 1974; Карвасарському, 1980, 1982; Ташликову, 1984 та ін.). Відповідно до основних форм неврозів описані 3 типи психологічних конфліктів: істеричний, обсесивно-психостенічний і неврастенічний.

Істеричний характеризується надмірними претензіями, що завжди поєднуються з ігноруванням об'єктивних реальних умов і вимог оточуючих. Людина не здатна критично оцінювати власну поведінку. Суттєвого значення набуває історія розвитку особистості і процес формування її міжособистісних контактів. Тому важливо з'ясувати, хто впливав у дитинстві і на кого була основна зорієнтованість у підлітковий період, що перешкоджало задоволенню потреби у спілкуванні. Як результат неправильного виховання, у таких людей виробляється неспроможність гальмувати свої бажання, що суперечать прийнятим вимогам і нормам. Наприклад, якщо батько звертається до консультанта зі скаргами на свою дорослу дитину і промовляє приблизно так: "Він постійно грубить мені" або ж "Вона ні в чому мені не допомагає", – це засвідчує наявність істеричного конфлікту, оскільки всі претензії пред'являються іншій стороні.

Обсесивно-психостенічний тип невротичного конфлікту зумовлений суперечливими внутрішніми тенденціями і потребами, боротьбою між бажаннями і обов'язком, між моральними принципами і особистісними захопленнями. У такій ситуації додатковим несприятливим чинником буде пред'явлення суперечливих вимог, що належать одному або різним джерелам. Так формується почуття власної неповноцінності і з'являються нереальні установки. Це може виявитись у таких скаргах клієнта: "Моїй дочці 25 років, вона досі незаміжня, вона не

в змозі розв'язати власні проблеми, а я не в змозі їй допомогти". Ми не знаємо, чи насправді дочка почувається нещасною, але якщо й так, то чи є цьому саме та причина, на яку вказала мати.

Неврастенічний конфлікт є виявом суперечностей між можливостями особистості, її прагненнями і надвимогами до себе. Така суперечність є наслідком певного типу виховання, зокрема, коли постійно стимулюється і схвалюється некритичне прагнення до особистого успіху без реального врахування сил і можливостей людини. "Я – абсолютна невдаха, завжди з'являюсь невчасно, або не в тому місці. І так все життя", – заявляє жінка, котра має вигляд молодшої за віком, доволі привабливої, працює, як з'ясувалося, керівником одного з підрозділів відомої фірми.

Систематизувати психотравмуючі чинники доволі складно. Наведемо приклад класифікації психічних травм за інтенсивністю:

- 1) катастрофічні, гострі, несподівані, однопланові;
- 2) ситуативні, несподівані; такі, що втягують особистість (пов'язані із втратою соціального престижу, створюють перепони для самоствердження);
- 3) пролонговані ситуативні, що змінюють весь уклад життя (ситуація бідності);
- 4) пролонговані ситуативні, що викликають стійке психічне перевантаження (виснаження); причиною може бути зміст ситуації або ж надмірні домагання особистості без урахування реальних можливостей (Ушаков, 1978).

За консультативною допомогою звертаються різні люди.

Під час організації консультування слід урахувувати соціально-демографічні характеристики клієнтів. Це стать, вік, освіта, соціальне становище тощо. Наприклад, характеристика віку (частіше звертаються жінки) суттєво впливає на консультативну ситуацію (еротичне перенесення). Пік потреби в консультуванні припадає на 26-35 років. Водночас доволі часто звертаються і люди віком від 18 до 25 і від 35 до 45 років.

В.В.Столін (1989) виділив три основних орієнтації клієнтів при консультуванні:

1. Ділова орієнтація буває двох видів:
 - а) адекватна – клієнт щиро зацікавлений у розв'язанні

проблеми (“Ви зробите все можливе...”, “Я сам готовий робити все, що ви мені порадите...”);

- б) неадекватна – клієнт перебільшує можливості консультанта (“Я впевнений, що тільки ви зможете мені допомогти...”).
2. Рентна орієнтація також має два види:
- а) “привабливий рантьє” клієнт вважає, що його відвертість, переживання, довіра до консультанта є тим капіталом, з якого він обов’язково має одержати відсоток як винагороду, перекладаючи відповідальність на консультанта (“Ну, тепер, коли я вам стільки розповів, ви вже все знаєте і скажете, що робити далі”);
 - б) “вимогливий рантьє” – такий клієнт переконаний у тому, що консультант зобов’язаний високоякісно обслуговувати його (“Тепер, коли ви все знаєте, це вже ваша турбота, як мені допомогти, до всього ж я вам плачу гроші”).
3. Ігрова орієнтація. Створюється враження, що клієнт звернувся лише для того, щоб заповнити час особливими стосунками з консультантом. Наприклад, клієнт зауважує, що він також розуміється в психології і пропонує консультанту пройти у нього атестацію (“Подивимося, що ви за спеціаліст...”). Докази компетентності сприймає похвалено і зразу ж пропонує нові провокаційні запитання.

В іншому випадку клієнт навмисно посилює безнадійність своєї ситуації, хоча насправді реальної небезпеки немає (“Ви погоджуєтесь, що ситуація не може бути розв’язана?”). Якщо консультант підтвердить такий варіант, то клієнт із радістю підкреслює, що і він розуміється на житті, можливо, не гірше за спеціаліста (7, 47-49).

Цілком зрозуміло, що лише адекватна ділова орієнтація продуктивна. Тому необхідно працювати над зміною інших поглядів щодо процедури та результатів консультування. Стійкість рентних (крайня регідність, жорстокість) та ігрових орієнтацій є показником того, що клієнту потрібна не консультативна, а психотерапевтична допомога.

Важливо зауважити, що маніпулювання доволі часто вміло приховується, або ж здійснюється неосмислено. З по-

зиці трансактного аналізу ігри на прийомі у консультанта розділяються на такі види:

1. Ігри, в які грають спеціалісти-консультанти: “Я всього лише намагаюся допомогти вам”. У цій грі психолог дещо радить клієнту. Наступного разу той повідомляє, що бажаного ефекту не було. Консультант покійно вислуховує і робить наступну спробу допомогти порадою. Така процедура триватиме доволі довго, а ситуація повільно погіршуватиметься. І, нарешті, можливий істеричний крик клієнта: “Гляньте, до чого ви мене довели!”.

Існують способи запобігання цьому:

1.1. Проігнорувати, не почути пропозиції клієнта пограти в таку гру.

1.2. При подібних спробах нагадати клієнту, що перед ним сидить усього лише консультант.

1.3. Якщо клієнт досить збуджений, то на першому етапі роботи можливо і варто підіграти йому. Але надалі необхідно м’яко відмовитися від подібної тактики.

2. Ігри, в які грають люди з медичною та спеціальною психологічною освітою, що є учасниками групової роботи. Показовою є гра “Оранжерея”. У цьому випадку клієнт пропонує для аналізу вигадане ним почуття, намагаючись переконати всіх, що він говорить це щиро. Справжніми почуттями можуть бути гнів та обурення, коли консультант піддає сумніву сказане клієнтом. Найкращим прийомом подолання подібної ситуації є іронічний підхід до неї. В іншому випадку вона може тривати роками.

3. Ігри “Обездолений”, “Селянка”, “Дурник”, “Каліка”.

Гра “Обездолений” полягає в тому, що клієнт намагається переконати консультанта в намірах змінити свій статус, але насправді конкретних дій не застосовує. При цьому розраховує на моральну, а можливо, і матеріальну підтримку. Гра “Дурник” має такий вигляд: “Так, я нерозумний, але такий вже я є ...”. У таку гру починають грати в дитинстві і переконуються в тому, що оточуючих влаштовує така позиція. Тому можна не докладати ніяких зусиль ні в школі, ні потім на роботі. Для перетворення “Івана-дурника” в “принца” необхідна тривала копітка робота.

Подібною є гра “Каліка”. Головна теза лунає так: “Чого ви хочете від каліки?”. За такого підходу очікувати позитивного результату консультування не доводиться. Тому продуктивним може бути можливість відразу ж припинити гру запитанням приблизно такого змісту: “Я нічого не хочу. Проблема в тому, чого ви самі прагнете”. Клієнт має відповісти на це запитання серйозно. Єдина поступка, яку може дозволити консультант, це виділити для цього стільки часу, скільки буде необхідно клієнту.

Однотипною є гра “Чому б вам не... так, але ...”. Клієнт ніби погоджується із пропозицією, водночас з’являються перешкоди, що суттєво впливають на розвиток подій (2, 119-141).

Психологічне консультування передбачає створення для клієнта умов, за яких він міг би здійснити раціональні способи дій, почасти це нові дії, нові переживання, нові цілі подальшого життя. При цьому соціальний педагог оперує такими поняттями, як сенс життя, місце людини в житті, цінності, індивідуальність. Аналіз основних теоретичних підходів дозволить виділити основні поняття, на яких базується консультування та методи роботи з клієнтом.

Психодинамічна теорія, створена З.Фрейдом, на сьогодні представлена багатьма модифікаціями в працях А.Адлера, Е.Еріксона, У.Фрома, К.Хорні, К.Юнга, В.Рейха та інших. Популярним є трансактний аналіз Е.Берна, гештальтотерапія Р.Перлза, біохнеогетика А.Лоувена, які також пов’язані із психоаналізом З.Фрейда.

Основне твердження в концепції З.Фрейда про значущість підсвідомого дозволяє описати складність та неоднозначність людського життя. Тому важливим завданням психоаналізу є виявлення підсвідомої сфери, яка керує діями людини. Під час роботи з клієнтом із позиції психодинамічної теорії консультант прагне до осмислення клієнтом своїх підсвідомих процесів, що дозволяє навчитися впливати на них. За цією теорією вважається, що стійкі особистісні утворення формуються досить рано. Дитячі стереотипи з часом у різних варіантах відтворюються в дорослій поведінці. Тому життя людини визначається її минулим. Ось чому так важливо визначити ці стереотипи, встановити між ними зв’язок. Розпізнавання емоційних і поведінкових стереотипів можна здійснити через вивчення захис-

них механізмів особистості. Інсайти як моменти підсвідомого є необхідними для початку особистісних змін. Оскільки основним призначенням “Я” є збереження гармонії між зовнішніми (соціальними) силами і внутрішніми (підсвідомими), то психолог постійно працює з самозахисними механізмами особистості. У психодинамічних теоріях зазвичай вважають, що більшість захисних механізмів застосовується для позбавлення сексуальності.

П.Лейстер характеризує основні захисні механізми, вказуючи на переваги і недоліки в збереженні узгодженості між Воно і Над-Я.

Один із найпоширеніших захисних механізмів – ідентифікація, яка сприяє формуванню Над-Я, завдяки чому особисте набуває соціального досвіду через засвоєння норм, принципів, правил прийнятної поведінки і, таким чином, уникає великої кількості небажаних конфліктів.

Водночас, контроль Над-Я переростає у внутрішню терапію. Людина перетворюється на раба інтроектованих норм і втрачає свободу. Через ідентифікацію з агресором і авторитетом формується життєве кредо: як чинять усі зі мною, так чиню з ними і я. У житті дорослих ідентифікація часто виступає засобом захисту від почуття власної неповноцінності через приєднання до певної могутньої організації або авторитетної людини. Даний механізм вельми важливий у розумінні психологічної специфіки психотерапії. Зокрема, заслуговує на увагу та обставина, що за ситуації психологічного консультування клієнт може ідентифікуватися з однією із трьох позицій: агресора, жертви та нарцисичної.

Витискання як механізм психологічного захисту дозволяє досягти тимчасового спокою завдяки позбавленню від нездійснених бажань та неприємних вражень. При цьому людина промовляє подумки «Цього не було або ж: це сталося не зі мною.» Однак такий підхід потребує постійних затрат енергії для підтримання подібної ілюзії. Крім того, проблема не розв’язується, вона залишається, а це – загроза психологічному здоров’ю. З.Фрейд вважав, що саме цей механізм знаходиться в основі детермінації поведінки людини, колишні психологічні травми якої (за перших п’ять років життя) були витиснуті із свідомості, але тим не менш продовжують впливати на нинішню

поведінку. Витиснуті переживання проявляються, за З.Фрейдом, в обмовках, забудькуватості, довільних «випадкових» діях.

Проекція полягає в тому, що неприйнятні дії індивіда (з погляду суспільної моралі), його власні переживання або стани приписуються іншим. Але така тенденція ускладнює самопізнання і становлення особистості, гальмує об'єктивне сприйняття дійсності. Проекція важко визнається особистістю.

Утворення реакції – це своєрідна самоагресія, яка призводить до утисків власних життєвих проявів і спонукає шукати співчуття в оточуючих. Але коли подібні симптоми переростають в хронічні, це вже становить серйозну небезпеку життєдіяльності людини.

Заміщення є менш небезпечним для особистості в порівнянні з попереднім захисним механізмом, оскільки емоції, почуття, оцінки стосуються іншого суб'єкта. Негативні наслідки проявляються в тому, що, відреагувавши на заміщення, людина одержує інформацію, яка може вводити її в стан фрустрації, що потребуватиме нового заміщення. Самостійно розімкнути таке коло доволі складно. Цей механізм спрямований на уникнення страху через зізнання, накопичення енергії на доступний або безпечний об'єкт, коли на справжньому об'єкті розрядити її неможливо.

Своєрідність сублімації полягає в тому, що енергія напруження повністю реалізується, виливається в соціально прийнятні форми діяльності. Водночас ігноруються причини напруження, а це призводить до того, що сублімована напруженість не зникає, що і спричинює більш-менш осмислений стан фрустрованості. Сублімацію можна розглядати як найвищу форму заміщення.

Утворення реакції приховує вже наявні почуття, зменшує напругу за рахунок нових видів взаємодії. Натомість, такий захисний механізм спонукає до обману, що втягує людину і її оточення.

Завдяки механізму втечі вдається уникнути неприємних ситуацій, що пов'язані з критикою, і завдяки цьому небажаної фрустрації. Але позиція спостерігача зменшує продуктивність і активність особистості, що породжує проблеми самореалізації. Дія механізму виявляється у зумисних вчинках, зміст яких захищає від усвідомлення справжніх переживань. «Утворення

реакції» — це соціальний фасад любові, що дозволяє уникнути страху зіткнення з реальними почуттями агресії стосовно того, кому вдається артистично зігране кохання чи добрий настрій. З.Фрейд вважав її нижчою формою сублімації.

Раціоналізація дозволяє обґрунтовувати власні дії таким чином, щоб прихованими залишилися справжні мотиви. У такий спосіб зберігається самоповага, що дозволяє вистояти в ситуації тотальної критики і не прийняття іншими. У цей час людина власноруч створює життєві перепони завдяки постійному прагненню бути кращою в оцінках і враженнях інших. Раціоналізація є псевдопоясненням, коли клієнт на місце реальних, дійсних мотивів підставляє інші, такі, що змальовують його в привабливому вигляді.

Завдяки приглушенню людина вберігає себе від загрозливої реальності. Досягається такий стан після вживання алкоголю, наркотиків, коли проявляється відчуття сили, впевненості і долаються страхи, тривожність, почуття провини. Це призводить до органічних змін у структурі особистості, (хворої, залежної від алкоголю чи наркотиків).

Заперечення є різновидом перцептивного захисту, за якого людина не помічає неприємних для неї фактів та явищ. Наприклад, підліток може заперечувати наявність у нього ворожих почуттів до матері, яку звинувачує в розлученні з батьком.

Регресія — психологічний механізм, під час використання якого клієнт починає поводитися досить наближено до дитячих норм поведінки. Цей захисний механізм почасти фіксується при груповій роботі з підлітками. Використовується він для зняття психологічних бар'єрів, підтримання життєрадісного настрою. Тому такими важливими є включення в роботу ігрових елементів. Приглушення почуттів забезпечується умовно маскою абсолютної беземоційності і психологічної непроникності. Людина прагне запрограмувати не лише дії, а й емоційні реакції, втамуючи їх. Приглушенні почуття непомірним тягарем падають на внутрішні органи та спричиняють тілесні і психічні захворювання.

Часткова компромісна реакція — це захист від негативних почуттів (зздрості, агресії, презирства тощо), за якого поведінка будується подвійно, аби хоча б частково задовольнити соціально небажані переживання. Наприклад, дівчина — супер-

ниця, яка випадково дізналася про інтимну зустріч свого хлопця з одноклассницею, при зустрічі промовляє: «Яка чудова зачіска! Де так причісують?».

У класичному психоаналізі виділяються дві головні мети психотерапії та консультування: 1. Усвідомлення несвідомого (мотивів, фіксації, захисних механізмів, способів поведінки) та прийняття адекватної і реальної інтерпретації. 2. Посилення еґо для вибудовування реалістичної поведінки.

Роль та позиція консультацій при цьому досить жорстко фіксована. Основні вимоги до нього такі: невторчання, відстороненість, нейтралітет та особиста замкнутість; уміння та здатність витримувати «перенесення» та посилювати з «контрперенесенням», особлива спостережливість та здатність до адекватних інтерпретацій. Одна з найважливіших вимог – усвідомлення власних проблем, реакції та їх можливого впливу на клієнта.

Класичний психоаналіз містить п'ять базисних технік: метод вільних асоціацій; тлумачення сновидінь; інтерпретація; аналіз опору; аналіз перенесення.

Метод вільних асоціацій передбачає породження довільних висловлювань, що випадково виникли у думках та зміст яких може відображати будь-які переживання клієнта. Для консультанта важливі: зміст, послідовність та блокування у висловлюваннях. Останні два моменти є ключовими для неусвідомленої проблематики.

При тлумаченні сновидінь розрізняють зміст, що декларується та латентний зміст (останній має в собі пригнічені, уявлені в інакомовній формі переживання). Важливою є та обставина, що під час сну послаблюються захисні механізми та проявляються приховані від свідомості переживання. Однак сновидіння – не лише ілюстрація пригнічених переживань, але й процес трансформації їх у більш прийнятну для розуміння та опанування форму. Саме цю функцію сновидінь З.Фрейд визначив як «роботу сновидіння». Завдання консультанта полягає в забезпеченні інтерпретації, розкритті латентного змісту і через спонукування клієнта до висловлювань вільних асоціацій, пов'язаних зі сновидінням, допомогти йому в усвідомленні реальних подій минулого і сучасного, що викликало картини сновидінь.

В історії психоаналізу сформовано три підходи до пояснення природи снів. Перший, розроблений З.Фрейдом, полягає в тому, що будь-яке сновидіння розглядається як вираження ірраціонального та асоціативного в людині. Другий підхід К.Юнга, за яким сновидіння — це прояв підсвідомого розуму, що виходить за межі можливого людини. В основі третього підходу — уявлення про те, що сни відбивають будь-які прояви діяльності мозку: ірраціональні прагнення, інтелектуальні здібності і моральні цінності, тобто все, що сформоване в людині.

Немає сумніву в тому, що сни значущі в житті людини і мають відповідний смисл. Тільки З.Фрейд на початку ХХ ст. підтвердив правильність попередніх уявлень про те, що сни мають смисл і значення, оскільки людині не сниться те, що не відбиває важливих сторін реального життя. Всі сновидіння можна тлумачити, щоб мати ключ до розкриття символів. І це важливий шлях до розуміння дії підсвідомого та найбільш прийнятної поведінки. Він же довів, що сон є здійсненням ірраціональних бажань, які стримуються у реальному бутті.

Основою аналізу сну є відокремлення прихованого змісту від уявного. При цьому використовується метод вільних асоціацій. На практиці це відбувається так. Необхідно згадувати і записати в усіх деталях зміст сну. Потім слід абстрагуватися від тих зв'язків між елементами сну, які здаються природними, звичними, життєвими і аналізувати випадкові думки, що виникають при довільних асоціаціях на кожному елемент сну.

Під час аналізу снів необхідно врахувати основні принципи побудови сновачення (9, 215). По-перше, це задоволення бажань або бажаний вихід із ситуації. По-друге, необхідно врахувати основні процеси сновидінь — підсилення і зміщення. Підсилення полягає в тому, що кожен елемент сну може бути запрограмований не однією думкою, а кількома, кожна прихована думка може проявлятися в елементах сновидіння. Процес зміщення розміщує найважливіші і приховані думки в другорядних, несуттєвих сюжетних моментах сну. По-третє, це процес поєднання в одній конкретній ситуації минулого і теперішнього, часто і майбутнього, тому це зміщення в просторі і часі. По-четверте, сон відбиває внутрішній світ, культурне багатство людини, а тому в кожного буде своєрідна, індивідуальна символіка.

Наводимо приклад інтерпретації окремих сновидінь.

1. Ви легко відриваєтесь від землі і летите. У реальному житті ви втомилися від набридливого контролю, але вголос свого незадоволення не висловлюєте. Бути вільним, як птах, — це не здійснена мрія. Шанс розправити крила надає лише ніч.

2. Поява в костюмі Адама і Єви серед натовпу. Таке сновидіння засвідчує глибоку суперечність між усвідомленням „Я» і неусвідомленими “Воно”. Сценарій сну розгортається на фоні переживання сорому, незручності, і хочеться якомога швидше сховатися, можливо, провалитися крізь землю. Таким способом нереалізована частина “Я” прагне заявити про себе, але для здійснення рішучого кроку не вистачає сміливості.

Ви, затамувавши подих, спостерігаєте, як бурхливо розгортається дискусія між прихильниками утверджених моральних норм і непогрішної природності. Вам аж надто сильно хочеться дізнатися хто ж виявиться правим. Але цьому не судилось статися в даний відрізок вашого життя. Тому рішення доведеться приймати самостійно.

3. Ви забули надіти важливу деталь одягу. Це вияв невпевненості, вічних пересторог, тривог і бідкань. Забудькуватість в цьому випадку не є результатом поспішності. Якби у вас була конкретна мета — ви були б зодягнуті надпродумано. Схожі сновидіння засвідчують втрату життєвих орієнтирів; ви зайшли в глухий кут і виходу не бачите.

4. Страх падіння з високого дерева чи даху. В такому кошмарі в уповільненому темпі спостерігаєте процес власного падіння. Скільки б ви віддали в цей момент за звичайну драбину, за допомогою якої легко можна було б спуститися на землю. Але це лише мить прозріння. У буденному житті ви на такі торги не йдете.

5. Намагання викарабкатися на вершину похилого схилу. Ви неймовірний майстер створювати труднощі, де їх немає. Якщо вам важко живеться, то це саме те, чого ви прагнули. Ви постійно відшукуєте перепони, щоб долати їх, було б чим в цьому житті зайнятись. Звичний стан речей вас не задовольняє. Не встигнувши передихнути від проблем нинішніх, ви вже тягнетесь до наступних.

6. Падіння зі скелі. Це сигнал про перевантаження, нервове виснаження, це своєрідне застереження про можливе сома-

тичне захворювання. Вам потрібен перепочинок. А от занепадати духом ранувато. Варто просто перевести подих.

7. Кудись не встигаєте — на поїзд, літак, теплохід.

8. Неймовірним зусиллям намагаєтесь пришвидшити біг, хоча те, що ви робили до цього часу — результат надзусиль. І все-таки, не встигаєте. Прикро визнавати, що вашої відсутності ніхто не помічає. Кричати марно, ніхто не почує та й голос пропав. Бажане було так близько. Уві сні сталося те, чого ви так остерігаєтесь в реальному житті — залишитись без нікого, відчувати, що вас покинули і забули; ви втратили реальний шанс; не зробили щось дуже важливе.

9. Вас наздоганяють, а втікати стає все складніше. Це заявляє про себе роль жертви. Обставини загнали вас у глухий кут і ви зі сподіванням поглядаєте навкруги, намагаючись знайти бажаний вихід. Благаєте про допомогу, але звуки не долинують; важко дихати. Намагаєтесь бігти, але нібито вросли в землю, задерев'яніли і не можете навіть поворухнутися. А ті, хто переслідують, уже дихають у спину. Але думка про те, що можна чинити опір, не приходять у голову. Досить довго в реальному житті ви розраховували на інших, на обставини, переконали себе, що все якось минеться. Розплата за таке байдуже ставлення до свого буття настала.

10. Ви когось наздоганяєте. Це гостре почуття несправедливості штовхає вас наздогін за своїми ворогами. Ще кілька кроків — і вони будуть у ваших руках, і настане мить торжества відплати за всі нанесені образи. З якою насолодою ви зробите те, про що вдень і не подумали б! Хитрування з собою завершується болісними переживаннями (6, 105-109).

Різні психологічні і психотерапевтичні школи по-різному відповідають на питання щодо мети професійної психологічної допомоги. В гуманістичній психології це може бути самоактуалізація, в екзистенційній — відновлення життєвих сигналів, в біхевіоризмі — адаптація, в психоаналізі — осмислення, в аналітичній психології — індивідуалізація тощо.

Не менш важливим є питання ефективності психологічного консультування. Що брати за основу: суб'єктивні чинники (самопочуття клієнта, його задоволення процесом спілкування з консультантом) чи об'єктивні показники (досягнення психологом мети своєї діяльності). Ні один із напрямів, які вказу-

ють дослідники (4, 112-113) не має переваг перед іншим. На думку Г.Дж.Айзенка, «ремісія без лікування» («спонтанна ремісія») розвивається так же часто, як і покращення після психотерапії і психоаналізу (1, 6). М.Цівкович (1989) впевнений, що джерелом ефективності є переконаність пацієнта в тому, що консультант здатен йому допомогти (10, 165-167). П.П.Горностаї та С.В.Васьковська (1995) вважають, що результатом психологічної допомоги буде розв'язання особистих психологічних проблем, які були причиною звертання до консультанта.

Суть проблемно-орієнтованого консультування полягає в тому, що проблеми клієнта, які постають в консультативній роботі, розглядаються не як перешкоди, а як рушійна сила розвитку. Чим меншою кількістю засобів самостійного розв'язання власних проблем наділена людина, тим вагомішої психологічної допомоги вона потребує. Нерозв'язані особисті проблеми гальмують розвиток, призводять до появи відчуття часткової або ж повної дисгармонії з оточуючим світом. Такий стан особливо загострюється в період адаптації до нових умов. З огляду на значущість проблеми, слід наголосити, що першокурсники ПТУ, наприклад, за результатами наших досліджень, в перші 1,5 місяці перебування в навчальному закладі відчували особливо гостру потребу поговорити з іншою людиною з приводу емоційних переживань. У 22% випадках першокурсники ПТУ звернулися до батьків; 12% розмовляли з улюбленим учителем школи, в якій раніше навчались; 36% вели розмову з однолітками у дворі; 16% одержали професійну допомогу спеціаліста. Решта залишилися наодинці з нереалізованим бажанням.

Встановлено, що кожна психологічна проблема людини має свої етапи, обумовлені невизначеністю, спонтанністю, непередбачуваністю, з однієї сторони, а також детермінантами, які мають відповідні причини і закономірності, з другої. Пошук шляхів подолання їх посиленого впливу є важливим чинником успішного розв'язання проблеми. Психологічна проблема в консультуванні має дві сторони – проблема клієнта і проблема консультанта. Проблема клієнта – це певна психологічна дисгармонія, несприятливий поведінковий комплекс, який створює психологічні ускладнення, що викликають емоційні переживання, яких хотілось би позбутися. Часто це почуття невдоволення со-

бою чи іншими. Проблема консультанта – це пошук шляхів психологічної допомоги клієнту.

Психологічні проблеми має практично кожна людина, але способи реагування на них різні. У більшості випадків виявляється достатньо власних сил, щоб подолати психологічну кризу, але окремі проблеми звичними способами не вирішуються. Нерозв'язані психологічні проблеми створюють нові проблеми і ускладнення. Потрапляючи в подібну ситуацію, людина втрачає психологічну рівновагу. Це, в свою чергу, призводить до появи психологічної дисгармонії, що провокує нервово-психологічні та соматичні зміни. Подібна симптоматика збільшується в умовах адаптації до нового середовища. Парадоксальність ситуації в тому, що в цей час відчувається об'єктивна потреба в психологічній рівновазі та стабільності. Як свідчить досвід, молоді люди відносно легко долають напруження від незвичності атмосфери консультування і доволі швидко переходять до відкритого обговорення проблеми.

Під час консультування соціальний педагог, як правило, вирішує два основні завдання: 1) допомагає клієнту зорієнтуватися у власних проблемах, знайти радикальний спосіб їх подолання; 2) актуалізувати психічні сили і здібності клієнта, що сприятимуть новому вирішенню проблеми. Тому консультативна бесіда, як основний метод консультування, має два аспекти: діагностичний і психотерапевтичний.

Для розв'язання діагностичних завдань соціальному педагогу необхідно ідентифікувати проблему, насамперед визначити причини і джерела її розвитку. На цьому етапі важливіми є найменші деталі: одяг, манера вести розмову, погляд, невербальні сигнали щодо внутрішнього стану напруження (постукування рук тощо). У детальних дослідженнях початкових моментів контакту визначено, що вирішальним для початкового орієнтування є перші 4 хвилини контакту. Вони найважчі в роботі. За цей час виробляються неусвідомлені, але стратегічно важливі рішення, які стосуються подальших контактів. Перше враження доволі яскраве, вражає, а в ситуації консультування і надзвичайно визначне для майбутнього спілкування (3, 31).

Трапляється, що перша консультативна зустріч може бути і останньою, оскільки клієнт не виявить бажання продовжувати

роботу з консультантом. Є чинники, які розцінюються як небажані в проведенні першої зустрічі. Небажано сперечатися з клієнтом, спростовувати його твердження (це не означає, що необхідно зі всім сказаним погоджуватись, але активно протидіяти не слід); хвалити клієнта або обнадіювати без видимих підстав; давати нереальні обіцянки; інтерпретувати його поведінку або ж оцінювати дії і вчинки; ставити додаткові запитання щодо таких сторін життя, до яких клієнт надто чутливий; переконувати про необхідність продовжувати роботу; підтримувати клієнта в його нападках на інших осіб (батьків, одногруппників, викладачів тощо).

До завдань початкової консультативної бесіди входить: здобуття прихильності клієнта, зняття напруги, встановлення контакту, заохочення до обговорення проблеми, формування реалістичних очікувань щодо спільної роботи. Одне з найважливіших завдань серед перерахованих – заохочення клієнта до розповіді про власні проблеми та про себе. Навіть якщо учень довіряє консультантові та не відчуває ніяких бар'єрів, до дії можуть залучатися захисні механізми, активізуючи опір. Це особливо відчутне, коли першокурсник був направлений до спеціаліста викладачем чи майстром виробничого навчання.

Промовляння, визнання цих суб'єктивних бар'єрів, які довелося долати клієнту, висловлювання у зв'язку з цим поваги та розуміючого ставлення – один із можливих ключів до зменшення опору. Питання, що стосуються стану клієнта, його самопочуття в обстановці консультування також допомагають зняти напруженість. Наприклад: «Вам зручно сидіти?», «Мое запитання не здається Вам надто настирливим?», «Якщо потрібен час для розмірковування, будь ласка», «Чи не змінилося Ваше самопочуття від початку розмови?».

Надзвичайно важливо відчути потреби, переживання, прагнення людини. Як правило, за час зустрічі клієнт неодноразово навмисно продемонструє свої потреби та проблеми. Перша зустріч дає багатий матеріал для орієнтування в особі, вірогідній проблематиці та реальних, хоча і прихованих, потребах клієнта.

Завершення першої консультативної зустрічі – не менш важлива справа, ніж її початок. Практика свідчить, що саме останні хвилини першої зустрічі можуть викликати почуття дискомфорту як у консультанта, так і в того, кого він консультує.

Відчуття розчарування найчастіше виникає від незавершеності ситуації. Тому дуже суттєвим моментом є власне словесне, означене завершення бесіди. Це можуть бути такі варіанти: «Наша зустріч завершується. Мені приємно було з Вами познайомитись. Незважаючи на короткотривалість, ми все-таки багато про що встигли поговорити. Мені здалося, що ще більше залишилося невисловленим. Якщо Ви справді налаштовані розібратись із ситуацією, із собою, я чекатиму на Вас у вівторок».

Перша зустріч вводить клієнта в контекст психологічної допомоги, що є специфічною за цілями та змістом. При цьому важко охопити всі прийоми психотехнік, які використовує психолог, однак професійне володіння кожною з них дозволить у потрібний момент вибрати необхідну.

Формування і вирішення консультативних завдань починається з психологічного запиту клієнта. Для того, щоб людина прийняла рішення про психологічну консультацію, необхідними є дві умови: 1) об'єктивна наявність психологічної проблеми, що є причиною складного психологічного стану; 2) часткова рефлексія людиною своїх проблем, тобто відбиття їх у свідомості у формі потреби в психологічній допомозі іншого.

Недостатня рефлексія, низька мотивація є тими бар'єрами, які не дозволяють зробити перший крок до ефективного розв'язання власних проблем. Роль довіри в процесі надання психологічної допомоги важко переоцінити. У психоаналізі існує спеціальний термін «терапевтичний альянс» (Гринсон, 1994, Райкрофт, 1995) для окреслення домовленості про взаємне довір'я. Якщо людина звертається до консультанта за власним бажанням, досягти необхідної відвертості не так уже й складно. Інша річ, коли, наприклад, учня ПТУ направляє майстер чи класний керівник. На перший погляд, психологічна допомога в такому випадку є неприродною, однак Л.Б.Філонов пропонує стадії контактної взаємодії з метою створення довірливих стосунків:

- накопичення згоди, нейтралізація негативних установок на основі промовлення учнем «так». Наприклад, «ти в нашому навчальному закладі навчаєшся перший рік? Твоя майбутня спеціальність програміст? Першим уроком сьогодні буде історія України?»;

– пошук інтересів, які збігаються; часткове переключення на обговорення особистих якостей вихованця.

Соціальний педагог: - Яким видом спорту ти захоплюєшся?

Учень: - Люблю футбол.

Соціальний педагог: - Мені також подобається футбол, зазвичай я дивлюсь ігри за участю кийвського «Динамо».

Учень: - Я не тільки дивлюсь гру відомих команд, а й сам люблю грати.

Соціальний педагог: - Чим може приваблювати футбол молодого хлопця? Невже здатністю продемонструвати силу?

Учень: - Ні, чому ж, граючи у футбол, потрібно думати ...

– взаємне прийняття для обговорення особистих якостей і принципів (на цьому етапі переважно позитивних).

Соціальний педагог: - Мене приваблюють люди, котрі можуть упевнено поводитися в не-знайомій компанії.

Учень: - Мене також, але їх так мало.

Соціальний педагог: - Згадай ситуацію, коли таку поведінку тобі довелося спостерігати. Чим характерні впевнені дії? Як би ти описав внутрішній стан людини? Як її сприймають інші?

– індивідуальна взаємодія і взаємна адаптація партнерів. До цього моменту клієнт звикається із ситуацією, переконується в тому, що вона не є загрозливою, зникає підвищена напруженість. Такі прояви добре демонструються невербальними засобами: вільна поза, опущені руки, припідняте підборіддя, відкритий погляд.

– погоджена взаємодія, тобто повне взаєморозуміння і довіра (5, 43).

Доволі часто у клієнтів виникають так звані бар'єри відвертості: розмова точиться навколо другорядних тем, які не є причиною консультування. Трапляється, що на консультацію приходять «на всяк випадок», а раптом консультант сам здогадається про проблему. Якщо психолог знаходить можливість виявити приховані мотиви, клієнт досить швидко робить «крок на-

зустріч» і з бажанням відгукується на відвертість. Для цього потрібні терпіння і час.

Щоб перейти до вирішення проблеми, необхідно проаналізувати скаргу клієнта. В.В.Столін виділяє такі компоненти: локус скарги, тобто на кого вона зорієнтована (батьків, учителів, однокласників); самодіагноз, або пояснення власного розуміння ускладнень (я не вмію відстояти свою правоту; батьки завжди упереджено ставляться до мене, а сестрі все вибачують); психологічна проблема, що лунає як потреба щось у собі змінити і, нарешті, психологічний запит як прохання надати допомогу (7, 43-45).

Кожний структурний компонент скарги розглядається з позиції явного і прихованого змісту, який почасти не осмислюється клієнтом. Розповідаючи про власні проблеми і негаразди, людина формує проблемну ситуацію для консультанта. Таким чином, проблема клієнта трансформується в проблему того, хто консулює, і набуває форми психологічної. У подальшій роботі необхідно знайти способи психологічної допомоги.

Психологічні проблеми не існують ізольовано. Їх завжди можна виділити із контексту життя. Клієнт схильний пов'язувати свої ускладнення з конкретним випадком, подією, а не з певними власними якостями. При консулюванні це відбувається так: «В останній час батьки мене не розуміють ...», «Під час виробничої практики майстер постійно занижує мені оцінки», «Яким може бути вихід із ситуації, коли не віддають боргу ...».

Поєднання психологічної проблеми із ситуацією – одна із характерних відмінностей консулювання та психотерапії. Як правило, потенційний клієнт психотерапевта починає сприймати свою проблему відособлено, поза зв'язком з певними конкретними обставинами. Клієнт розпочинає зустріч з розповіді про конкретні події. Тому основним моментом при консулюванні є аналіз проблемної ситуації. Необхідно домогтися відокремлення проблеми від ситуації в свідомості клієнта. Так, фраза «В останній час батьки мене не розуміють ...» лунає як проблема батьків. Через аналіз типових ситуацій непорозуміння: коли пізно повертаюся додому, коли голосно вмикаю музику, коли забуваю виконати прохання – проблема набуває нового

значення. Клієнт починає реальніше усвідомлювати власні прагнення, даючи відповідь на запитання: чого я хочу. Наприклад, залишити за собою право жити за власними законами — повертатися, коли захочу; слухати музику такої сили звучання, яка влаштовує мене; не обтяжувати себе виконанням даних обіцянок і, водночас, мати прихильність і розуміння батьків. Односторонність у сприйнятті ситуації стає очевидною.

Проблемні ситуації бувають найрізноманітнішими. Класифікувати їх можна за характером проблеми: особистісні (як опанувати хвилювання); комунікативні (не можу гідно відповісти на грубість); вікові (батьки не визнають моєї дорослості); педагогічні (всі завдання контрольної роботи висвітлені так само, як у Оксани, а оцінена робота на бал нижче).

За складністю проблеми бувають прості, коли достатньо звичайного роз'яснення; та складні, які вимагають від клієнта інсайту, а таке можливе лише після тривалого консультування.

З огляду на рівень проблемності можна виділити стандартні ситуації, тобто такі, що мають закономірне підґрунтя. Наприклад, учень, який не звик відповідально ставитися до виконання навчальних завдань, потрапляє на виробничу практику до авторитарного майстра. Різні позиції двох учасників взаємодії об'єктивно приховують можливість прояву проблемної ситуації. Другий вид — типові ситуації, за яких дія закономірних чинників і випадкових урівноважена. Дівчинка-підліток після переїзду батьків у новий мікрорайон потрапляє у нове дворове оточення однолітків. Батьки насторожено ставляться до нових знайомих своєї доньки. Третій вид — нестандартні ситуації, тобто з непередбачуваним змістом та наслідками. Так, учителька стурбована тим, як пояснити батькам ситуацію, що склалася з донькою. Дівчинка є відмінницею у навчанні, однак, здається (жодного факту не було доведено), займається проституцією. Але кожен раз психолог має розуміти, які адаптивні можливості клієнта потрібно актуалізувати.

Найважливішою ланкою розв'язання діагностичних завдань при консультуванні є визначення дійсних психологічних проблем. Адже часто справжні ускладнення не збігаються з формулюванням скарги. Тому одержану таким чином інформацію необхідно доповнити різними діагностичними прийомами і

спостереженнями за вербальною та невербальною виразністю. Значущими можуть бути слова, фрази, які часто повторюються у певному контексті: «Мені байдуже, що вони про мене думають ...», «Я сам в змозі розв'язати свої проблеми», «Якби у мене був ще один шанс ...». Такі фрази промовляються в контексті різних аспектів проблеми, але завжди з однаковим емоційним навантаженням. Хорошим показником є зміна настрою в певні моменти обговорення теми, неадекватне реагування на запитання і уточнення з приводу все тієї ж проблеми. Показова невербальна виразність, яка в моменти напруження засвідчує невідповідність між змістом та емоційним забарвленням сказаного. Наприклад, байдужим голосом, з опущеним поглядом промовляється: «Мені тут дуже подобається...».

У результаті зібраної інформації оформлюється консультативна гіпотеза — передбачення стосовно характеру і причин ускладнення, які прочитуються в особливостях поведінки клієнта. Гіпотеза дозволяє визначити напрям подальшої роботи. Вона може уточнюватися, коректуватися. Наприклад, учень І курсу перебуває в стані глибокої фрустрації. Такий стан може бути наслідком різних життєвих обставин (психологічної травми, кризових проявів адаптивного періоду, глибоким особистим розчаруванням тощо), але може бути і ознакою певного психічного відхилення. На цьому етапі важливо визначити інші ознаки, які свідчатимуть про психічні розлади (нічні страхи, труднощі при переключенні уваги, часте звертання в спогадах до неприємних моментів дитинства).

Визначаючи характер психологічної проблеми, консультант, як правило, виходить за межі запрограмованої клієнтом ситуації. Додаткова інформація про життя клієнта дозволяє виявити джерела проблеми, знайти значущі факти минулого, які суттєво вплинули на перебіг сучасних подій. Важливою складовою частиною процесу ідентифікації проблеми є оформлення висновків про індивідуальні особливості особистості клієнта, тобто констатація психологічного діагнозу. Доволі часто можна виявити таку залежність: психологічний симптом > психологічний синдром > психологічна проблема. Наприклад, повернення до дитячих форм поведінки старшої дитини в сім'ї при народженні молодшої засвідчує проблему психологічного суперництва, несприйняття другої дитини, помилки у вихо-

ванні. Підвищений апетит, крадіжки, які стали проявлятися після розлучення, підтверджують реакцію витіснення переживань, що пов'язані з втратою значущих стосунків. Різкий негативізм низькорослого підлітка є свідченням глибоко прихованого комплексу меншовартості і прагнення до гіперкомпенсації.

Якщо гіпотеза достатньо обґрунтована, передбачення стосовно характеру ускладнень підтверджені додатковими даними, консультант узагальнює інформацію і формулює психологічний висновок. Він необхідний для консультанта як проміжний етап роботи. Але частково з психологічним висновком можна знайомити клієнта в процесі інтерпретації його ситуації.

Вдала інтерпретація дозволяє змістити акценти в аналізі ситуації і може бути відправною точкою внутрішньої роботи клієнта над проблемою. Наприклад, «Як зберегти кохання в шлюбі?» – запитує розчарована сімейним життям молода жінка. Консультант: «Ви хочете одержати конкретні поради, дотримуючись яких зможете зняти із себе відповідальність за власні вчинки, дії, слова?». Підліток звертається з проблемою «Як примусити старшого брата зважати хоча б на моє існування поряд?». Консультант: «Ти хочеш мати підтвердження того, що позиція сили завжди красномовніша за переконливий аргумент?».

Важливо, щоб інтерпретація була прийнята клієнтом. За такої умови консультативна робота може бути успішно продовжена. Слід пам'ятати, що ми працюємо не на усунення проблеми, а на її розв'язання, що має гармонізувати внутрішній стан людини. Адже допомагають не психологічні висновки, навіть досить кваліфіковані, а вміння консультанта стимулювати особистість до конструктивних змін у собі та в своєму оточенні. Парадоксальність стану клієнта при консультуванні полягає в тому, що він нібито налаштований і очікує конкретних порад, а насправді рекомендації його дратують і ускладнюють становище. Як наголосив К.Юнг, існує психологічний закон аналогічний збереженню енергії в фізичному світі: «Жодна психологічна величина не може зникнути без заміни її на іншу, рівноцінну за інтенсивністю» (9, 215).

Доцільним стає пошук нового ракурсу в баченні проблеми, реконструкція втраченого смислу, розширення горизонтів сприйняття світу, переоцінка цінностей, пошук психологічного

підкріплення. Але в усіх випадках їх використання потрібно орієнтуватися на причини того, що сталося, а не акцентувати увагу лише на наслідках. У цьому разі доречним буде зауваження про те, що хороший лікар відрізняється від поганого тим, що намагається ліквідувати причину захворювання, а не вести боротьбу з симптомами. Такий підхід знайшов відповідне застосування в психоаналізі.

Свідченням професійної майстерності при проведенні психологічного консультування є досконале володіння прийомами активного слухання, які дозволяють соціальному педагогу оптимально вибудовувати стосунки з клієнтами під час консультативної роботи. Одним із них є мовчазне слухання – це вичікування, підтримка, згода із співрозмовником, що доповнюється невербальними сигналами: зацікавленим поглядом, нахиленою вперед поставою, киванням на знак згоди головою. Мовчазне слухання демонструє зацікавленість позицією співрозмовника, однак ставлення до висловлених думок залишиться нейтральним. Такий прийом сприяє створенню довірливої атмосфери та спонукає до вільного висловлювання.

Уточнення – це намагання зрозуміти наміри та інтереси партнера. З цією метою можна просити дещо деталізувати, пояснити суть події чи ситуації, додатково поінформувати. Під час розмови виникає потреба конкретизувати інформацію. Не слід забувати, що наміри консультанта є зрозумілими для клієнта. Наприклад: “Мене зацікавило питання про твої стосунки з вітчимою. Як часто ви проводите дозвілля разом?”. Або ж: “Твій переїзд у новий мікрорайон суттєво вплинув на режим дня. О котрій годині ти повертаєшся зі школи додому?”. З’ясування і уточнення сприяють більш глибокому осмисленню інформації. Щоб провокувати співрозмовника на додаткові роз’яснення, можна використати такі фрази: “Уточніть, будь ласка...”, “Я не розумію, що ви маєте на увазі...”, “Що ви хотіли цим сказати?...”.

У психологічному консультуванні можна використовувати запитання різних типів: закриті, відкриті, прямі, опосередковані, особистісно спрямовані, безособові, проективні тощо. Закритими називають питання, відповідаючи на які співрозмовник одним словом може підтвердити або заперечити сказане. Наприклад: “Ви поділяєте погляди своїх однокласників?”

“Так (ні)”. Відкритими називають такі запитання, на які не можна відповісти однозначно. Наприклад: “Що саме викликає у вас таке неприйняття?”. Відкриті запитання доречні на початку бесіди (“З чого б ви хотіли розпочати свою розповідь?”, “Які психологічні проблеми спонукали звернутися по допомогу до спеціаліста?”); в процесі розмови (“Ви могли б окреслити своє ставлення до цих подій?”); в кінці бесіди (“Як ви думаєте, з чого слід розпочати розмову з дочкою?”).

У прямих запитаннях проблема обговорюється відкрито. Наприклад: “Чи хотів би ти перейти в інший клас?”. В опосередкованих запитаннях інтерес відкрито не висловлюється, він прихований. Наприклад: “Якби через деякий час (після канікул, санаторного лікування, спортивного збору) ти повернувся в школу, чи навчався б ти у своєму класі?”.

Питання може бути спрямоване до співрозмовника безпосередньо, наприклад: “Особисто тебе влаштовує такий перебіг подій?”, або може вимагати невизначеної відповіді, наприклад: “Наскільки задовільними можна вважати такі умови?”.

Достатньо інформативними і діагностичними є проєктивні запитання. Співрозмовника просять висловитися з приводу певної конкретної або умовної ситуації, або ж відповісти за іншого. Наприклад: “Уявіть собі, що ви зустріли себе нинішнього через 10 років, що б ви сказали собі з приводу тих подій, які ми зараз обговорюємо?”.

Переказ того, що сказав співрозмовник своїми словами — це один прийом активного слухання. На початку розмови такий переказ має бути особливо детальним, але обов’язково з акцентуванням уваги на головному. Переказ почутого дозволяє висвітлити нову грань в одержаній інформації, підкреслити деталь, яка дозволяє по-новому переосмислити сутність ситуації. Співрозмовник може коректувати і доповнювати почуте. У кожному випадку це викликає задоволення, оскільки його уважно слухають і намагаються зрозуміти. Такий прийом дозволяє підсумовувати особливо об’ємну інформацію співрозмовника. З цією метою можуть використовуватися фрази: “Я правильно вас зрозумів...”, “Ви мали на увазі, що...”, “Вам неприємно тому, що...”, “Найбільше Вас тішить, коли...”, “Я не помиляюсь, коли кажу...”, “Іншими словами, ви вважаєте, що...”, “Виправте мене, якщо я помиляюсь...”. Перефразування особ-

ливо бажане тоді, коли консультант відчуває, що клієнту важко висловлювати власні думки. Перефразування проковує на розвиток власної думки, але стосується тільки того, що було сказано відверто.

Подальший розвиток думок співрозмовника буде ефективним прийомом, якщо висловлюватися лише в контексті сказаного. В іншому випадку це може насторожувати клієнта і спонукати до особливо ретельного аналізу майже кожного слова, внаслідок чого втрачається природність і щирість спілкування. Наприклад: жінка розповідає: “Справа в тім, що я все життя багато працювала. Посада у мене відповідальна, робочий день не-нормований, на домашні справи не вистачало ні сил, ні часу. Діти зростали самостійно. У мене дві доньки. З меншою все гаразд. А от старшу я, здається, втрачаю. Моя старша донька хоче покінчити життя самогубством. Стан у неї досить важкий, а нещодавно вона запитала: “Мамо, а дуже боляче, коли людина розрізає собі вени?”. Соціальний педагог: “Ваша стурбованість пов’язана з останнім випадком, який засвідчив серйозність намірів доньки. Ви допускаєте ймовірність того, що про подібні дії вона думала неодноразово?”.

Подальший розвиток думок клієнта добре узгоджується із підтвердженням своєрідного підсумку одержаної інформації. Це дозволяє об’єднати розрізнені факти, фрагменти початку розмови, виявити правильність і точність розуміння переданих думок. Формування запитань може нагадувати перефразування, але глибинний підтекст їх має на меті вищий рівень узагальнення. Наприклад: “Те, про що ви сказали на початку розмови, може означати...”, “Ваші симпатії, як я розумію, на боці...”, “Основна думка полягає в тому, що...”.

У процесі консультування не слід зосереджуватися лише на тому, що клієнт обговорює відкрито. Таку інформацію він добре осмислює і контролює, багато разів її обдумував, зважував, аналізував. Однак це не допомогло позбавитися пригніченого стану і знайти конструктивне розв’язання проблеми. Тому необхідно допомогти клієнту по-новому подивитися на події і своє місце в них. Цьому може сприяти такий прийом, як повідомлення про емоційний стан. Розмова в ракурсі змістової сторони події доволі часто набуває відтінку соціально схвальної поведінки та соціально бажаних виявів особистісних характерис-

тик. Людина намагається не відходити від заданих стандартів і вивіряє свої дії із прийнятими стереотипами. Можна припустити, що саме така тактика в житті і є причиною багатьох труднощів. Тому раціоналізація як розуміння власної проблеми не завжди допомагає подолати критичний стан, а намагання підтримати свій авторитет може навіть поглибити кризу.

Рефлексування переживань і почуттів буває більш інформативним, аніж змістова сторона розмови, оскільки почуття є природним виявом глибоко прихованих, неусвідомлених потягів і бажань. На думку І.Атватера (1988), людині набагато приємніше, коли розуміють її переживання, ніж увага до змісту розповіді. Таким чином, сюжет історії, яку розповів клієнт, може бути другорядним порівняно з його переживаннями. З цією метою можна звертати увагу, фіксувати окремі слова і цілі фрази, які клієнт використовує для вираження почуттів. Наприклад, “Я розгнівався...”, “Мені стало страшно...”, “Я був здивований...”, “Це мене розлютило...”, “Я соромлюся про це сказати...”.

Найбільш інформативною буде невідповідність між вербальною і невербальною виразністю співрозмовника, позаяк невербальні сигнали майже не контролюються свідомістю. Л.Кемерон-Бендлер (1993) у зв’язку з цим увів поняття конгруентна і неконгруентна комунікація.

Конгруентною є така комунікація, за якої існує відповідність між вербальною та невербальною виразністю. Обурення підкреслюється інтонацією і жестом, співпереживання – зацікавленим поглядом і нахиленою вперед поставою. Натомість під час консультування можна помітити розбіжність між тим, що людина повідомляє і як вона при цьому емоційно реагує. Наприклад, ритмічна розміреність у словах, навіть складах, зажатість фігури, погляд з-під лоба супроводжує розповідь про кохання. Є всі підстави поцікавитися, чим викликана така реакція, що, напевне, виявить нову інформацію для роздумів клієнта.

Щоб відчувати, що переживає людина, доцільно уявити себе на її місці. Співпереживання допомагає точніше ідентифікувати та інтерпретувати емоції співрозмовника. При цьому важливо акцентувати увагу клієнта на осмисленні своїх почуттів. Для цього раціонально можна застосовувати такі фрази: “Мені

здається, що ви відчуваєте...”, “Опишіть ваші почуття в цю хвилину...”, “Коли ви пережили це вперше?...”.

Допомогти клієнту може техніка альтернативних формулювань, тобто специфічна підказка варіантів переживань, наприклад: “Це було здивування, обурення, відчай?”.

Виділити новий ракурс у розмові можна, використовуючи техніку парадоксальних запитань, які дозволяють піддати сумніву “абсолютні істини” клієнта. Розповідаючи про проблеми в стосунках із сином, клієнтка постійно підкреслювала, що лише довір’я може бути основою ширих взаємин. В один із моментів розмови на запитання “А чи має право син розпоряджатись самостійно заробленими коштами?”, вона категорично заперечила: “Ні, він має в усьому радитися зі мною”.

У багатьох випадках достатньо незначного поштовху, щоб людина замислилася над тим, що раніше не викликало в неї сумніву. Це допомагає не лише з’ясувати приховані думки клієнта, а створює умови для результативної співпраці.

Таким чином, розвиток навичок психологічного консультування є невід’ємною складовою професійної майстерності соціального педагога.

Завдання для самостійної роботи

Ситуація 1. Використовуючи прийоми активного слухання, змодельуйте фрагмент бесіди на основі такої інформації підлітка: «Людині ще ніколи не доводилося бути лідером, але найближчим часом доведеться виконувати таку роль. Виникають побоювання, що не все зможе зробити і водночас не знає, як себе поводити в цьому випадку. Звертається до консультанта з метою одержати поради щодо розв’язання проблеми».

Ситуація 2. Визначте локус скарги на основі такої інформації підлітка: «Молодій людині один раз в житті довелося бути в ролі лідера, але то був не найкращий досвід. У даний момент є переживання розгубленості. Не розуміє, чому не все вдалось і не уявляє, що можна зробити для того, щоб виправити ситуацію».

Ситуація 3. Сформулюйте психологічну проблему та визначте способи її розв’язання. Клієнт висловлює невдоволення з приводу того, що між близькими, дорогими для нього людьми часто виникають конфлікти і він дуже схвильований цим; сам

часто мимовільно стає втягнутим у такі конфлікти. Іноді йому здається, що якби не він, то і конфліктів було б менше.

Ситуація 4. Опишіть знайому вам молоду людину, яка має намір одружуватися. Передайте можливі труднощі і спробуйте діяти превентивно.

Ситуація 5. Батьки стурбовані тим, що у їх дитини не складаються стосунки з однокласниками (вчителями).

Ситуація 6. Змоделюйте фрагмент консультативної бесіди на основі заявленої проблеми. Батькам здається, що їх дитина-підліток щось приховує від них. Батьки помічають, що дитина багато часу проводить поза домом, уникає спілкування з ними.

Ситуація 7. Батьки не поділяють професійного вибору дитини.

Завдання 8. Сформулюйте питання на уточнення на основі такої інформації клієнта: «Людина, яка принижує гідність іншої, не заслуговує на повагу».

Завдання 9. Використайте прийоми активного слухання з посиленнями на таку інформацію клієнта: «Я доволі часто відчуваю невдоволення самим собою, і такий стан довго не полишає мене».

Завдання 10. Опишіть початок консультативної бесіди з клієнтом, який заявив, що його турбує власна невпевненість.

Завдання 11. Визначте локус скарги на основі такої інформації клієнта: «Під час виробничої практики майстер постійно занижує мені оцінки, а моїй подрузі за такі ж вироби ставлять на один бал вище».

Завдання 12. Змоделюйте фрагмент консультативної бесіди на основі заявленої проблеми: «Яким може бути вихід із ситуації, коли не віддають борг?»

Завдання 13. Проаналізуйте фрагмент бесіди і визначте характер запитання:

Соціальний педагог: Минув тиждень після нашої останньої зустрічі, що за цей час змінилося?

Катя: Не так і багато.

Соціальний педагог: У попередній розмові ми торкнулися таких сторін твоєї поведінки, які особливо хвилюють твоїх рідних. Я б хотів запитати, чи не вважаєш ти, що

- батько, наприклад, не терпить, якщо будь-хто не погоджується з ним або висловлює інший погляд?
- Катя: Так, вважаю.
- Соціальний педагог: Як би він повадився, якби ця розмова відбувалась вдома? Як ти це уявляєш?
- Катя: Він би наказав мені вийти з кімнати.
- Соціальний педагог: Як би ти це розцінила?
- Катя: Я б вирішила, що йому неприємно слухати те, що я розповідаю, оскільки він не хоче чути правди... Або те, що я вважаю правдою.
- Соціальний педагог: Які почуття він при цьому переживав би?
- Катя: Які почуття? Напевне, його душевна рівновага була б порушена.

Завдання 14. Використовуючи прийоми активного слухання, змоделюйте фрагмент бесіди на основі такої інформації підлітка: «Найважливіше для мене – відчувати, що мене люблять і цінують, незалежно від того, наскільки смішним я видаюся, мені потрібен той, хто вірить у мої можливості і силу, тому що я сам часто відчуваю невпевненість».

Завдання 15. Використовуючи прийоми активного слухання, змоделюйте фрагмент бесіди на основі такої інформації підлітка: «Мені потрібен той, хто зміг би терпляче без будь-якої критики вислухати мене і допомогти розібратися в собі. Коли я програю у грі, то в мене складається враження, що весь світ рухнув. Мені потрібне місце, де б я міг поплакати і ніхто б наді мною не сміявся».

Завдання 16. Визначте локус скарги на основі такої інформації підлітка: «Хто хоча б раз у житті скаже неправду, тому вже не повірять, навіть якщо він говоритиме правду. Оскільки моя мама доволі часто мені це повторювала, то я вирішила: можна спокійно обманювати, все одно мені ніхто не повірить».

Завдання 17. Сформулюйте психологічну проблему та визначте способи її розв'язання: «Штори в моїй кімнаті висіли нерівно. Мама сказала, щоб я негайно все поправила. Я відповіла, що вона не повинна постійно заглядати в мою кімнату, вишукувати, що там не так, і вчиняти з цього приводу галас. Тоді вона

закричала на весь будинок, що я не одна живу в квартирі і маю робити те, що вона мені говорить. Я не знала, що сказати».

Завдання 18. Проаналізуйте запитання на основі вимог до прийомів активного слухання:

Клієнтка: Я дуже занепокоєна тим, що моя донька стала «бабою ринку». Кинула роботу, яку отримала після закінчення інституту, і тепер торгує квітами. Пояснює це тим, що там більший заробіток.

Соціальний педагог: Ваша донька могла заробляти стільки ж на попередньому місці роботи?

Клієнтка: Ні.

Соціальний педагог: Тобто ви можете погодитися, що в нових умовах вона краще адаптована до життя, ніж це було раніше?

Клієнтка: Загалом так... Але адаптуватися до життя — це не все.

Соціальний педагог: Що ви маєте на увазі?

Клієнтка: Якщо донька ніде не працює, то який приклад вона подає сину?

Соціальний педагог: Ви хочете сказати, що вона цілими днями тиняється і не знає, чим зайнятися?

Клієнтка: Ні, що ви! Вона дуже важко працює, але ця робота не для душі, а для ... , як би точніше сформулювати, ... для примітивного самозабезпечення. І свого 3-річного сина тягає за собою. Бачили б ви, який у нього апетит, коли він приходить до нас (на очах з'являються сльози).

Соціальний педагог: Спогади про внука розчулили вас. Ви, мабуть, дуже турбуєтеся про нього.

Література:

1. Айзенк Г.Дж. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии //Психол. журн. — 1994. — № 4. — С. 6.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди... – М., 1992.
3. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: (Навч. Посібник. – Харків, 1996. – С. 31.
4. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психологический подход). – Киев, 1991. – С.112 – 113.
5. Горностай П.П. и С.В. Васьковский. Теория и практика психологического консультирования. – К., 1995. – С.43.
6. Либина А. Энциклопедия житейской психологии. – М.: Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2000. – С. 105-109.
7. Семья в психологической консультаций: опыт и проблемы психологического консультирования /Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С.43-45.
8. Фрейд. Толкование снововедений.– К.,1991.
9. Юнг К. Архетип і символ. – М.: Ренессанс, 1991. – С.215.
10. Zivkovic M. Stajelekovito u psihoterapiji? //Psiholodija. – 1989. – № 3-4. – S. 165.

ПОНЯТТЯ НОРМИ І ВІДХИЛЕННЯ ВІД НОРМИ В СОЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Кожне суспільство, незалежно від стадії розвитку, має категорію людей, що потребують додаткової уваги. Їх виділяють в окрему групу. В США, наприклад, широко використовується термін “люди з проблемами”, а поняття “люди з обмеженими можливостями” більш характерне для європейських країн, зокрема, і для України. Кількість таких людей, особливо дітей, за даними ЮНЕСКО, щорічно збільшується, що вимагає не окремого втручання, а планових соціальних дій.

У соціальній педагогіці поняття “норма” і “відхилення від норми” використовується для характеристики процесу розвитку і соціального становлення дитини. Відхилення можуть бути позитивними і негативними. Наприклад, відхиленням від норми в розумовому розвитку є розумова відсталість і талановитість.

Відхилення від норми можна умовно розділити на 4 групи: фізичні, психічні, педагогічні, соціальні.

Фізичні відхилення пов’язані зі здоров’ям людини і визначаються медичними даними. Їх причиною можуть бути спадкові чинники або соціальні обставини: екологічна обстановка, неякісна питна вода, зниження життєвого рівня сім’ї тощо.

Існує доволі багато класифікацій людей, що мають відхилення в здоров’ї і розвитку. Всесвітня організація охорони здоров’я прийняла в 1980 році британський варіант шкали обмежених можливостей:

- нездужання — будь-яка втрата або аномалія психічних чи фізичних функцій, елементів анатомічної структури, що ускладнює певну діяльність;
- обмежена можливість — будь-які обмеження або втрата здатності (за наявності дефекту) виконувати певну діяльність у тих межах, що вважаються нормою для людини;
- недієздатність (інвалідність) — будь-який наслідок дефекту або обмеженої можливості людини, що є перепорою в реалізації певної нормативної ролі на підставі вікових, статевих чи соціальних чинників.

До відхилень у фізичному розвитку дитини належать: хвороби, порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату.

Психологічні відхилення від норми пов'язані з розумовим та психічним розвитком дитини. До цієї групи відхилень належать: затримка психічного розвитку та розумова відсталість дітей, або олігофренія.

Розумова відсталість може бути наслідком вроджених дефектів нервової системи або результатом хвороби чи травми. У дітей може виявлятися різний ступінь розумової відсталості: від легкої – дебільності, до глибокої – ідіотії.

До психічних відхилень належать різні порушення мови. Це може бути пов'язане з вимовою і заїканням, або ж складні дефекти з порушенням читання і письма. Ще одним видом психічних відхилень є порушення емоційно-вольової сфери дитини. Крайньою формою цього порушення є аутизм – стан психіки, що характеризується замкнутістю, відсутністю потреби в спілкуванні і суїцид – спроба самогубства.

Особливу групу відхилень становить обдарованість дітей. Це своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання діяльності. Ступінь обдарованості визначається не характеристиками самих здібностей, а результатами діяльності, що відрізняються новизною, нестандартністю, оригінальністю, самобутністю (9).

Для діагностики фізичних і психічних недоліків створюються міжвідомчі психолого-медико-педагогічні комісії (з розрахунку 1 комісія на 10 тисяч дітей).

Завданнями комісії є раннє психолого-медико-педагогічне обстеження дітей і виявлення особливостей їх розвитку з метою встановлення діагнозу, створення умов для подальшого навчання. Крім того, консультування батьків, педагогічних працівників у зв'язку з необхідністю створення сприятливих умов для розвитку дитини.

До складу комісії входять спеціалісти різного профілю: психолог, ортопед, лікар-психіатр, невропатолог, окуліст, терапевт, фізіотерапевт. До роботи в комісії обов'язково залучають представників спеціальної освіти – логопеда, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, а також соціального педагога та юриста.

Встановлення психічного чи фізичного відхилення у дитини передбачає створення умов для навчання в спеціальних закладах освіти: для дітей з порушенням зору, слуху, психіки, опор-

но-рухового апарату, для дітей, які хворіють на хронічні та інфекційні хвороби. У таких спеціальних закладах комплексно проводиться оздоровча та навчально-виховна роботи. Натомість, ізолювання дітей створює певні проблеми в соціалізації та адаптації до умов життя. Тому такі діти потребують соціально-педагогічної допомоги.

Педагогічні відхилення стосуються стандартів, що визначають рівень освіти та перспективи, до яких прагне дитина.

Педагогічною нормою, або нормою освіти, є стандарти загальної освіти, які прийняті в країні. Однак є діти, які не одержують загальної освіти. До цієї категорії належать ті, хто не відвідує школу; закінчили тільки початкову школу; не одержали середньої освіти. Серед причин такого становища можна назвати шкільну неуспішність; небажання навчатися; несприятливі сімейні умови; екологічні та соціальні катаклізми, через які діти втрачають батьків; біженці та переселенці. Через проблеми зі здоров'ям частина дітей навчається вдома індивідуально. Але таке навчання обмежене основними предметами, а такі, як образотворче мистецтво, музика і співи, фізична культура, не передбачені розкладом занять. Відірваність від шкільного колективу позначається на соціальному становленні дитини.

Але найбільші труднощі ця категорія дітей відчуває в зв'язку з пригніченим самовизначенням.

Соціальні відхилення пов'язані з поняттям “соціальна норма”. Соціальна норма – це правило, зразок дії або допустима міра поведінки людей чи соціальних груп, які офіційно встановлені або традиційно склалися на певному етапі розвитку суспільства. Це своєрідна модель прийнятої поведінки, яка створюється людьми на основі пізнання соціальної дійсності.

Суспільство, прагнучи до самозбереження, намагалося з давніх-давен регулювати взаємини між людьми, вводячи міфи, табу, традиції, релігійні догми. Ускладнення форм людського співіснування, вдосконалення суспільних відносин призвело до формування більш стійких правових, моральних позицій щодо відхилень від норми.

Соціальні норми поділяються на 2 великі групи: універсальні, тобто такі, що стосуються всіх людей у суспільстві, і часткові, що регулюють певну сферу професійної діяльності або життєдіяльності (лікар, брат, друг тощо.). Соціальні гру-

пи можна формувати і за іншими ознаками: правові, моральні, політичні, релігійні тощо. Дотримання соціальних норм гарантується перетворенням зовнішніх вимог у потребу і звичку людини або через застосування санкцій до тих, хто ці норми порушує.

Особливістю соціальних норм щодо дітей є те, що вони розглядаються як чинники виховання, в процесі якого відбувається засвоєння соціальних норм та цінностей, входження в соціальне середовище, засвоєння соціальних ролей і соціального досвіду. Різновидами відхилень від соціальної норми є дитячий алкоголізм, токсикоманія, наркоманія, проституція, безпритульність, бездоглядність, правопорушення і злочинність. У цих випадках поведінка дитини не відповідає відповідним нормам і правилам, які прийняті в суспільстві (5, 6, 9, 14).

Для надання допомоги таким дітям створюються спеціалізовані соціальні служби. Діти, які здійснили протиправні вчинки і досягли 11 років, за рішенням суду та з урахуванням висновків психолого-медико-педагогічної комісії можуть бути направлені в спеціальні школи або спеціальні професійні навчальні заклади.

До категорії дітей, які перебувають у складній життєвій ситуації, включають дітей без батьківської опіки; дітей-інвалідів; дітей з фізичними і психічними відхиленнями від норми; дітей, котрі стали жертвами збройних міжнаціональних конфліктів, екологічних і техногенних катастроф, стихійних лих; дітей, що перебувають в екстремальних ситуаціях; дітей, що стали жертвами насильства; дітей, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі; дітей, котрі перебувають у спеціальних навчально-виховних закладах; дітей із малозабезпечених сімей (13).

Уперше рух за гуманізацію термінології щодо дітей з вадами фізичного та розумового розвитку почала Міжнародна організація інвалідів (створена у 1980-1981 роках), щоб привернути увагу до проблем інвалідів у всьому світі. Нині організація має свої представництва у 110 країнах. За її ініціативи розроблено соціальну модель інвалідності, в контексті якої визначено поняття «порушення» й «інвалідність». Порушення – це функціональне обмеження інвалідів, що спричинене фізичними, інтелектуальними чи сенсорними вадами. Інвалідність

– втрата або обмеження можливості вести нормальне життя у суспільстві щодо реалізації рівних прав внаслідок фізичних чи соціальних бар'єрів.

Означена проблема пов'язана з професійною етикою, усвідомленням необхідності переглянути багато з того, що напрацьовано у вітчизняній науці, зокрема термінологічний апарат, що використовується стосовно таких дітей. Наразі можна виділити кілька аспектів понятійного апарату щодо дітей з обмеженими психофізичними можливостями, а саме: медичний, педагогічний (дефектологічний, соціально-педагогічний), психологічний, правовий.

Вважається, що термін «порушення» більш точний, ніж «вада» і «розлад», тому що вміщує не тільки розлади і дефекти, а й інші аномалії – втрату органа, кінцівок, частини тіла. До поняття «порушення» входять також аномалії розумової діяльності. Як один із аспектів порушення розглядається функціональне обмеження. Обмеження життєдіяльності розуміється як будь-яке обмеження чи відсутність (у результаті порушення) здатності діяти таким способом, що вважається природним для людини. Обмеження життєдіяльності – це зниження комунікаційних здібностей, сомообслуговування, орієнтації у просторі і часі, контролю за своєю поведінкою. Ступінь обмеження може бути тимчасовим чи постійним, зворотним і незворотним, прогресивним і регресивним. Це процес, внаслідок якого обмежуються функції організму і діяльності людини у повсякденному житті, тобто наслідок порушення чи психологічної реакції на нього. Відповідно до цього специфікація соціальної роботи повинна бути узгодженою із здібностями індивіда.

Під соціальною недостатністю розуміється така вада інваліда, що впливає із порушення чи обмеження життєдіяльності, через які людина не може виконувати в повному обсязі звичну для його становища роль у житті (залежно від віку, статі, соціального і культурного становища).

Соціальна недостатність характеризує невідповідність потреб людини її становищу і очікуванням самого індивіда або соціальної групи, до якої він належить. Соціальна недостатність виникає у разі ізолюваності індивіда від родини, відсутності мобільності і фізичного доступу до об'єктів соціального оточення та засобів комунікації, фізичної залежності від інших

людей, низького рівня комунікації, незадоволеності потреби у самореалізації. Тобто поняття «соціальна недостатність» означає порушення людини у соціальній сфері, відсутність умов для гармонізації та гуманізації відносин людини і оточення. Тому поняття «соціальна недостатність» протилежне поняттю «соціалізація» і відбиває соціальні, економічні і культурні наслідки порушення функцій організму, що спричиняють інвалідизацію індивіда.

Наявна відсутність чіткої робочої диференціації інвалідів призвела до плутанини стосовно понять дефект, інвалідність, непрацездатність, «соціальна недостатність». У багатьох країнах, і в Україні зокрема, дотепер засоби ідентифікації соціальної недостатності, як правило, залежать від встановлення рівня працездатності і ступеня важкості захворювання. Висновок про інвалідизацію особистості на основі вади розвитку і функціонального обмеження не позбавлене сенсу при важких формах психічних порушень, порушень опорно-рухового апарату і комбінованих патологічних станів. За інших умов цей підхід припускає сутність компенсаторних механізмів особистості чи її педагогічну занедбаність (4).

В останньому випадку дитина-інвалід визначається як дитина з обмеженими психофізичними можливостями і особливими потребами. На сьогодні в Україні «інвалідність» дитини визначається, скоріше, як юридичне поняття, що дає підстави для надання дитині пенсії.

Відповідно до прогресивних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень і рекомендацій Організації Об'єднаних Націй, наукова термінологія не повинна призводити до сигматизації дітей, адже використання термінів з негативним семантичним навантаженням створює додаткову психотравматичну ситуацію для дитини та її батьків, акцентує увагу на протиставленні понять «норма» і «аномальність». Тому в регіональній моніторинговій доповіді Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Освіта для всіх» діти-інваліди і діти з порушенням у психофізичному розвитку відокремлюються в категорію «діти з особливими потребами».

У науковій літературі дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, хронічно хворих дітей та дітей з патологічними станами визначають як «аномальних», «неповноцінних»,

«дітей-інвалідів», «дітей з особливими потребами», «дітей із спеціальними потребами», «дітей із труднощами у навчанні», «дітей з обмеженнями», «дітей з обмеженими розумовими та фізичними можливостями», «дітей з обмеженими психофізичними можливостями», «дітей з функціональними обмеженнями», «дітей, які знаходяться в особливо складних і надзвичайних умовах», «дітей з особливими потребами у розвитку». Таке неоднозначне визначення характеризує різні аспекти і підходи до вирішення проблем навчання, виховання, лікування, соціального захисту і реабілітації дітей не тільки в Україні, а й у всьому світі (4).

Зарубіжний досвід соціального виховання “дітей з особливими потребами”

Визнання принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді позначилося на створенні у багатьох країнах світу інтегрованих структур спільного навчання дітей з особливими потребами зі здоровими дітьми. Показовим є досвід Австрії, де уряд у 1993 році ухвалив Закон, який дозволяє батькам обирати навчальний заклад: спеціальну чи загальноосвітню початкову школу. Під егідою Міністерства освіти Австрії було розроблено експериментальну інтеграційну програму, в основу якої покладено ідеї соціальної інтеграції, тобто створення такого середовища, де діти з особливими освітніми потребами могли б працювати, грати і жити поряд із звичайними людьми. Кожна дитина при цьому займається за індивідуальною програмою, яка забезпечує максимальний розвиток природного потенціалу.

У Нідерландах прийнято указ (1985 рік) про освіту, який об'єднав дитячі садки з початковими школами, що створило певні умови для навчання дітей із синдромом Дауна разом із нормальними дітьми.

У Польщі практика підготовки дітей з обмеженнями до інтеграції у систему загальної освіти здійснюється в родині або в спеціалізованих денних центрах. Завдання соціального працівника і психолога – порадити батькам, де краще навчатися їхній дитині (відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб). У Кракові діють три школи, де є інтеграційні класи: серед 15-16 здорових дітей навчаються 4-5 з відхиленням, ДЦП,

даунів, аутистів та з емоційними порушеннями. Цим пояснюється і підбір спеціалістів, які працюють за індивідуальними програмами. За півроку перед тим, як віддати дитину до звичайної школи, розпочинається робота з батьками і вчителями: активне спілкування, обмін концертними програмами. До інтеграційних класів підбирають дітей із благополучних сімей (4, 78).

Рівність освітніх можливостей не означає однакового підходу до всіх дітей. Всі діти різні за біосоціальним розвитком, але це означає не зрівняння вимог і критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок, а індивідуальний підхід до кожної особистості.

Принцип рівних можливостей у соціальній роботі означає надання соціальної допомоги незалежно від категорії інвалідності. Дитина з вадами розумового розвитку має ті ж самі права на отримання соціальних послуг, що й дитина з вадами фізичного розвитку. Тому всі діти-інваліди повинні бути включені у соціально-культурні процеси і зв'язки зі своїми ровесниками неінвалідами.

Такі країни, як США, Німеччина, Франція, Велика Британія, Японія та інші лідирують у справі будівництва доступного житла. Враховується той факт, що досягненню доступності сприяє відкритий план, проектування малоповерхових будинків із внутрішніми двориками та верандами, які полегшують соціальне спілкування й тим самим сприяють інтеграції всіх членів сім'ї. Питання доступності до приміщень тісно пов'язані з питанням транспорту (повітряного, наземного, морського).

Вони вирішені у Франції, країнах Північної Європи і США. У Європі перше місце з виробництва та експлуатації автобусів з низьким пасажирським майданчиком посідає Німеччина. Шляхи надання допомоги сім'ям у кожній країні залежать від особливостей її історичного, політичного і соціального розвитку. За даними звіту Ради Європи щодо інтеграції дітей-інвалідів у сім'ю і суспільство, у деяких з них є загальна система допомоги дітям, а допомога дітям-інвалідам збільшена (Австрія, Бельгія, Франція, Люксембург, Норвегія, Португалія, Іспанія, Швеція); передбачено страхівку, яка сплачується при народженні дитини, а також на дитину з вадами у розвитку (Німеччина, Нідерланди, Швейцарія). На Кіпрі, наприклад, немає загаль-

ної системи допомоги дітям, але забезпечується підтримка тільки дітей-інвалідів додатковим звільненням батьків від податків. У Данії діє стандартна система допомоги дітям і сім'ям, яка ґрунтується на практичному забезпеченні потреб дітей-інвалідів. Велика Британія забезпечує пільгові послуги інвалідам, надає поточну допомогу.

У Данії діє загальне положення щодо інформування батьків неповносправних дітей. У ньому йдеться про те, що батьки повинні мати повну інформацію про захворювання, про його випадки, розвиток та прогноз на майбутнє. Проте доволі важко прогнозувати його розвиток на ранній стадії. Тому визначається загальна інформація щодо видів обмеження життєдіяльності, а після цього призначається радник з питань задоволення потреб дитини та надання можливої допомоги. Батьки отримують не одну, а кілька консультацій, причому різнопланових, а деяким із них надається інформація і допомога в різних установах. Дуже важливою для батьків є координація роботи з професіоналами. Крім того, місцеві правління, державні та регіональні інститути організовують курси для батьків з такими дітьми.

У Франції в 1975 р. прийнято закон щодо соціальної підтримки дітей з особливими потребами. На його виконання було організовано кілька центрів медико-соціальної допомоги, що проводять реабілітацію дітей віком від 0 до 6 років, до яких батьки можуть звернутися одразу ж після народження дитини. Крім центрів медико-соціальної допомоги спеціальну інформацію батькам надають благодійні центри матері і дитини, служби «Домашня допомога» та «Послуги у навчанні». Для дітей з порушенням опорно-рухового апарату надається домашня допомога, кожного дня з ними займаються спеціалісти. Фінансову підтримку для домашньої допомоги надає держава, на комунальному рівні батьки отримують компенсації по догляду за дитиною.

У Німеччині спостерігається тенденція переходу від медичного підходу до більш уніфікованого – ранньої стимуляції. Завдяки цьому сім'ї стають більш компетентними, поінформованими.

У Норвегії діють центри сімейної медичної допомоги, що зобов'язані направляти дітей із спеціальними потребами до компетентних служб.

У Португалії допомогу сім'ї надають неурядові організації. У країні функціонує кілька асоціацій батьків, які відіграють важливу роль у реабілітації та інтеграції дітей з обмеженнями у розвитку, особливо щодо інформування та допомоги батькам з метою досягнення адекватної інтеграції у сім'ї та соціальному середовищі.

В Іспанії та Швеції діє система курсів для батьків, які мають дітей з вадами розвитку. Родинам з неповносправними дітьми надаються дошкільні консультації для дітей з порушенням зору і слуху. Крім спеціальних педагогів батьків консультують соціальні працівники і психологи, а психотерапевти – батьків дітей з інтелектуальними вадами. Інформацію також надають реабілітаційні установи для хворих дітей та дітей-інвалідів. Сімейні курси організовані на базі центрів і можуть проходити у спеціальних школах. Муніципальні органи відповідають за соціальні послуги, домашню допомогу, інформаційну та фінансову підтримку.

У Швейцарії інформація для батьків дітей з особливими потребами про їхні права і обов'язки подається під заголовком «Якщо неспроможні діти можуть залишатися в сім'ї, батьки повинні отримувати інформацію про ситуацію та про свої обов'язки». У країні функціонує приватна благодійна організація, яку підтримує держава. Її завдання – допомога дітям з особливими потребами та їхнім батькам з метою вирішення сімейних проблем, полегшення труднощів, з якими стикаються батьки у своєму житті.

В Італії запроваджується політика деінституалізації спеціальних закладів для дітей-інвалідів. Щоб запобігти інституалізації неповносправних дітей на тривалий термін, уряд пропонує послуги, пов'язані з домашньою допомогою і доглядом за дітьми, особливо родинам з дуже низьким прибутком і важкохворими дітьми, яку надають переважно волонтери.

У всіх країнах – членах Ради Європи родинам, які мають дітей з особливими потребами, надається страхівка. Загальна фінансова допомога дітям-інвалідам є індикатором політичного ставлення до ідей інтеграції.

Загалом робота соціального педагога спрямована на профілактику відхилень, запобігання можливих порушень прийнятих в суспільстві норм та на реабілітацію дітей. Соціальний педагог

працює над тим, як повернути дітей до нормальної життєдіяльності в суспільстві.

Джерелами відхилень у розвитку дитини є: біогенні, соціогенні і психогенні чинники. При цьому можна стверджувати, що найменші порушення в цій сфері життєдіяльності можуть мати аналогічні наслідки і в інших. Тому дослідження цієї проблеми проводиться в соціології, медицині, психології, педагогіці, правознавстві тощо.

На межі XIX-XX ст. у контексті медичної моделі була сформована теорія соціальної корисності людей з обмеженими можливостями. Суть її така: в суспільстві є люди, психічні і фізичні можливості яких обмежені, але це не перешкоджає їм здійснювати соціально-корисну діяльність. Тобто, при певному професійному навчанні такі люди зможуть матеріально себе утримувати.

У 60-х роках XX ст. на зміну медичній теорії прийшла соціальна модель, де розглядалися не внутрішні причини, що обмежують можливості людини (хвороба, відхилення в розвитку тощо), а взаємозв'язок між конкретною людиною і соціумом. З цього погляду обмеження людини багато в чому викликані соціальним ставленням та тими бар'єрами, що існують в оточуючому середовищі (архітектурними, соціальними, психологічними, педагогічними). Інакше кажучи, обмежені можливості як проблема є результатом соціальної, економічної і політичної дискримінації таких людей у суспільстві. Щоб подолати це, необхідна інтеграція людей з обмеженими можливостями на їх власних умовах, а не способом пристосування їх до норм і правил життя здорових людей (2).

Девіантна поведінка як відхилення від соціальної норми

У контексті соціальної моделі відхилення в поведінці дітей розглядаються в зв'язку з умовами сімейного виховання та міжособистісної взаємодії. Неадекватна поведінка дітей стала розглядатись як деформований процес соціального досвіду, як результат суб'єктивного реагування на сімейне неблагополуччя, негативний баланс заохочень та покарань, відсутність любові до дитини тощо. Поступове накопичення нерозв'язаних конфліктів і призводить до відхилень поведінки. Таким чином,

соціальна модель дозволила розглядати поведінку дитини не лише як таку, що не відповідає нормам, а й таку, яку можна корегувати.

У межах соціологічного підходу існує багатогранність в аналізі причин виникнення девіантної поведінки серед неповнолітніх. Так, концепція соціалізації (А. Коуен та ін.) заснована на твердженні, що девіантної поведінки люди навчаються в процесі засвоєння культури певної групи.

Автори теорії аномії М. Сімен, Р. К. Мертон вважають: якщо індивіди мають загальні цілі, але узаконені засоби для досягнення цих цілей доступні не всім повною мірою або зовсім недосяжні для деяких соціальних груп, то в суспільстві слід очікувати високого рівня девіантної поведінки.

У концепції стагнації (Е. Лемерт, Г. Беккер, Е. Гофман) відхилення в поведінці розглядаються як наслідок негативної соціальної реакції. Індивіду в цьому випадку відводиться лише роль пасивного об'єкта впливу з боку суспільства.

Автори теорії соціального контролю Е. Дюркгейм і Ф. Нант вважали, що за нормальних умов соціальної організації дії індивідів регулюються соціальними нормами, і тому девіація майже відсутня. Але за умов соціальної дезінтеграції нормативний контроль стає слабший, що відкриває можливості для реалізації девіантної поведінки (2, 190).

Теорія конфлікту культур акцентувала увагу на тому, що зразки поведінки в конкретній соціальній системі вважаються девіантними, якщо вони розцінюються на засадах стандартів інших соціальних культур.

Психологічний підхід до аналізу девіантної поведінки характеризується тим, що термін "девіантна поведінка" отожднюється з терміном "поведінка з відхиленням", але в широкому розумінні цього слова з усім проявом як негативного, так і позитивного змісту. В цьому випадку мова переважно йде про наявність відхилення від психічної норми чи про наявність відхилення від соціальної норми, суть якого полягає в дефективності ціннісних орієнтацій особистості, в неадекватності оцінки свого місця і призначення серед оточуючих. З огляду на це, в науці сформувались і два загальних напрями, що досліджували девіантність як наслідок різних стадій розвитку психічних захворювань у межах ак-

центуації характеру та поведінки з відхиленням від соціальної норми.

Вітчизняні дослідники девіантних проявів (Зейгарник Б.В., Личко А.Є., Максимова Н.Ю., Захаров А.Н., Гройсман А.Л.) внаслідок соціально-психологічної деформації особистості розрізняли відхилення раптові, неочікувані, зумовлені своєрідністю вікових (переважно підліткових) особливостей, та девіантну поведінку як результат та прояв тривалого процесу деформації особистості.

Велику ймовірність виникнення девіантних учинків підкреслювала і Шарлотта Бюлер, яка вбачала у підлітковому віці дві фази – позитивну і негативну. Вік негативної фази у дівчат припадає приблизно на 11-13 років, у хлопців – на 14-16 років. Негативна фаза характеризується почуттям тривоги, занепокоєності, роздратованості. Це період внутрішньої метушні, суперечливих почуттів, абстрактного бунту, меланхолії та зниження працездатності, протестуючого характеру поведінки. Позитивна фаза настає поступово і проявляється в умінні переструктурувати свої стосунки з дорослими. Характеристика девіантної поведінки набуває особливої значущості, наприклад, у зв'язку з реальним розглядом проблеми адаптованості неповнолітніх у нових соціальних умовах, зокрема, при вступі до ПТУ.

Доцільно зауважити, що стихійна або неспрямована соціалізація відбувається під час безпосереднього спілкування людей, у процесі взаємодії, завдяки чому здійснюється зміна структури і змісту стосунків. І хоча стихійно форма соціалізації детермінується сферою безпосереднього спілкування, цілеспрямовані виховні впливи можуть відігравати належну роль. Не можна стверджувати, що в соціальному суспільстві процес соціалізації проходить оптимально. Порушення процесу соціалізації на будь-якому етапі може стати причиною дезадаптації, проявами якої є розбалансованість самооцінки, невпевненість та підвищена тривожність. Із зміною соціального середовища подібна деструктивна тенденція значно загострюється.

Негативний вплив на формування особистості дитини має також неправильна позиція дорослого у вихованні. Найбільш поширеними серед неправильних типів виховання у ситуаціях прояву адиктивної поведінки є:

- домінуюча гіперпротекція, виховання з підвищеною моральною відповідальністю, виховання за типом кумира сім'ї. Такі позиції дорослих у вихованні своїх дітей породжують в останніх почуття безвідповідальності, пасивності, інфантилізму, байдужості, роздратованості, агресивності, що, в свою чергу, спричинює розвиток різних відхилень у поведінці дітей;

- відсутність педагогічних знань батьків та надмірні покарання дітей. У випадках, коли покарання небажане і навіть з погляду педагогічного впливу на особистість неможливе та небезпечне, воно може викликати стан тривалого психологічного дискомфорту. Впливаючи на формування особистості дитини, її звички, стиль поведінки, надмірне покарання сприяє розвитку нещирості, замкнутості, хитрості. Особливо сензитивним для цього є підлітковий вік, коли недостатня зрілість особистості заважає їй не тільки повно і глибоко усвідомити ситуацію, а й правильно зрозуміти її соціальні наслідки. Це не дозволяє вихователю і батькам побачити реальну картину наркоманії, тим більше її передбачити;

- домінуюча безкарність дитини: 53% опитаних нами неповнолітніх наркоманів відповіли, що їхні батьки, як правило, не вдавалися до покарань. Коли безкарність систематична, то вона слугує основою для формування у людини безвідповідальності за власні вчинки, байдужості до себе і оточуючих, інфантилізму;

- сімейне неблагополуччя також сприяє розвитку емоційних відхилень і на їх основі різноманітних соціальних дезадаптацій, зокрема, наркоманії. Аналіз досліджень підтверджує, що найчастіше згубна пристрасть з'являється у сім'ях, де один з батьків мав судимість (2%), вів паразитичний спосіб життя (8%), відбувалися конфлікти, бійки, сварки (14%). Ці обставини слід, звичайно, розглядати у взаємозв'язку з низьким культурним та освітнім рівнем батьків дітей з адиктивною поведінкою, що заважає наданню їм дієвої допомоги у навчанні, обмежує їх можливості у контактах з іншими дітьми, позитивний вплив на них з боку різних соціальних інституцій тощо;

- реакція імітації є типовою для поведінки підлітків як результат наслідування батьків, що ведуть аморальний спосіб життя (14, 224-226).

Дослідження свідчать, що конституційні риси особистості, індивідуально-типологічні особливості її характеру відіграють хаотичну роль у прогредієнтності адиктивної поведінки.

Кожному типові характеру властива відповідна сенситивність. Якщо психічна травма, емоційний стрес чи складна життєва ситуація зачіпає цю вразливу рису, то з'являються різноманітні зриви – від невротичних реакцій до станів важкої і тривалої дезадаптації з асоціальною поведінкою.

Відомо, що суперечності і проблеми у житті людини набувають патогенного характеру, якщо у структурі самої особистості є риси агресивності, впертості, претензійності, химерності, надмірної чутливості.

Патогенез може бути наслідком невідповідності потреб особистості і засобів їх досягнення, що виявляються значно нижче ріжучими від потреб і домагань, вони виникають, коли, об'єктивна необхідність заважає вирішенню завдань, що стоять перед людиною або ж робить суперечності невирішеними для неї, а мету – недосяжною.

Таким чином, патогенна ситуація, що призводить до психоневрозу особистості, характеризується її індивідуальністю, неспроможністю чи невмінням знайти у цій ситуації раціональний, продуктивний вихід.

Зараз вважається, що у підлітків з психопатіями та акцентуаціями характеру ризик розвитку адиктивної поведінки досить сильний. Найбільш сприятливим щодо цього є нестійкий тип акцентуації. Він проявляється у неспроможності дитини до систематичної, наполегливої праці, що вимагає здатності до вольових зусиль, підлітки нестійкого типу акцентуації, як правило, уникають розумових та фізичних навантажень.

Потяг до розваг та насолоди – гедоністична установка, яка поступово стає невід'ємною рисою характеру підлітків нестійкого типу акцентуації. Тому соціально прийнятні способи розваг не завжди можуть їх задовольняти. Це сприяє появі потреби у нових, незвичних, більш гострих переживаннях, задовольнити які здатна дозволити лише вулична група, де найчастіше і проходить знайомство з наркогенними речовинами.

Після нестійкого типу акцентуації характеру ризик адиктивної поведінки зумовлюють епілептоїдний, гіпертимний та істероїдний типи. Цей ризик особливо зростає, коли всі типи

акцентуації виявляються змішаними, «амальгамними», тобто, коли на відповідне конституційне ядро накладаються риси нестійкого типу.

Окремі характеристики нестійкого типу акцентуації розглядаються як умови адиктивної поведінки. Серед них такі:

- відсутність установки на працю і навчання,
- відсутність самоконтролю, чутливість до сторонніх впливів,
- психічна незрілість – інфантилізм,
- цікавість до забороненого плоду, потяг до екстремальної діяльності у неформальній підлітковій групі,
- потяг до гострих переживань,
- неадекватна самооцінка тощо.

Для підлітків з певною готовністю до адиктивної поведінки характерними є індивідуально-типологічні риси особистості:

- а) занижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка пристосованість до нових ситуацій, конфліктів,
- б) прояв тривожності, депресивності, невпевненості у собі, заниженого самооцінювання,
- в) імпульсивність, зокрема, з намаганнями отримати задоволення, чітко вираженим гедоністичним спрямуванням,
- г) психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування у поведінці, зокрема, її негативних проявів.

Практика свідчить, що головною причиною вживання наркотичних речовин на сьогодні є психічна незрілість. Саме інфантилізм сприяв і першій наркотизації 3/4 опитаних наркоманів. Проявляючись у неслухняності, небажанні і невмінні особистості передбачати наслідки своїх вчинків, інфантилізм сприяє втягуванню людини у різноманітні непередбачені, іноді небезпечні ситуації, бійки та інші історії з кримінальним та авантюристичним змістом. А неспроможність такої дитини до напруження волі і терпіння лише підкреслюють її нездатність проявляти твердість у виборі життєвої позиції та невміння доводити розпочату справу до кінця. Однією з причин наркоманії є депресії, які блокують діяльність людини, проявляються у хворобливому стані надмірної нудьги, тривоги, загальмованості, скованості, що сприяє схильності особистості похмуро сприймати та оцінювати навколишній світ (14). Наголошуючи на соціальній зумовленості депресій, зокрема, М.І.Буянов роз-

глядав останню як один з чинників адиктивної поведінки неповнолітніх та пов'язував її з недостатнім емоційним спілкуванням матері і дитини у ранньому дитинстві.

З огляду на це, можна припустити існування можливого зв'язку схильності особистості до депресій з відсутністю позитивного емоційного контакту з батьками, що є результатом відповідних сімейних ситуацій. Ознаками прихованої депресії можуть бути постійно пригнічений настрій, песимістичне ставлення до майбутнього, занижене самооцінювання тощо.

Стимулювати або пригнічувати активність людини може неадекватне самооцінювання. Занижене самооцінювання може бути також ознакою прихованої депресії. Воно знижує рівень соціальних домагань особистості, сприяє розвитку невпевненості у собі, у власних можливостях. Таке самооцінювання може супроводжуватися складними емоційними переживаннями, внутрішнім конфліктом особистості, що компенсується здебільшого її адекватною девіантною поведінкою, вживанням алкоголю чи наркотиків.

Якщо, наприклад, у підлітка спостерігається очевидне переоцінка власних сил і можливостей, у зв'язку з чим підліток ставить перед собою завдання, виконати які він може не завжди, завищене самооцінювання вступає у суперечність з оцінюванням його іншими людьми. Це, як правило, сприяє ситуації неприйняття такої особи колективом, появі конфлікту у стосунках між його членами.

Серед обстежених підлітків, що мали досвід наркотизму, завищене самооцінювання, потяг до лідерства та підвищена активність фіксувались у 47% респондентів.

Завищене самооцінювання у поєднанні з досить високими показниками схильності до соціальної дезадаптації виявлене В.С.Бітенським. Таке поєднання дістало серед науковців назву «код злочинця», що свідчить про високий рівень схильності до делінквентності (10). Це нічого не говорить про адиктивну поведінку, проте остання зазвичай супроводжує делінквентність.

Умовою і результатом адаптації особистості є сформованість соціально значущих способів спілкування, поведінки та діяльності, які усталені у суспільстві і підтримуються ним. За допомогою цих способів можна реалізовувати свої внутрішні тен-

денції, тобто виявляти себе у соціальному середовищі та самовизначатись у ньому. Одним із суттєвих чинників соціально-психологічної адаптації неповнолітніх є сформованість соціально-адекватних засобів реалізації емоційних станів. Саме активна емоційна регуляція поведінки під час взаємодії з соціальним середовищем і забезпечує адаптацію до зовнішніх чинників і запобігає девіантним проявам.

У кризових ситуаціях особистість намагається використати ефект контагіозності емоцій, тобто тих переживань, які виникають в особистості, яка не є безпосереднім учасником емоційної ситуації.

Здатність сприймати почуття іншої особистості є одним із проявів соціально-психологічної адаптованості. Через такий механізм відбувається входження в нову соціальну групу.

Слід розрізняти два типи контагіозних емоцій. Одні з них стосуються тих випадків, коли одна і та ж сама ситуація викликає в одного, потім у кількох індивідів однакову реакцію страху, гніву або радості. Інший тип – це ті емоції, які оволодівають людьми, котрі є учасниками подій. Наприклад, активна сварка двох може зацікавити оточуючих або ж залишити байдужими. У когось із присутніх виникатимуть аналогічні почуття до тих, що переживають учасники події. Подібну схильність у старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці слід вчасно діагностувати та коректно використовувати у виховній роботі.

Анкета вияву контагіозних емоцій (2)

Для вияву контагіозних емоцій застосовується спеціальна методика. Анкета складена на основі положення про модальність та стійкість домінуючих емоцій. Вона спрямована на вияв емоційних переживань, що є найчастішими та типовими для досліджуваного, а прояв їх не обов'язково пов'язаний із незвичайними за емоційністю їх сприйняття подіями, стимулами, ситуаціями. Такі ситуації умовно можна назвати мало-емоційними, оскільки емоційні хвилювання певної якості можуть виникнути не в кожній людині. Інакше кажучи, в опитувальник не включалися запитання, відповідь на які повинна бути однозначною. Використані два типи тверджень, спрямованих на виявлення самооцінювання на контагіозність (наприклад, “Я завжди відчуваю емоційне піднесення настрою,

коли бачу людей, які веселяться на святі, стадіоні тощо”), і протилежне твердження, що заперечує наявність контагіозності (наприклад, “На мене не діє настроїв оточуючих людей, він не може змінити мій настроїв”). В питальнику 13 тверджень двох протилежних модальностей. Вибір певної модальності оцінюється за трибальною системою. Максимально висока величина оцінки за кожною модальністю дорівнює 39 балам (13 суджень, помножених на найвищий бал “3”), мінімальна – 0.

Для підвищення надійності експериментальних даних, одержаних за допомогою анкети, використовується метод експертних оцінювань, який також спрямований на діагностику модальності стійких емоційних переживань. В основі цього методу лежить спостереження за учнями з боку близьких людей, які виступають у ролі “компетентних суддів”. Оцінювання “суддів” здійснюється за допомогою парних порівнянь. Критерієм близькості двох оцінок слугує різниця їх рангових місць. Близькими вважаються оцінки, різниця рангів яких не перевищує 2 одиниці.

Обробка результатів (підрахунок балів за певними якостями) виявляє 2 полярні групи: ті, що отримали максимальну кількість балів за контагіозністю, та за неконтагіозністю. Проміжна група має однакову кількість балів зліва і справа.

Інструкція

Спробуйте вибрати одне з двох суджень, яке Вам притаманне (зліва або справа) та обведіть колом цифру, що показує, якою мірою воно проявляється (від 1 до 3 балів).

| | | | |
|-------|---|-------|--|
| 1,2,3 | Часто буває, що хочеться сміятися, дивлячись, як весело сміються в незнайомій компанії однолітки | 1,2,3 | У мене не виникає бажання сміятися, коли я бачу, як весело сміються в незнайомій компанії, якщо я не знаю, з якого приводу їм весело |
| 1,2,3 | Я відчуваю себе більш упевненим, ніж інші, якщо навіть оточуючі хвилюються перед початком іспитів | 1,2,3 | Я стаю більш схивильований у групі однолітків перед іспитом, ніж коли я один у дома |
| 1,2,3 | Часто в мене виникають емоції, коли я бачу, як вони проявляються в когось іншого | 1,2,3 | На мене не дуже діє настроїв оточуючих людей, їхні емоції |

Поняття норми і відхилення від норми в соціальній педагогіці

| | | | |
|-------|---|-------|--|
| 1,2,3 | Я не відчуваю особливого емоційного піднесення, захоплення, коли почую звуки духового оркестру (святковий марш, туш) | 1,2,3 | Звуки духового оркестру, що виконує святковий марш, туш, діють на мене, збуджуючи активність: хочеться щось робити, діяти. |
| 1,2,3 | Спостерігаючи сварку або бійку двох чоловіків, я відчуваю гнів і незадоволення щодо кожного з них. | 1,2,3 | У мене не виникає ніяких емоцій: ні гніву, ні роздратування, скоріше, байдужість. |
| 1,2,3 | Велике скупчення людей (натовп, що йде на стадіон) викликає в мене почуття пригніченості, ніяковості, виникає бажання піти скоріше додому. | 1,2,3 | Я люблю галас болільників на стадіоні, вигуки, свист, сміх. Це дуже захоплює, допомагає слідкувати за грою |
| 1,2,3 | Я не відчуваю особливих хвилювань та переживань, коли бачу поховання невідомої мені людини | 1,2,3 | Завжди мені на очі навертаються сльози, коли чую звуки оркестру на похованні будь-кого |
| 1,2,3 | Мені подобається брати участь у святкуванні різних свят – серед людей мені передається загальне захоплення, піднесення настрою. | 1,2,3 | Я віддаю перевагу продовженню часу вдома, а в святкові дні люблю дивитись телевізор, а не бути серед людей. |
| 1,2,3 | Коли я бачу, як б'ються і завдають ударів один одному, мені передається почуття болю, який відчувають ці люди, незалежно від того, хто учасник бійки. | 1,2,3 | Дивлячись на те, як учасники завдають ударів один одному, я не відчуваю особливого хвилювання, переживання за людину, яка мені невідома. |
| 1,2,3 | Трапляється, що мені хочеться сміятися (і не можу стримати сміх) у ситуаціях, в яких він може бути недоречним | 1,2,3 | Мені майже завжди не буває смішно в ситуаціях, коли сміх недоречний. |
| 1,2,3 | Буває так, що мій настрій не збігається з настроєм оточуючих, і мені важко його сприймати | 1,2,3 | Я завжди піддаюся загальному настрою (суму, радості, пригніченості і т.ін.), якщо навіть ситуація безпосередньо мене не стосується |

За нашими даними, від 28% до 32% першокурсників ПТУ мають високий показник (до 35 і більше балів) за контагіозністю. Крім того, у них зафіксовано високий показник особистої та ситуативної тривожності за шкалою С.Спілбергера (від 38% до 45%) та розбалансовану самооцінювання за питальником Г.Айзенка до 56% учнів.

Портрет, наприклад, першокурсника ПТУ з аналогічними об'єктивними даними дослідження має досить непривабливий вигляд. Учень відчуває майже постійно внутрішню невпевненість, сумніви і тривогу. Дії його часто не адекватні щодо ситуації, він або драматизує події, піддаючись паніці, або ж залишається байдужим у випадку, коли потрібно сконцентрувати увагу, зосередитись на виконанні завдання. Викладачі ПТУ та майстри виробничого навчання про таких учнів кажуть: "Від них можна очікувати чого завгодно. Їхні дії важко прогнозувати". Крім того, такі першокурсники легко піддаються зовнішньому впливу. Характер емоційних проявів різко полярний: від жартів, сміху і словесної бравади до відчуття спустошеності, байдужості, відчаю.

Повторюваність подібних переживань породжує безнадію, втрату опори, що може закріпитися не лише у сфері переживань, а й в характері поведінки, яка набуває ознак девіантності.

Аналіз девіантної поведінки дозволив виділити три послідовні фази:

1. Афект неадекватності, тобто розбіжність оцінок оточення та самооцінки. Рефлексія в цей час спрямована на самовиправдання та пошук компенсаторних напрямів діяльності, що дозволяють підкріпити високу самооцінку. Водночас ведеться інтенсивний пошук середовища, яке позитивно оцінюватиме діяльність індивіда.
2. Когнітивний дисонанс як наслідок недостатнього виправдання вибору (Л.Фестингер). Намагаючись виправдати негативний вчинок, людина або змінює своє ставлення до об'єктів, з якими пов'язаний вчинок, або знецінює значення вчинку для себе та інших. Поступово переконання починають суперечити реальності, зберігаючи високе мотиваційне значення для суб'єкта, і його поведінка набуває все більшої спрямованості.
3. Егалітація – морально-психологічна аморальна поведінка, яка складається з асоціальних чи кримінальних дій.

При цьому індивід цілковито схвалює свої вчинки (2, 191).

Передумови формування девіантної поведінки криються в характері сімейних стосунків. З-поміж чинників соціалізації одним з найголовніших і відомих є сім'я, вплив якої дитина відчуває раніше за інші, коли вона ще майже некритично

сприймає зовнішні впливи. Практично немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки людини, який не мав би коренів в умовах родинного життя в сучасному чи минулому. Не вміючи знайти альтернативи негативному оцінюванню у разі виникнення ускладнень дитини в поведінці дітей у процесі оволодіння соціальними нормами, батьки починають зловживати цим методом. Більше того, негативна оцінка нерідко поширюється на особистість вихованця згалом, зумовлюючи таким чином фрустрацію одразу двох життєво важливих соціальних потреб: потреби в позитивному оцінюванні оточуючих та потреби в самоповазі. На тлі негативних емоційних переживань, що виникають внаслідок невдалих спроб оволодіти соціальними нормами, індивід починає розглядати подібну ситуацію утруднення як ситуацію неможливості.

Ситуація фрустрації завжди пов'язана з емоційною напруженістю. Поведінка фрустрованої людини втрачає цільову орієнтацію, що особливо гостро проявляється в провідному виді діяльності.

Девіантні підлітки частіше обирають шлях, при якому знижують реальні претензії в сфері навчальної діяльності. І водночас знаходять різні способи, за допомогою яких можна обходити вимоги контролю навчального закладу. Такий шлях не є перспективним, і він лише поглиблює загальну тенденцію дезадаптованості неповнолітніх. Тому в період входження в нові умови вони переживають критичні моменти, під час яких ускладнюються взаємини з оточуючими, загострюються внутрішні суперечності, становище часто оцінюється як безнадійне. Перед такими підлітками постають проблеми, які неможливо розв'язати власними психологічними зусиллями. Допомогти в такий момент може психологічне консультування, психотерапевтична бесіда, або ж активне соціально-психологічне навчання, яке в останній час все ширше використовується в системі виховної роботи.

Головними напрямками психокорекційної взаємодії з девіантними неповнолітніми, на нашу думку, можуть бути:

- 1) подолання деструктивної тривожності на особистісному рівні;
- 2) розпізнавання психотравмуючих ситуацій та вироблення навичок адекватного реагування;

- 3) розширення уявлень про конструктивні форми поведінки;
- 4) орієнтація на партнерське спілкування з оточуючими дорослими та однокурсниками.

При всій різноманітності рекомендованих форм роботи з девіантними неповнолітніми успішно може бути використана психотерапевтична бесіда. Проведення бесіди є складним багатоаспектним комунікативним процесом. Успіх його визначається багатьма чинниками, зокрема, необхідними умовами та спеціальними навичками ведення бесіди. Крім того, доцільно враховувати вікові особливості, такі, як обмеженість прийомів аналізу та синтезу інформації, підвищену стомлюваність, що супроводжується зниженням уваги, труднощі у вербалізації переживань, особливості мотивації, частоту перепаду емоційних реакцій тощо. Чималу роль відіграє комунікабельність, спрямованість на іншого, тактовність психолога. Дубравіна В.І. (1995) вважає, що провідною якістю, яка гарантує успішне проведення бесіди, є емпатія як здатність співпереживати і співчувати іншій людині, вміння побачити світ очима іншої людини і зберегти при цьому професійну об'єктивність. Психологу часто доводиться уявляти, конструювати ситуацію, аналогічної якій у власному досвіді не було. Й. Шванцара у зв'язку з цим зауважує, що необхідна особиста зацікавленість ужитись у почуття дитини (15). Крім того, Дж. Мерфі (1988) наголошує, що власні очікування та установки не повинні впливати на сприймання інформації. Інтерпретація даних здійснюється для самого себе, а не для клієнта. Особливої уваги потребує робота з гострими емоційними проблемами девіантних неповнолітніх. До розв'язання подібних проблем потрібно підходити поступово через нагромадження додаткової інформації. Наприклад, дівчинка-підліток зі словами на очах промовляє: "Мені так боляче згадувати мою останню розмову з подругою. Ми з нею, виявляється, зовсім різні люди...". Соціальний педагог після паузи ставить запитання: "Як довго ви дружите?"

Оля: - Уже майже 2 роки.

Соціальний педагог: - Ви навчались в одній школі?

Оля: - Так, і в одному класі, і сиділи за одною партою.

Соціальний педагог: - Як часто ви зустрічалися?

- Оля: - Бували періоди, що ми бачилися щоденно і по кілька разів.
- Соціальний педагог: - Телефонні розмови могли замінити зустріч?
- Оля: - Ні, що ви! Нам потрібно було бачити одна одну. Це набагато цікавіше!
- Соціальний педагог: - А як розпочалась остання розмова з подругою?

До цього моменту дівчинка змогла опанувати свій стан. Її голос уже лунав рівно, жести стали більш урівноваженими, погляд сконцентрований. Це дозволило перейти до аналізу болісної проблеми, яка викликала таке хвилювання на початку зустрічі.

У психологічній практиці консультування дітей з девіантними формами поведінки можуть використовуватися різні види бесід: діагностичне інтерв'ю, стандартизована, недирижувана бесіда. У роботі з ними перевага надається більш вільним формам бесіди, які дозволяють знизити рівень невпевненості, активно впливати на вербальні ускладнення. Крім того, гнучкість вільної бесіди дозволяє надати допомогу через переформулювання запитань. Це досить суттєво, оскільки ускладнення часто виникають через неадекватне розуміння змісту окремих понять. Наприклад, запитання “Чи хотів би ти щось змінити в своєму стилі життя?” може бути перефразоване таким чином: “Чи все тебе влаштовує в твоєму житті?”, “Від чого із попереднього життєвого досвіду хотілось би відмовитися?”.

Під час проведення бесіди у структуру питання нерідко включають опис певних ситуацій. Наприклад: “Дві подруги у вихідні дні любили гуляти вечірнім містом. Навкруги багато нових облич, а це можливість нових знайомств. Цього разу їх увагу привернули двоє юнаків, можливо, теж друзів, що стояли біля кіоска і весело про щось розмовляли...”. Психолог пропонує описати продовження ситуації.

Різні за мірою відкритості питання стосовно ситуацій описів узгоджуються з передбачуваною метою. В наведеному прикладі з'ясовується ставлення дівчат до процедури знайомства на вулиці. Слід наголосити, що дівчата з девіантними формами поведінки не комплексують з приводу прояву ініціативи у проце-

дурі знайомства з хлопцями. Але серйозних намірів при цьому вони не переслідують.

Особливий інтерес у контексті розгляду проблеми становлять проєктивні питання. Їх зміст прихований для досліджуваних. При цьому психолог пропонує розповісти не про власні переживання, а проінтерпретувати почуття і передбачити дії уявного учасника стресогенної ситуації. Наприклад, учениця, про яку в групі склалося враження як про невстигаючу, сьогодні вперше виконала з великим захопленням домашнє завдання з конструювання одягу. Сама не помітила, як захопилася справою, думки переганяли одна одну. Так на папері з'явилася нова модель літнього плаття, що викликала неабияку гордість у авторки. Початку заняття очікувала як ніколи, з якимось внутрішнім незрозумілим трепетом. При перевірці домашнього завдання майстер виробничого навчання мимохідь глянула у бік створеного “шедевр” і стиха промовила: “Ти коли-небудь зробиш хоча б щось із того, що я пропоную, якісно?”. Що зробить учениця? Що вона подумає? Що вона при цьому буде переживати?

Застосування проєктивних питань ґрунтується на передбаченні, що у відповіді досліджувані будуть ідентифікувати себе із персонажем, виражаючи власні переживання і мотиви вчинків. У більшості випадків таке передбачення відповідає дійсності і вірогідність проєктивних питань досить висока. Водночас бувають випадки, коли у відповіді поєднуються фантазії та реальність. Для учнів з девіантними формами поведінки це добрий варіант виразити нагромаджені негативні емоції, зняти напругу і тривогу.

Під час бесіди доцільно фіксувати поведінкові акти та емоційні реакції клієнта. Такі прийоми роботи сприймаються учнями досить зацікавлено, оскільки це є добра пожива для рефлексивної схильності. Трапляються випадки, коли подібне розмежування дозволяє відкрити грані власних життєвих установок, змістити акценти в ставленні до інших та самого себе.

Прояви девіантної поведінки серед неповнолітніх мають викликати особливу занепокоєність педагогічних працівників, позаяк вони засвідчують значні проблеми особистого характеру, що негативно впливають на перебіг адаптаційних процесів у нових соціальних умовах.

Тому соціально-педагогічна профілактика відхилень у поведінці дітей і підлітків передбачає науково обгрунтовані і своєчасно застосовані дії, що спрямовані на запобігання можливих фізичних, психологічних чи соціокультурних відхилень в окремих індивідів груп ризику, створенням умов для реалізації принципу соціальної справедливості.

Психолого-педагогічна профілактика – це система запобіжних заходів, спрямованих на лікування зовнішніх причин, чинників і умов, що є причиною відхилення в поведінці дітей, Успішною вона може бути лише в загальному контексті гуманізації навчально-виховного процесу.

Соціальний захист дитинства – це спеціальні заходи, що гарантують дотримання прав неповнолітніх, передбачених законодавством.

Профілактика передбачає запобігання тих проблем, яких ще реально не існує, але які можуть з часом проявлятися. Наприклад, багато батьків і вчителів намагаються розвивати активність дитини, надаючи їм право вибору, заохочують ініціативу і самостійність. Тим самим вони запобігають появі соціального інфантилізму і пасивності.

Інші профілактичні заходи застосовуються безпосередньо перед виникненням проблеми. Наприклад, новий учень у класі може почуватися незручно, і тому класний керівник впливає і на учня і на клас загалом, щоб сприяти успішній адаптації дитини в нових умовах.

Можуть застосовуватися такі профілактичні заходи і коли проблема вже виникла. При цьому мають на меті запобігти виникненню інших проблем. Наприклад, занадта сором'язливість потребує профілактичного впливу, поза як у майбутньому може проявитись як комплекс неповноцінності.

Перші два етапи можна віднести до загальної профілактики, а третій – до спеціальної. Спеціальна профілактика – це система заходів, орієнтованих на розв'язання окреслених завдань: профілактика девіантної поведінки, профілактика шкільної тривоги, дезадаптованності. Окремо можна виділити ранню профілактику. Це викликано такими причинами:

- дитинство відіграє особливу роль у подальшому формуванні особистості;

- у дитинстві закладаються моральні та етичні еталони;
- нервова система дитини надзвичайно пластична і здатна до сприйняття змін;
- у цей період дитина надто чутлива до зовнішнього впливу і здатна до наслідування;
- батьки і вчителі користуються великим авторитетом.

Соціально-педагогічна профілактика – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків, що сприяє вияву різних форм активності. Цей вид профілактики спрямований на зміну різноманітних внутрішніх і зовнішніх чинників та умов соціального виховання, а також на перебудову їх взаємодії (13).

Використовуючи цей вид профілактики, соціальний педагог може спрямовувати свою діяльність на виховний мікросоціум дитини (батьків, педагогів, однолітків), змінюючи характер їх взаємодії та вплив на дитину. Він може впливати на формування уявлень про оточуючих людей, на переживання з приводу стосунків з ними та змінювати їх. Нарешті, він може сприяти і зміні установок дитини щодо соціуму.

Таким чином, профілактична робота є важливою складовою частиною соціального педагога з метою запобігання відхилення від норми в життєдіяльності дитини.

Література:

1. Взаимодействие школьного психолога с подростками и старшеклассниками. Руководство практического психолога / Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В.Дубравиной. – М., 1995.
2. Життєві кризи особистості: Наук.-методичний збірник / Ред. рада: В.М.Доній (голова). – К., 1998.
3. Захаров Д.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.
4. Злобіна О., Хаджирадева С. Діти з особливими потребами в суспільстві: соціопсихолінгвістичний аспект //36. “Пріоритетні напрями роботи дошкільної ланки освіти в 2002-2003 н.р. (методичний аспект)”. – Запоріжжя, 2002.
5. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. – М., 1997.

6. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебін С.Р. Соціальна педагогіка /Соціальна робота: Навчальний посібник. – К., 1997.
7. Коррекционная педагогика: Учебное пособие. – М., 1998.
8. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками. – К., 1997.
9. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2001.
10. Прихожан А.М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10-12 лет (программа курса занятий) /Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками /Под ред. И.В. Дубравиной. – Москва–Тула, 1993.
11. Снегирева Т.В. Подростковый телефон доверия как форма работы практического психолога //Рабочая книга школьного психолога. – М., 1991.
12. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. – М., 1996.
13. Социальная педагогика: Курс лекций /Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М., 2000.
14. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник /За ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – 264 с.
15. Шванцара Й. Фактор личного контакта психологической диагностики //Й.Шванцара и коллектив. Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
16. Шрайнер К. Как снять стресс. – М., 1984.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ВАЖКО- ВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Важковиховуваність виявляється в опорі дитини педагогічним впливам дорослого. Важковиховуваність неповнолітніх є наслідком недостатнього засвоєння позитивного соціального довіду. Водночас, відзначаючи важковиховуваність учня, ми ще не маємо права робити висновок щодо наявності відхилень у його моральному розвитку, оскільки його опір педагогічним впливам може породжуватись іншими чинниками: самим вихователем або характером взаємодії вихователя і об'єкта виховання. Ще менше підстав ми маємо для того, щоб напевно робити висновки стосовно відхилень у розвитку особистості або розвитку психіки важковиховуваного учня. Більше того, наші дослідження свідчать, що не всі діти, які не піддаються педагогічному впливу та порушують норми поведінки (тобто за всіма ознаками соціально дезадаптовані), є важковиховуваними. І, нарешті, ступінь важковиховуваності учня не завжди визначається частотою негативних проявів, їх демонстративністю та яскравістю.

Розглянемо дію механізмів психологічного захисту на прикладі виникнення важковиховуваності підлітка. Всім дітям притаманне прагнення до досягнення позитивної оцінки оточуючих. Незадоволення цієї життєво важливої потреби викликає в дитини негативні емоційні переживання, штовхає на пошук виходу з травмуючої ситуації. При правильному педагогічному керівництві із цієї ситуації можливі два виходи: або допомогти дитині підняти рівень досягнень (тобто підвищити успішність діяльності), або запропонувати іншу модель задоволення рівня домагань (знайти іншу сферу самоствердження, інший вид діяльності тощо). За відсутності педагогічного керівництва, тобто при стихійному виході зі становища, що склалося, можливе викривлення уявлень дитини про реальний стан справ. У цьому виявляється дія захисних механізмів особистості. Наприклад, учень, який добре встигає у молодших класах (із се-

редніми здібностями), перейшовши до 5-6-го класу, починає гірше вчитися. Це відбувається лише через те, що в підлітка до цього часу не сформовані навички розумової праці. Учень підвищує свою старанність, але це не дає вагомих результатів. Джерелом негативних емоційних переживань дитини виступає в даному разі складна ситуація, коли дитина розуміє, що вона цілком здатна добре вчитися, прагне цього, але досягти бажаного через незрозумілі для неї причин не може. Тому нарікання з боку вчителів на несумлінне ставлення сприймається ним як несправедливе. Це є поштовхом до того, що підліток узагалі починає пояснювати всі свої невдачі прискіпливим, необ'єктивним ставленням до нього вчителів.

Думка про несправедливість оточуючих викликає в дитини почуття образи, дає їй підстави вважати себе несправедливо скривдженою, виявляти агресивність щодо тих, хто низько оцінює її діяльність. Так, причиною негативної поведінки учня може бути незадоволення його прагнення утвердити себе в бажаній позиції. Зухвала поведінка підлітка є виявом протесту проти не влаштовуючої його оцінки з боку оточуючих. Упертість, негативізм, протиставлення себе вчителям спричинюються неможливістю здобуття становища «гарного учня», до якого внутрішньо прагне школяр.

Чим важливішими є ті соціальні потреби, які дитині не вдається задовольнити, і чим більше в ранньому віці дитина зазнає такого травмуючого впливу, тим небезпечнішим він є для подальшого розвитку особистості. Сутність несприятливого впливу родинних стосунків на формування особистості дитини також полягає в незадоволенні її життєво важливих соціальних потреб.

У ранньому віці дитина сприймає ставлення до неї дорослого як оцінку своєї поведінки, оцінку себе загалом. Дитина не може ще зрозуміти, що погане або байдуже ставлення до неї дорослого може бути викликане різноманітними причинами, вона сприймає таке ставлення як оцінку своєї особистості. Стійка неможливість задоволення потреби дитини в позитивній оцінці з боку дорослого породжує тяжкий емоційний стан незадоволеності, відчуття емоційного неблагополуччя.

За відсутності педагогічної допомоги зняття негативних переживань відбувається за рахунок викривлених уявлень ди-

тини про свою поведінку. Дитина є «непроникною» для будь-яких негативних оцінок дорослого. Це є одним із засобів уникнення хворобливих сумнівів щодо самооцінювання.

Як зазначає В.Сухомлинський, дитина, яка пережила в ранньому дитинстві образу, несправедливість, стає хворобливо сприйнятливою до найменших проявів несправедливості, байдужості. Кожне зіткнення з образою, кривдою знов і знов ятрить дитяче серце, і дитина бачить зло навіть там, де його немає. Інакше кажучи, незадоволеність значущих для людини потреб призводить до викривленого сприйняття ставлення до неї оточуючих. Тоді дитина дедалі більше замикається в собі, протиставляючи існуючому та уявному злу те, що вона здатна протиставити, – неслухняність, упертість, різкість та брутальність, свавілля, бажання робити все наперекір вимогам дорослих, щоб нагадати про себе, заявити людям про своє право на увагу.

На спроби педагога встановити контакт такий підліток відповідає недовірою, оскільки часто він внутрішньо переконаний у ворожості до нього з боку оточуючих, у тому, що слова вчителя облудні, що той прагне його обдурити, ввести в оману, начебто приспати його пильність. Тому нерідко буває так, що навіть досвідчений, чуйний педагог не завжди може швидко ввійти в контакт зі своїм учнем, завоювати його прихильність. На піклування, доброту та ласку підліток відповідає недовірою або й брутальною, зухвалою поведінкою.

Викривлене уявлення підлітка про ставлення оточуючих до нього, закріплюючись, стає своєрідною позицією дитини, що визначає весь її подальший розвиток. Реагуючи таким чином, дитина знаходить виправдання своїй невдоволеності, вбачаючи причину своїх невдач не в особистих недоліках, а в несправедливості, недобррозичливості оточуючих людей, несприятливих обставинах, випадкових подіях тощо. Це призводить до невідповідності між усвідомленням підлітком своїх ставлень до себе, до інших, до власної діяльності та реальним змістом і проявом цих ставлень.

Таким чином, проявляється зворотний бік психологічного захисту: стан емоційного благополуччя, психологічного комфорту забезпечується за рахунок викривлення сприйняття дійсності, ціною самоомани. Захисні механізми, викривляючи реальність із метою невідкладного забезпечення бла-

гополуччя, діють без урахування тривалої перспективи. Цілі психологічного захисту досягаються ціною дезінтеграції поведінки, виникнення особистісних новоутворень, що спотворюють нормальний перебіг процесу соціалізації і перешкоджають успішній адаптації у змінних соціальних умовах. (3, 133-143).

Категорія важковиховуваних підлітків є неоднорідною. У загальній групі неповнолітніх із соціально дезадаптованою поведінкою необхідно відокремити групи дітей, що є справді важковиховуваними, та дітей, негативні прояви яких викликані двома іншими елементами виховного процесу самим вихователем і характером взаємодії вихователя й виховуваного.

Розглянемо діагностичні ознаки та причини виникнення вказаних чотирьох типів важковиховуваності.

1. Педагогічна занедбаність, що виникає як наслідок виховання за типом гіпопротекції. Розпізнавання цього типу важковиховуваності можна розпочати вже з зовнішнього вигляду дітей: недоглянуті, неохайні, часто в стоптаному (а то й у рваному) взутті, вони відразу справляють враження дітей, яким батьки приділяють мало уваги. Особливо яскраво помітні зовнішні прояви у дітей молодшого шкільного віку. Як правило, це діти з неблагополучних чи неповних сімей, де головним чинником виховання є негативний життєвий досвід.

Дещо інакше виявляється педагогічна занедбаність дітей у випадку виховання через потураючу гіперпротекцію. Ці діти ззовні справляють враження цілком благополучних, навіть дещо зманіжених, хоча неохайність, недбалість в одязі, імпульсивність поведінки видають їх належність саме до цього типу важковиховуваності.

Під час бесіди контакт із такими дітьми можна встановити без використання спеціальних заходів, досить лише дотримуватися загальних психологічних принципів ведення бесіди. Враховуючи те, що діти цього типу важковиховуваності імпульсивні, що в них недостатньо сформована саморегуляція, немає навичок самоаналізу, слід також заздалегідь продумати засоби ненав'язливого спрямування бесіди в потрібному напрямі. Під час бесіди з ними слід користуватися картою-схемою ведення розмови, яку соціальний педагог складає для кожного конкретного випадку.

Якщо з дитиною такого типу важковиховуваності встановлено хороший контакт, то інформація, одержана від неї, як правило, відповідає дійсності, дитина сама охоче розповідає про свої проблеми. Тому використання проєктивних методів у роботі з такими дітьми не обов'язкове, за винятком з'ясування інформації, що стосується афектогенних зон.

Під час виконання тестових завдань важливим мотивуючим чинником для дітей цього типу є похвала. Тому навіть при низьких результатах, при невдачі у вирішенні поставлених завдань дитину доцільно похвалити, підбадьорити або дати їй більш легке завдання, щоб створити умови для виникнення стану емоційного благополуччя як результату переживання ситуації успіху.

Соціальна дезадаптація таких дітей починається з неуспіху в навчанні. Оскільки в сім'ї їм приділяли мало уваги (у випадку, якщо виховання йшло за типом гіпопротекції), готовність до школи не була сформована. Вміння долати труднощі, довільна саморегуляція, навички спілкування, моральні норми та установки, властиві їхнім благополучним ровесникам, також відсутні або нерозвинуті, викривлені. Тому вже перші невдачі, викликаючи негативні емоційні переживання, каналізуються в агресію, фіксуються як образа, несправедливість. Погані оцінки, які ставить учителька такій дитині, ведуть до порушення стосунків з нею, до викривлення характеру взаємодії вихователя та виховуваного. До підліткового віку такий тип взаємодії, генералізуючись, поширюється на всіх учителів, на школу загалом. Постійні неуспіхи у навчанні в подальшому формують у педагогічно занедбаній дитині унікальну мотивацію, невпевненість у собі, низький рівень самоповаги. У спілкуванні з однокласниками така дитина найчастіше також не знаходить задоволення. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у батьківській сім'ї (відсутність емпатії, довіри, взаємоповаги, емоційної підтримки, почуття захищеності тощо), учень неусвідомлено переносить їх на спілкування з ровесниками, що призводить до нерозуміння з боку дітей, вони бояться й цураються його або перетворюють в об'єкт нехтування та глузування.

Особистісні особливості підлітків, що належать до педагогічно занедбаних, вирізняються саме несформованістю, не-

зрілістю, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належної організації життєвого простору, нестачею уваги, любові й підтримки з боку значущих дорослих, насамперед батьків. Однак значних викривлень у формуванні особистості, які б стали функціональними в таких учнів, не помічається. Їхня негативна поведінка поки що суто реактивна; вони здатні усвідомлювати власні проблеми й почасти самі намагаються змінити себе, підсвідомо знаходячи зовнішні стимули та форми організації своєї поведінки.

2. Опірність педагогічним впливам, зумовлена граничними порушеннями, а точніше, відхиленнями в психічній діяльності.

Це, передусім, діти, яким властиві відхилення в емоційних та вольових процесах, аномалії в становленні характеру (акцентуації характеру), що при повній збереженості інтелекту зумовлює великі труднощі в спілкуванні, навчанні та трудовій діяльності. Зазвичай поведінка цих дітей не пов'язана з психопатичною симптоматикою, і вони поступають на медичне обстеження в зв'язку з незрозумілою для педагогів неуспішністю й поганою поведінкою. Більшість таких учнів тривалий час не привертає до себе уваги ні психіатрів, ні психологів, становлячи невизначений, вкрай недиференційований прошарок «важких» учнів. Про них частіше пишуть у газетах, аніж у наукових дослідженнях, частіше згадують тоді, коли багато що в розвитку дитини вже важко виправити.

Тут слід підкреслити, що йдеться не про психопатологію, а про тих цілком здорових підлітків, у яких яскраво виражені риси певного характерологічного типу. При цьому природні реакції підліткового віку – реакція емансипації, реакція угруповання, реакція захоплення, реакції, зумовлені сексуальним потягом, можуть набувати патологічного характеру різного ступеня вираженості. Ці відхилення почасти бувають тимчасовими, зумовленими органічними змінами підліткового віку, або ситуацією, яка зачіпає найуразливіші місця такого типу акцентуації. Методи психологічного дослідження (а тим більше впливу) для таких дітей необхідно підбирати особливо обережно, відповідно до типу їх акцентуації, оскільки тут для соціального педагога існує небезпека викликати реакцію декомпенсації характеру як у процесі дослідження, так і в соціальній адаптації загалом. Хоча більшість типів акцентуацій характеру найяскравіше проявля-

ються в підлітковому віці, деякі типи акцентуацій (збуджуваний, гіпертимний, істероїдний тощо) проявляються набагато раніше, вже в 5-7 років.

Група *циклоїдів* у відособленому вияві нечисельна. Це люди, які перебувають майже постійно в поганому настрої, життя сприймають без позитивних очікувань. Радість не переживається сповна, позаяк завжди присутні очікування труднощів та неприємностей. Минуле згадується як перебіг здійснених помилок та переживання докорів совісті у зв'язку з цим. Такі люди досить чутливі до неприємностей, боляче на них реагують, почуття невпевненості постійно бентежить серце, що переплітається з очікуванням нещастя. Визнання власних провин пронизує спогади про звичайнісінькі вчинки юності. Через це у них складається враження, що оточуючі зневажають їх. Тому уникнення контактів, замкнутість, самозвинувачення усамітнюють щоденне існування. Постійним виразом невдоволення на обличчі вони відштовхують від себе навіть тих, хто співчуває їм і готовий допомогти. Натомість за зовнішньою похмурою скритністю прихована теплота, душевна здатність розуміти інших, і лише в оточенні близьких людей вони стають веселими і життєрадісними, говіркими і жартівливими. Але це лише доволі тимчасові прояви.

У зовнішньому виразі циклоїдів зафіксоване гальмування: опущене обличчя, обвислі руки, повільна хода, невиразні жести – все це символізує безнадію. Будь-яка робота наперед сприймається як надзвичайно складна, і тому руки опускаються ще до початку докладання зусиль.

Ще в дитинстві для них характерними були плаксивість, капризність, вдумливість та боязкість. Особливо гостро суперечність характерологічних проявів виявляється в підлітковому віці. До того абсолютно безпроблемні підлітки починають відчувати значний внутрішній розлад, з'являються думки про безцільність існування на тлі пригніченого настрою. Такий стан з деякими перемінами в перебігу може зберігатись усе подальше життя.

У групі циклоїдів виділяють конституційно-збудливих. Це люди, які швидко відгукуються на все нове, енергійні, підприємливі, з переважаючим веселим настроєм. При подальшому знайомстві стає очевидною поверховість та нестійкість інте-

ресів. Схильність до інтенсивного спілкування набуває ознак балакучості, що виявляється в прагненні до постійного перебування у веселих компаніях, підприємливість є не чим іншим, як вибудовуванням грандіозних планів без докладання зусиль для їх реалізації. З такими людьми легко спілкуватись у приятельському оточенні, але досить складно підтримувати ділові стосунки.

Уже в шкільні роки такі люди привертають до себе увагу тим, що, маючи хороші здібності, вони навчаються погано. Крім того, вони стають ініціаторами всіх шкільних витівок. У період статевого дозрівання мають місце численні еротичні ексцеси, які негативно позначаються на фізичному здоров'ї. Завдяки аферним проявам вони можуть легко, жартома досягати вершин політичної кар'єри, але через непостійність так само легко опускаються на суспільне дно. У стані неврівноваженості можуть удаватися до порушення не тільки норм поведінки, а й законів, що закінчується затяжними безперспективними судовими розглядами. Водночас є такі періоди в житті, коли вони реально оцінюють події і щиро висловлюють каяття.

Для групи *астеніків* характерною є надмірна нервово-психічна збудливість, дратівливість і стомлюваність, виснаженість. На соматичному рівні це виявляється у функціональному порушенні діяльності серця, відчутті тяжкості в тілі, безсонних ночах та сонливості вдень, у відсутності апетиту. Очікування ймовірних труднощів блокує повноцінне включення в продуктивну діяльність. Тому в окремих випадках можна спостерігати ефектний початок роботи і малоефективний кінцевий результат.

Нервова виснаженість проявляється в надмірно емоційному реагуванні в непередбачуваних ситуаціях. Сором'язливі, малодушні, ніжні, чутливі, вони насторожуються при найменшій несподіваності. Переживають страх, перебуваючи в темному закритому приміщенні, не сприймають голосної музики, відчувають огиду при дотиках. Людський натовп швидко стомлює, що є проявом підвищеної чутливості.

Загострене почуття самолюбства провокує пригнічений стан, оскільки наявне відчуття того, що я не такий, як усі. Це викликає крайню невпевненість у поєднанні з внутрішньою напруженістю і тривогою. В ситуації адаптації до нових умов

сором'язливість доповнюється підозрілістю. Характерними проявами є почервоніння обличчя, заїкання або ж маска надмірної розкутості та самовпевненості. Найважче таким людям виступати перед аудиторією, під час екзаменів. Найменші прорахунки викликають стан пригніченості та відчаю.

Спільною властивістю всіх аспектів таких суб'єктів є надмірна дратівливість. Вони висловлюють невдоволення тим, що часто виявляють пориви гніву. До того ж астеники нездатні висловити обурення безпосередньо тому, хто є причиною важких переживань, а переносять його на інших людей, нижчих за рангом, рідних і близьких. Потім настає затяжний період мовчазного каяття.

Основними рисами *психостеніків* є нерішучість, постійне переживання сумнівів. Їхні страхи пов'язані не стільки з подіями, які вже відбулись, а переважно з очікуванням труднощів у майбутньому. Хвилювання з приводу здоров'я свого і рідних не дозволяють відчувати повноти життя. Психостенік постійно пам'ятає про те, що на шляху досягнення мети завжди будуть перешкоди. Його непокоїть, наприклад, коли призначають термін виконання роботи. Якщо потрібно ранком піднятися на годину раніше, то ніч буде без сну. Будучи делікатною і чутливою людиною, психостенік водночас завдає чимало турбот оточуючим своїм педантизмом, вимогою порядку і формальним ставленням до справ. Через сором'язливість такій людині важко подякувати іншому, виразити свої почуття, тому обман і самообман стають невід'ємними частинами життя. Зміна обставин навколо себе дратує і засвідчує крайню непристосованість. Адаптується така людина з надзвичайними труднощами, ідеальними є «тепличі» умови, коли хтось бере на себе відповідальність за облаштування і побуту, і особистих справ. Улюбленим заняттям є фантазування. У нереальному світі так багато підвладне психостеніку. Найважче в цьому житті діяти, тому тривожні думки пов'язані з пошуком прорахунків у минулому та очікуванні невдач у майбутньому. Це є причиною виникнення нав'язливих уявлень і страхів.

Група *шизоїдів* вирізняється відірваністю від зовнішнього, реального світу, відсутністю внутрішньої єдності та послідовності в емоційних реакціях і поведінці. Це люди, від яких не знаєш, чого очікувати... Шизоїду особливо важко проникнути

в духовний світ іншої людини. Вони можуть виявляти надзвичайну естетичну чутливість до шедеврів світової культури і залишатися байдужими до переживань оточуючих людей. Через таку внутрішню суперечливість шизоїд перебуває в постійному внутрішньому конфлікті, який може зовсім несподівано виявлятися в афектних реакціях. У поведінці цієї категорії людей виявляється непослідовність. Вони виглядають дивакуватого, вдаючись до несподіваних дій, які спровоковані не бажанням привернути до себе увагу, а внутрішніми неосмисленими прагненнями. Найчастіше це виявляється у відсутності такту та в нездатності враховувати інтереси оточуючих. Їм доволі важко виконувати вказівки та розпорядження інших; вони можуть несподівано відмовитися від виконання завдання, нічого не пояснюючи. У процесі адаптації в нових умовах їм найважче сприйняти групові норми і цінності.

Аутизм шизоїдів виявляється в тому, що їм важко висловити іншим свої переживання і сумніви. В проявах симпатій та антипатій шизоїди відрізняються надмірною вибірковістю. Насправді вони люблять тільки себе, намагаються підтримувати в оточуючих високу думку про себе, про свої здібності і рідко по-справжньому цінують інших людей.

Мрійники як особлива група шизоїдів досить чутлива до несправедливого ставлення. Слабкість волі не дозволяє їм протистояти неприємним подіям, і вони компенсують такий стан зануренням у мрії. В них підвищена самооцінка, вони невдоволені своїм становищем у суспільстві, але розраховують не на власні зусилля, а на диво. Тому світ їхніх фантазій – це здійснення їхніх бажань.

Найхарактернішою особливістю групи *параноїків* є їхня схильність до утворення надій особливої значущості. Такі ідеї наповнюють психіку параноїків і мають домінуючий вплив на поведінку. Серцевиною надій є унікальність власної особи. Тому в рисах характеру переважають егоїзм, постійне самовдоволення; вони не вибачають байдужості щодо себе і вже ні в якому випадку протилежних поглядів. Хто не поділяє переконань параноїка, є або недалекою людиною, або ж стає його особистим ворогом. Кожна дрібниця може розглядатись як образа або ж порушення прав. Усе це призводить до того, що в параноїків практично немає близьких людей, з якими можна було б

ділитися найпотаємнішим. Помста стає сенсом життя, і в цьому процесі параноїк проявляє надзвичайну наполегливість та рішучість. Така людина не просить поради, не піддається аргументації протилежної сторони і не терпить зауважень.

Терміном “фанатик” називають тих, хто з винятковою наполегливістю присвячує своє життя служінню одній ідеї, справі, не залишаючи місця для інших інтересів. Вони, насамперед, розглядають не власну особу, а діяльність, яка підпорядковує розум і волю. Не будучи егоїстами, вони водночас виявляють душевну теплоту лише в крайніх випадках. Тому в особистих стосунках вони або ж байдужі, або ж вимогливі.

Головна сила фанатиків полягає в їхній незламній волі, яка допомагає їм без вагань досягти бажаної мети. Відсутність гнучкості та здатності пристосовуватися викликає часті порушення комунікації, які межують з розгоранням конфліктів.

Окрема група – *фанати почуттів*, це ті, хто стає членами релігійних сект. Більш глибокі дослідження психології таких людей свідчать, що у них дуже збіднені уявлення про саму ідею, якій вони сліпо слідували.

Найхарактернішими особливостями *епілептоїдної* групи є такі: надмірна дратівливість, цю переростає в нестримну лютю; перепади в настрої (з відтінком остраху, гніву, туги) та моральні дефекти (антисоціальні установки). Як правило, вони активні, діяльні, з одностороннім захопленням, піддаються пристрасностям, люблять гострі відчуття, наполегливі та вперті. Прояви гніву провокують насильницькі дії. У шлюбних стосунках вони виявляють себе як тирані, влаштовують скандали через дрібниці – невчасно поданий обід, куплені без дозволу речі тощо. Вимагають покірності та підкорення, не залишають без покарання найменшу провину, хоча зауважень на свою адресу не допускають. Епілептоїди не здатні довгий час підтримувати ні ділові, ні особисті стосунки. Це люди досить обмежених інтересів; почуття симпатії і співпереживання їм не властиві. У поєднанні з егоїзмом ці прояви роблять їх морально неповноцінними. Нестриманість у вияві пристрасності робить їх бездумно хоробрими, агресивно жорстокими та нестримними у вияві любовних захоплень.

Група *істеричних характерів* відмінна від інших намаганням повернути до себе увагу та втратою відчуття реальності.

А. Ясперс визначив це так: «Намагання здаватися більшим, ніж є насправді». Їм необхідно, щоб про них говорили, для цього можна вдаватися і до авантюр. Емоційне життя капризне, нестійке, в якому проявляються поверховість інтересів, відсутність волі.

При першому знайомстві істеричні особи заворожують, і лише згодом стає зрозумілою їхня неприродність і фальшивість. Кожен учинок, жест, порух розраховані на глядача, на ефект. При цьому переважає прагнення бути оригінальним, якщо суперник цього не дозволяє, тоді застосовуються найрізноманітніші способи приниження його. Такий перебіг подій супроводжується злопам'ятністю та помстою. Природна атмосфера – це атмосфера скандалів, пліток, з'ясування стосунків. Загалом вони шукають легкого життя, а якщо виявляють наполегливість, то лише для того, щоб привернути до себе увагу. Патологічні брехуни, не здатні керувати своєю уявою. Вони з легкістю розповідають про свої пригоди, яких не було, про зв'язки в ділових сферах, про своє багатство тощо. Такими є аферисти, шарлатани, шулери. Вони обманюють так майстерно, що викликають захоплення.

Група *нестійких психопатів* – це люди без визначених інтересів, часто досить приємні співрозмовники, не переносять самотності. Якщо потрапляють у сприятливе середовище, то досягають середнього рівня. Але лихом для них є прив'язаність до наркотичних засобів та алкоголю: із милих, поступливих вони перетворюються в безсердечних і навіть жорстоких. Каяттям завершується алкогольна чи наркотична епопея. При цьому починаються звинувачення на адресу несприятливого оточення. Варто зазначити, що психопатичні особливості властиві переважно всім «нормальним» людям. Чим контрастнішою є особистість, тим яскравіші і психопатичні риси. Серед людей високоосвічених, для яких характерною є розвинутість емоційної сфери, великої фантазії, кількість психопатів значно збільшується. Наобхідно пам'ятати, що створення геніального твору, наприклад, вимагає двох чинників – середовища (епохи) та творчої особистості. Психопати є більш чутливими до тих запитів епохи, які «нормальні» люди сприймають як належне. (Кашапов Р.Р. Курс практической психологии).

Виникнення типу важковихованості, що зумовлений відхиленнями в розвитку психічної діяльності можна однозначно пов'язати з відповідним типом сімейного виховання; першопрчина тут криється в особливостях функціонування психіки, притаманних самій дитині від народження.

3. Опірність впливу вчителів чи батьків (розцінюється дорослими як поведінка з відхиленнями), що зумовлена невмілими виховними діями (оманлива чи ситуативна важковихованість).

Дослідження психологів свідчать, що значна кількість конфліктів та інших форм соціально дезадаптованої поведінки підлітків часто нібито спровоковані самими дорослими. Тобто можна визначити типи негативної поведінки, зумовленої реакцією підлітка на дії вихователя. Підлітків, яким властива така поведінка, ще не можна назвати важковихованими, оскільки їхні негативні прояви не пов'язані з відхиленнями і розвитком особистості, а викликані незалежними від них причинами. Для коригування поведінки таких учнів немає необхідності застосовувати які-небудь засоби впливу на дитину, навпаки, в цьому випадку саме дорослий мусить переглянути свою поведінку.

Наприклад, у підлітковому віці опір учня педагогічним впливам може зумовлюватися віковими особливостями дитини, якщо вихователь своєчасно не змінить стилю поведінки з підлітком, а буде ставитися до нього як до молодшого школяра.

4. Власне важковихованість, що є найскладнішим типом важковихованості в розумінні встановлення контакту й подальшої роботи з підлітком. Оскільки цей різновид соціально дезадаптованої поведінки пов'язаний з виникненням стійких особистісних утворень, цей вид здебільшого виникає уже в підлітковому віці, а в більш молодших дітей практично не спостерігається.

Специфіка роботи з підлітком, соціально дезадаптована поведінка якого детермінована розбіжністю ставлень, полягає, передусім, у тому, що соціальному педагогу необхідно нейтралізувати чи обминути заперечення дитиною своїх проблем. Такий підліток відмовляється говорити на теми, пов'язані з неуспіхом, і взагалі не вважає, що в його житті слід щось змінювати.

Природно, що встановлення контакту з учнем такого типу важковиховуваності вимагає майстерності та володіння спеціальними методиками (наприклад, метод контактної взаємодії, методика встановлення довірливих стосунків, метод експериментальної бесіди тощо).

Цей тип опору педагогічним впливам ми відносимо до власне важковиховуваності тому, що причина тут справді криється в особистості самого підлітка, але водночас не пов'язана із відхиленнями в розвитку вищих психічних функцій. Соціально дезадаптована поведінка в цьому випадку детермінується негативними особистісними утвореннями (що докладно розглядалися вище), які стали свого роду функціональними органами, що спотворюють інформацію, яка надходить, і таким чином спрямовують дії підлітка.

Формуванню цього типу важковиховуваності найчастіше сприяє виховання за типом гіперпротекції потурання, альтернуючого виховання, неконгруентність поведінки дорослих. Крім того, власне важковиховуваність часто виникає як реакція на первинний дефект, як ускладнення ситуативного варіанта дезадаптованої поведінки (3, 153-164).

Встановлення контакту з девіантними підлітками

Діти і підлітки з відхиленням в поведінці мають проблеми і в спілкуванні. Встановлення з ними контакту вимагає від соціального педагога чималих зусиль. Л.Б Філонов (1985) розробив методику контактної взаємодії з цією категорією дітей.

Контактна взаємодія – це така модель поведінки ініціатора контакту, яка викликає і посилює в іншій стороні потребу в продовженні спілкування. Автор методики розуміє контакт як довірливі відносини на позитивному емоційному фоні.

Методика застосовується з метою зменшення дистанції в спілкуванні, що сприяє саморозкриттю особистості та прийняттю іншого.

Взаємодія соціального педагога з девіантними підлітками передбачає шість етапів:

1. Схильність до спілкування. При цьому використовуються загальноприйняті форми звертання і фрази, обов'язково доброзичливо і витримано. Розмова повинна бути невимушеною, краще на теми, що є близькими для співрозмовників. Не реко-

мендується вдаватися до порад, запевнень та нав'язливих рекомендацій. Навіть у дрібницях. Наприклад, репліка: «У нас тепло, куртку можна зняти», викликає зворотню реакцію. Водночас схвалення, згода, безумовне прийняття розширює аспекти обговорення проблеми.

2. Пошук спільного інтересу. Розпочинається ця процедура з пошуку нейтрального інтересу (захоплення футболом тощо), що дозволяє виявити особистісно значущий (моделювання одягу, інтерес до проблем потойбічного життя тощо.). Обговорення проходить в такій послідовності: від загальних розмірковувань про людей, їх дій, наслідки — до конкретної поведінки певної людини; від ціннісних орієнтацій — до рис характеру та почуттів.

Соціальний педагог у розмові має акцентувати увагу на унікальності людської особистості, виявити щиру зацікавленість міркуваннями підлітка, уточнювати і конкретизувати його думки.

3. З'ясування передбачуваних позитивних якостей. На цьому стані доречно застосувати розповідь про позитивні якості в характері людини загалом та висловити власне ставлення до їх проявів у щоденному спілкуванні. Поступово можна перейти до аналітичного з'ясування негативних якостей. Така тактика дозволяє створити ситуацію безпеки, безумовного прийняття, емоційного комфорту.

4. Виявлення якостей, які перешкоджають успішному спілкуванню. Найкраще це робити, моделюючи ускладнення в спілкуванні. Потрібно фіксувати всі моменти напруження, сумніву, непевності, що їх демонструє підліток. Допустимими є висловлювання щодо власних негативних якостей.

5. Адаптивна поведінка партнерів досягається через підкреслення індивідуальних особливостей у спілкуванні. Відкрите обговорення тих рис характеру, які є серйозною перепорою в налагодженні контактів (грубість, образливість, скептичне ставлення тощо) поєднується з наміром пристосуватися до особливостей іншої людини.

6. Налагодження оптимальних взаємин. На цьому етапі виробляється загальний план дій, що конкретизується в програмі самовдосконалення. Підліток за допомогою соціального педагога виробляє індивідуально прийнятні та соціально схвалені

нормативи поведінки. Необхідно підкреслити спільність намірів, що є своєрідним результатом пройденого шляху.

*Соціально-педагогічна підтримка дітей і підлітків
у кризових ситуаціях*

І теоретики, і практики вважають, що в кризових ситуаціях при спробі опанувати стресовий стан людина переживає певний вид фізичного і психічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть завершуватись або опануванням стресової ситуації, або емоційним зривом, що погіршує функціонування організму. Окремі ситуації можуть бути стресовими для всіх, але ступінь реагування все одно буде різним і залежатиме від індивідуальних проявів.

Ситуації, які реально, чи потенційно можуть мати несприятливе вирішення для особистості, можна умовно поділити на дві групи:

- а) детерміновані особливостями діяльності суб'єкта;
- б) детерміновані особливостями соціальних взаємин людини, умов її існування, а також їх інтерпретацією як загрозових.

Найбільший інтерес викликає друга група, якщо її розглядати стосовно поведінки підлітків.

Ф.Є.Василюк у зв'язку з цим визначає критичну ситуацію як «ситуацію неможливого» щодо реалізації цінностей власного життя. При цьому він виділяє стрес, конфлікт, кризу. Тип критичної ситуації визначається змістом спрямованості особистості і, зокрема, тією частиною, яка не може бути реалізованою. Це є важливим чинником, який порушує соціально-психологічну адаптацію суб'єкта.

Ф.В.Басин розглядав “афектогенні життєві ситуації” як ситуації емоційної напруженості. Вони провокують психологічні травми, що:

- стосуються найбільш значущих цінностей особистості;
- порушують психологічний захист;
- виникає невизначеність там, де потрібне стабільне стереотипне ставлення до дійсності.

Це порушує внутрішню рівновагу особистості, а також адаптованість у реальному світі. Міра емоційної напруженості залежить від сили афекту і реакції людини.

А.Р.Абдулова пов'язує кризову ситуацію з внутрішньоособистісними переживаннями і способами реагування. Вона класифікує ситуативні реакції на шість типів:

- реакція емоційного характеру;
- песимістична ситуативна реакція;
- реакція негативного балансу (всі такі);
- ситуативна реакція демобілізації;
- ситуативна реакція опозиції (діяти назло);
- ситуативна реакція дезорганізації. (все валиться з рук) (4;344).

Т.Грининг пов'язує кризову ситуацію із післятравматичним синдромом. Травма може бути фізичною, нервовою, емоційною. Незважаючи на зміст, вона завжди пов'язана із посяганням на життя, благополуччя і формує почуття ворожості світу.

Загальновизнаною тактикою соціальної роботи в кризових ситуаціях є втручання.

Травмуюча подія порушує баланс і робить людину вразливою, що проявляється в посиленні напруження і стурбованості. Спочатку робиться спроба використати звичні методи визначення проблеми. Якщо це не допомагає і тривожність посилюється, то мобілізуються внутрішні резерви, використовуються нові методи. Якщо проблема і після цього залишається, її неможливо вирішити, або ухилитися від її вирішення, напруження зростає до критичної межі.

У цей момент вирішальним чинником, «останньою краплею», що призводить до стану активної кризи може бути будь-яка незначна подія, зауваження або й репліка. Активна криза супроводжується дезорганізацією діяльності і відмовою від опору. Наступний стан – поступове відновлення сил аж до досягнення стану рівноваги. Ці елементи визначають кризову ситуацію.

У період кризи людина сприймає травмуючі події як загрозу і неможливість задоволення основних потреб, або як посягання на особистісну автономію і благоустрій, або ж як витрачання себе, своїх атрибутів (ролі, статусу), своїх здібностей, або ж постає перед завданням виживання, зростання, удосконалення.

Кожна з цих ситуацій викликає відповідну емоційну реакцію, що відбиває суб'єктивну значущість подій для індивіда. Загроза викликає посилення тривожності «втрати себе» –

відчуття депресії і журби. Водночас, постановка нових завдань викликає не тільки помірну стурбованість, а й пробуджує надію та очікування, стимулюючи таким чином нові зусилля для вирішення проблем. Хоча кризова ситуація — це не хвороба, не патологія і відбиває реальну боротьбу індивіда з неявною стресовою ситуацією, вона може поєднуватися з невирішеним конфліктом і викликати неадекватну реакцію. Втручання в таку ситуацію передбачає вирішення реальних ускладнень, подолання попередніх конфліктів або порушення зв'язку між ними і нинішнім стресом.

Тривалість кризової ситуації можлива приблизно 4-6 тижнів.

Кожна кризова ситуація передбачає своєрідний перебіг специфічних станів людини, які послідовно змінюють один одного. Їх можна оцінити за характерними проявами, що дозволяє діагностувати етапи в подоланні кризи.

У період усвідомлення і прояву кризової ситуації людина особливо чутлива до допомоги. Звичні захисні механізми слабшають, стереотипні моделі поведінки розцінюються як неадекватні і це сприяє більшій відкритості щодо зовнішніх впливів. Тому мінімальні зусилля з наміром надати допомогу в цей період можуть бути досить ефективними.

Наступна фаза — відновлення, вона характеризується появою нових механізмів вирішення конфліктів і розвитком таких адаптивних засобів, які допоможуть людині в майбутньому більш ефективно долати такі ж, або подібні ускладнення. Однак навіть за наявності багатьох ефективних засобів несподіване посилення емоційного впливу знижує здатність керувати поведінкою, і дії звичних захисних механізмів стають недостатніми.

При шоківій кризі несподіваний вплив соціального оточення може викликати сильну емоційну реакцію. Наприклад, безпідставне звинувачення підлітка в крадіжці, насильницьке вимагання грошей, розрив дружніх стосунків може пригнічувати адаптивні механізми. Тому подія відбувається несподівано, це не дає можливості завчасно підготуватися до неї, може статись емоційний шок, повна безпорадність на фоні безнадії. При виснажливій кризі людина спочатку успішно протидіє несприятливим чинникам, які проявляються почергово. Але врешті-решт протидія слабшає, і все важче вдається знайти «точку опо-

ри». Так настає внутрішнє безсилля перед новим ударом, що і є проявом нової кризи.

У практиці соціальної роботи все частіше застосовується втручання як продуктивний метод не лише при роботі з клієнтом в стані гострого переживання кризи, а й в передкризові періоди.

Завдання кризового втручання полягає в тому, щоб пом'якшити вплив стресових подій через надання безпосередньої емоційної допомоги та мобілізації зусиль клієнта на подолання кризи.

Р.Рапопорт (1970) вважає, що при кризовому втручанні мають бути реалізовані такі завдання:

- 1) зняття симптомів;
- 2) відновлення докризового рівня функціонування;
- 3) усвідомлення тих подій, які вводять в стан дисбалансу;
- 4) виявлення внутрішніх резервів клієнта, його сім'ї і різних зовнішніх форм допомоги для подолання кризи.

Крім того, важливо усвідомити зв'язок між стресом і попередніми життєвими переживаннями та проблемами, а також засвоєння нових моделей сприйняття ситуації, що дозволяє розвивати адаптивні стратегії.

На сьогодні розроблено досить багато варіантів кризового втручання. Для соціальних педагогів особливий інтерес становить «модельний підхід», авторами якого є Г.Пейрадов, Л.Селбі та Дж.Куайнлен. Він передбачає чотири основних стани:

- 1) виявлення травмуючої події, та її впливу на клієнта;
- 2) визначення найефективніших засобів подолання кризи;
- 3) оволодіння новими методами подолання травмуючого впливу;
- 4) використання клієнтом нових методів поведінки та аналіз одержаних результатів.

Початкова фаза передбачає оцінювання ситуації: встановлення контакту, з'ясування того, що відбувається насправді. Соціальний педагог на цьому етапі активує увагу на тому факті, який виявився настільки травмуючим, що викликав потребу звернутися за професійною допомогою. Потім намагається виявити першопричину психотравматичного впливу, що призвів до психологічного дисбалансу. Соціаль-

ний педагог має з'ясувати, які спроби були зроблені клієнтом для подолання кризової ситуації. Потрібно оцінити нинішній стан, міру емоційного реагування та основний акцент у проблемі, що стала непереборною. Разом з клієнтом необхідно намітити перспективу в роботі, найближчі завдання та графік майбутніх зустрічей.

Середня фаза характеризується тим, що клієнт починає активніше включатись у вирішення своїх же проблем, набуває впевненості, поступово втрачає відчуття контрольованості ситуацією. Водночас, соціальний педагог стає пасивнішим, він більше слухає, підтримує, за потреби уточнює. Особливу увагу слід звертати на вибудовування нових взаємин з навколишніми людьми. На цьому етапі може допомогти досвід тих, хто в свій час пройшов через аналогічні життєві випробування.

Остання фаза – обговорення здобутків, які були набуті після першої зустрічі, аналіз досягнутого результату та основних завдань, що пов'язані з наступним етапом адаптації до життєвих умов. Проблема можна вважати вирішеною, якщо клієнт відчуває полегшення і може самостійно приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого життя.

Таким чином, існує три основних показники, що засвідчують наявність кризового стану. Це: високий рівень тривожності, дискомфорт, або психологічний біль, неуспішні спроби подолання проблеми. Робота з дітьми і підлітками в таких ситуаціях має свою особливість. Це пов'язане з виховними проявами, недостатністю життєвого досвіду, виробленням стереотипних способів реагування у відповідь на травмуючу подію.

В.Г.Балакірєв і Л.Додсон (1996) розробили ефективну методику соціально-психологічної допомоги дітям і підліткам у кризових ситуаціях. Методика складається із констатуючої та психокорекційної частини.

Констатуюча частина передбачає зустрічі з класами або групами підлітків. Темі для обговорення можуть бути такими: «Кризові ситуації та їх причини», «Способи реагування в кризовій ситуації», «Прийоми подолання криз». Сценарій проведення зустрічей пропонується такий:

1. Спільне обговорення теми.
2. Виконання творчих завдань.
3. Обмін враженнями.

Діти можуть описувати свою історію або ж малювати. Так накопичується певна кількість фактичного матеріалу. Потім соціальний педагог пропонує методом соціограми, рольової гри розіграти окремі з них з наступною інтерпретацією почуттів. Після актуалізації кризового стану учасники знайомлять присутніх із тими способами подолання травмуючого впливу, які вони застосовували. На цьому етапі дозволяється моделювати форми поведінки, вносити корективи, доповнення. Ведучий має постійно акцентувати увагу на вираженні почуттів у режимі «тут і тепер». Дуже важливо фіксувати найменші зміни в емоційному ставленні до ситуації, оскільки це є виявом переорієнтації у власному сприйнятті подій. Важливо зафіксувати всі запропоновані дітьми варіанти поведінки в конкретній кризовій ситуації.

За даними Р.В. Овчарової (2001), у восьмирічних дітей кризові ситуації пов'язані: з однолітками – 4%, батьками – 25%, братами і сестрами – 15%, учителями – 5%. У 12-річних найбільша кількість негативних емоцій пов'язана з батьками – 30%, темою тварин (їх втрата, бажання мати) – 30%, учителями – 15%.

Способи подолання кризових ситуацій у 8-річних дітей переважно пов'язані з подавленням емоцій, пасивно-захисним вибаченням, підкоренням вимогам старших. У підлітків спостерігається виражена агресія.

Психокорекційна робота націлена на розширення «Я-образу». З цією метою використовуються психодрама, що дозволяє програвати конфліктні ситуації та осмислювати почуття. При цьому можуть бути використані техніки ментального переживання, внутрішнього діалогу, самозвільнення.

Натомість бувають випадки, коли доводиться залучати до роботи психіатра. Показниками є такі симптоми: тривала некерована поведінка, болюча чутливість до розлучень, повна відсутність вияву почуттів, безсоння, галюцинації, неадекватна стурбованість.

У кожному разі важливо пам'ятати, що діти набувають першого досвіду подолання криз. Допомога соціального педагога має сприяти утвердженню віри у власні можливості навіть у таких складних життєвих ситуаціях.

Відхилення від норми в різних виявах засвідчує наявність проблем, які потребують розв'язання в процесі життєдіяльності

підлітка, і значну їх частину можна подолати лише за умов втручання спеціаліста з використанням психокорекційної бесіди.

Дж. Мерфі (1988) зауважує, що власні очікування та установки психолога не повинні впливати на сприймання інформації. Інтерпретація даних здійснюється для самого себе, а не для клієнта. Особливої уваги потребує робота з гострими емоційними проблемами, актуальними для певного моменту в житті підлітка. До таких проблем потрібно підходити поступово через нагромадження додаткової інформації. Наприклад, дівчинка-підліток із сльозами на очах промовляє: «Мені так боляче після нашої останньої розмови з мамою. Вона мене зовсім не розуміє...». Соціальний педагог після паузи ставить запитання: «Ви з мамою проживаєте удвох?».

Оля: - Ні, у мене є ще менша сестричка.

Соціальний педагог: - Скільки років твоєї сестрі?

Оля: - Їй 7 років.

Соціальний педагог: - Як часто ви розмовляєте з мамою?

Оля (після роздумування): - Мені важко сказати, наші розмови бувають різні, але такі, як останнього разу, трапляються рідко.

Соціальний педагог: - Хто, як правило, розпочинає розмову?

Оля: - Частіше мама. Вона наполягає, щоб я розповіла про шкільні справи, чим займаюся з подругами у дворі.

Соціальний педагог: - Як розпочалась остання розмова з мамою?

До цього моменту дівчинка змогла опанувати свій стан. Її голос уже звучав рівно, жести стали більш урівноваженими, погляд сконцентрований. Це дозволило перейти до аналізу болючої проблеми, яка викликала таке хвилювання на початку зустрічі.

У психологічній практиці залежно від конкретних умов роботи, сформульованих завдань можуть бути використані різні види бесід.

Діагностичне інтерв'ю. Це найбільш поширений вид бесіди, який використовується в комплексі з іншими методами діагностичного характеру. Основна мета полягає в одержанні різноманітних даних про властивості особистості та особливості психічного розвитку.

Психотерапевтична бесіда використовується з метою надання психологічної допомоги. Це найскладніший вид бесіди, під час якої психолог сприяє осмисленню внутрішніх проблем, пов'язаних з ними переживань, конфліктів; з'ясування їхніх причини; відновлює внутрішню цілісність «Я» і ставлення до себе як до цінності; допомагає віднайти нові сенси життя; підводить до вибору шляхів подолання існуючих труднощів. Зміст і способи проведення бесіди такого виду багато в чому залежать від орієнтації спеціаліста на відповідні теоретичні концепції психотерапії (психоаналітичний підхід, недирективна терапія К.Роджерса, раціональна терапія тощо), від конкретної ситуації взаємодії з дитиною і характеру заявленої проблеми.

У побудові психологічної бесіди має значення міра її стандартизації та директивності.

Стандартизована бесіда будується за чітко визначеним і наперед розробленим планом. Такий варіант досить близький до інтерв'ю анкетного зразка, за яким формулювання і послідовність запитань є незмінними. Наприклад: „Скільки ти маєш щодня вільного часу?“, „Яким видам занять у цей період надаєш перевагу?“, „Як реагують батьки на таке використання вільного часу?“, „Чи хотів би ти щось змінити у своєму режимі дня?“.

Протилежною за характером є *вільна* бесіда, за якої соціальний педагог може змінювати тактику ведення розмови залежно від ситуації. Він може допускати більшу варіативність у формі та послідовності запитань. Це дозволяє індивідуалізувати ситуацію, зберегти її природність, підтримувати емоційний контакт з дитиною і забезпечити її можливість самовираження.

У роботі з підлітками перевага надається більш вільним формам бесіди, які дозволяють знизити рівень сором'язливості, активно впливати на вербальні труднощі. Крім того, гнучкість вільної бесіди дозволяє надати допомогу через переформулювання запитань. Це досить суттєво, оскільки труднощі почасти виникають через неадекватне розуміння змісту окремих понять. Наприклад, запитання «Чи хотів би ти щось змінити у своєму режимі дня?» може бути перефразоване таким чином: «Чого ти не встигаєш зробити впродовж дня?» або ж «Які заняття, види роботи ти переносиш на інший день?».

Залежно від мети і змісту бесіди міра керованості нею може бути різною. В повністю керованій бесіді соціальний педа-

гог визначає її зміст, структуру. Така тактика є виправданою тоді, коли необхідно одержати інформацію про речі, які не потребують від дитини глибинного включення «Я». Наприклад: „Чи доводилося за роки навчання переходити в іншу школу?“, „Які предмети в школі є улюбленими?“, „Що найбільше подобається на уроках?“, „Які телепередачі намагаєшся не пропускати?“, „Чи не виникало бажання після перегляду екранізації твору перечитати його?“, „Хто твій улюблений співак?“ тощо.

У некерованій бесіді ініціатива повністю передається підліткові. Соціальний педагог слідує за підлітком у виборі теми, підтримує її хід з використанням прийомів активного слухання, рефлексії змісту почутого тощо. Такий підхід, на думку Л.Ярроу, має певну дослідницьку цінність. Він дозволяє визначити найбільш значущі для респондента теми або ж ті, яких він уникає свідомо чи несвідомо. Цінність недирективного підходу ще й у тому, що відхід від формальних запитань позитивно впливає на створення атмосфери довіри та зацікавленості в одержанні інформації.

Керованість бесідою стосується передусім поведінки соціального педагога, який контролює її перебіг, а стандартизованість, структурованість — це характеристика запитань, що відбивають специфіку змісту бесіди. У психологічній бесіді, особливо у відносно вільних її формах, формулювання кожного запитання є для соціального педагога своєрідним мінізавданням. Успішне розв'язання його можливе за умови врахування великої кількості чинників і найтонших емоційних відтінків, що становлять цілісну ситуацію бесіди. Ці чинники можуть стосуватися підлітка (рівень мотивації, актуальний емоційний стан, особистісні прояви, загальний рівень розвитку, вияв втоми тощо), самого соціального педагога (інформованість стосовно заявленої проблеми, спостережливість, професійна самооцінка тощо), ситуації, в якій проходить бесіда (наявність перепон, тривалість бесіди тощо). Тому вдало сформульовані запитання — це велике мистецтво, що засвідчує професійну зрілість соціального педагога як спеціаліста певної галузі.

Розглядаючи різні за характером запитання, виділяють відкриті та закриті. Відкриті дозволяють респонденту довільно будувати відповідь, закриті — містять у собі сформульовану відповідь або ж її варіанти.

Під час проведення бесіди у структуру питання нерідко включають опис певних ситуацій. Наприклад, дівчинка-підліток прийшла додому на дві години пізніше домовленості. Відкрите запитання: «Якою може бути реакція батька і матері?» або ж: спробуй придумати історію про те, що кожен із батьків їй скаже і що вона буде відповідати їм. Закрите запитання: «Батько роздратовано буде вимагати негайного пояснення, а мати намагатиметься заспокоїти обох».

Різні за ступенем відкритості запитання щодо ситуацій описів узгоджуються із передбачуваною метою. У наведеному прикладі з'ясовується міра контролю, опіки з боку батьків, зокрема, різні аспекти емоційних реакцій батька і матері. З цією метою доцільніше використовувати закриті запитання, що структурує описану ситуацію. Якщо цікавить більш загальна характеристика стосунків з батьками, тоді перевагу доцільно надавати відкритим запитанням, позаяк це дозволяє довільно виділити найбільш значущі аспекти взаємин з батьками.

У виборі форми запитання слід урахувувати, що закриті дещо звужують можливість відповіді. Водночас їх використання може спростити вираження соціально несхвальних мотивів та дій підлітків. Наприклад: «Один учень вважає, що обманювати — це означає сказати не всю правду, а інший вважає, що це — перекрутити факти з певною метою. Що з цього приводу думаєш ти?».

Важливим виміром питання є ступінь безпосередньої спрямованості на предмет дослідження, що цікавить соціального педагога. У зв'язку з цим розрізняють прямі, опосередковані та проєктивні запитання.

Прямі запитання безпосередньо спрямовані на з'ясування досліджуваного явища. Вони використовуються для одержання конкретних фактів, а також під час вивчення усвідомлених установок, відносин тощо. Наприклад: «Ти можеш назвати журнали, які переглядав за останній місяць?».

Опосередковані запитання використовуються для вивчення емоційних реакцій і взаємин у тих ситуаціях, коли пряме питання проковуватиме дію захисних реакцій або ж існує небезпека навіювання, втручання в розмірковування дитини. Так, замість того, щоб прямо запитати, кому із дорослих із свого безпосереднього оточення дитина надає перевагу, питання мож-

на сформулювати таким чином: «Якби ти в результаті корабельної аварії опинився на безлюдному острові та мав пробути там 20 років, кого б із знайомих тобі дорослих (не більше 3-х осіб) взяв із собою?».

Проективні питання є ще більш прихованими для підлітка. Соціальний педагог пропонує розповісти не про власні переживання, а проінтерпретувати почуття і передбачити дії уявного учасника конкретної ситуації. Наприклад: учень, про якого в класі склалося враження як про порушника дисципліни, сьогодні участі в перекиданні записок не брав. Учитель, продовжуючи писати на дошці формули і не повертаючись до класу, промовляє: «Саша, коли ти, нарешті, заспокоїшся і не заважатимеш проводити урок?». Що зробить Саша? Що він подумає? Що він при цьому буде переживати?».

Застосування проективних питань ґрунтується на передбаченні, що у відповіді підліток ідентифікує себе із персонажем, виражаючи власні переживання і мотиви вчинків. У більшості випадків таке передбачення відповідає дійсності і валідність проективних питань досить висока. Водночас бувають випадки, коли у відповіді поєднуються фантазії та реальність. Доволі часто це стосується оцінювання взаємин з батьками та іншими членами сім'ї. Підлітки приписують батькам більш строгі реакції на їхні порушення, ніж це проявляється в реальній ситуації. У таких випадках інтерпретація проективних питань значно ускладнюється.

Наявність різних за характером і формою запитань дозволяє соціальному педагогу відбирати їх відповідно до мети, суті проблеми, віку дитини, рівня мотивації тощо. Вміння підібрати потрібне запитання, віднайти для кожної дитини індивідуальну тактику ведення бесіди засвідчує творчий підхід до використання цього методу.

У бесіді з дітьми важливо вибрати правильну позицію. Зробити це непросто, оскільки статусна асиметричність доповнюється віковою дистанцією. На думку Й.Шванцари (1984), оптимальним у цьому випадку може бути підхід, що відповідає принципам недирективної психотерапії. У недирективних (антиавторитарних) групах соціальний педагог вибирає роль активного партнера, зразкового учасника. Це дозволяє йому уособлювати відкритість, аутентичність і на власному прикладі

демонструвати процес саморозкриття. Така позиція імпонує підліткам, викликає їхню прихильність і часто є поштовхом до відвертих розмірковувань.

Бесіда в контексті групової психокорекційної роботи має свою специфіку. Принципи роботи групи (добровільність участі та виявлення міри власної активності, конфіденційність, своєрідна форма звертання до учасників і керівника) доволі швидко дозволяють створити атмосферу довіри, відкритості і викликають бажання вести відверті розмови на найболючіші теми. Досвід роботи з підлітками свідчить, що найчастіше вони звертаються до обговорення стосунків з батьками та однолітками.

Доведено, що труднощі певної ситуації визначаються не стільки їх об'єктивною складністю, скільки ставленням до цих умов самої людини. Тому на першому етапі бесіди необхідно проаналізувати власне уявлення підлітка про характер проблеми, її гостроту та об'ємність. Наприклад:

Катя: — Мої батьки вважають мене ще недостатньо дорослою.

Соціальний педагог: — Як часто у тебе виникає подібне почуття?

Катя: — Я це відчуваю кожного разу, коли відпрошуюсь на дискотеку або ж хочу залишатись у подружки після уроків.

Таким чином, дівчинка чітко окреслила життєві ситуації, в яких батьки не визнають її дорослість. У подальшій розмові з'ясовується характер переживань, емоційний стан та способи поведінки.

Соціальний педагог: — Що ти відчуваєш у подібних ситуаціях?

Катя: — Найчастіше роздратування, образу за те, що мені не довіряють, що мене опікують, як маленьку.

Соціальний педагог: — Що ти в таких випадках робиш?

Катя: — Спочатку прошу відпустити мене, але коли кажуть «Ні!», тоді замовкаю, стримуючи сльози; ще деякий час мовчки вислуховую слова батьків і потім біжу до своєї кімнати, закриваюсь і плачу.

- Соціальний педагог: — З ким ти себе в цей час можеш порівняти?
- Катя: — З пташкою, яку закрили в клітці і не випускають.
- Соціальний педагог: — Ти змогла б пояснити іншій людині, чому пташку не випускають?
- Катя (після паузи): — За неї піклуються, її оберігають. І раптом дуже схвильовано промовляє: але так не може тривати все життя!
- Соціальний педагог: — Так, мабуть, не буде тривати все життя. Як ти думаєш, що відчувають ті, хто оберігає пташку?

Катя (повільно в задумі): — Вони хвилюються...

Завдання соціального педагога полягало в тому, щоб переключити увагу дівчинки з власних гострих переживань (а це образа, роздратування) на характер переживань батьків. Хоча вона їх уявляє досить узагальнено: „вони хвилюються”, але це вже перший серйозний крок до того, щоб у майбутньому навчитися розуміти, відчувати внутрішній стан інших людей. Під час бесіди доцільно фіксувати поведінкові акти та емоційні реакції підлітків. Такі прийоми роботи сприймаються ними досить зацікавлено, позаяк це є добра пожива для рефлексивної схильності, що тільки починає про себе заявляти. Бувають випадки, коли подібне розмежування дозволяє підліткам відкрити нові грані власних життєвих установок, змістити акценти у ставленні до інших та до самих себе.

Маша (13 років) заявляє: У мене не буває конфліктів і навіть непорозумінь з батьками.

- Соціальний педагог: — Тебе влаштовує така ситуація?
- Маша: — Так, звичайно.
- Соціальний педагог: — Як ти цього досягаєш?
- Маша: — Я в присутності батьків поведжуся дуже правильно.
- Соціальний педагог: — Що означає правильно?
- Маша: — Поводжу себе так, як це подобається батькам. Вони дуже горді цим і задоволені.
- Соціальний педагог: — А що при цьому відчуваєш ти?
- Маша: — Я чекаю, поки все закінчиться,

мені дозволять піти у двір, і там серед однолітків я зможу бути сама собою і там мені буде по-справжньому добре.

Остання фраза була промовлена на одному подиху, після чого настала довга пауза. У подальшій груповій роботі дівчинка не один раз поверталася до цього фрагмента. Їй було боляче визнати власну роздвоєність.

Бесіда в контексті психокорекційної роботи є важливим невід’ємним компонентом. Вона дозволяє виділити суттєве, значуще, з’ясувати позиції, ставлення, узагальнити набутий досвід спілкування в групі, іноді – змістити акценти у власних розмірковуваннях. В одних випадках під впливом бесіди можна досягти прозріння, поглибленого відчуття і сприймання власного «Я», а в інших бесіда є першим серйозним поштовхом до самоаналізу.

Незалежно від виду, тривалості бесіда потребує ретельної підготовки і продуманості. Водночас вона передбачає спонтанність та імпровізацію. Робота соціального педагога передбачає оволодіння високим рівнем майстерності в організації і проведенні різних за характером видів бесіди в поєднанні з іншою психокорекційною роботою.

Характеристика важкого підлітка

- I. Стан здоров’я і розвиток учня (заповнюється разом із шкільним лікарем).
 - 1.1. Загальна оцінка стану здоров’я учня (за даними медичної картки).
 - 1.2. Ознаки підвищеної нервозності відсутні; підвищена втомлюваність, понижена працездатність; подавлений настрій; підвищена збудливість; спалахи гніву; агресивне ставлення до однолітків, учителів; уникнення контактів, спільних справ, схильність до руйнівних дій, садизм, інші вияви.
 - 1.3. Патологічні захоплення:
 - палить (не палить, палить, епізодично, систематично);
 - вживає спиртні напої (не вживає, вживає, епізодично, систематично);
 - вживає токсико-наркотичні речовини(не вживає,

- вживає, епізодично, систематично);
- 1.4. Перебуває на диспансерному обліку і з приводу чого.
- II. Психологічна атмосфера сім'ї:
- сприятлива;
 - несприятлива;
 - вкрай несприятлива.
- 2.1. Дані про батьків:
- освіта;
 - професія, місце роботи.
- 2.2. Інші члени сім'ї.
- 2.3. Тип сім'ї:
- благополучна (хороша емоційна атмосфера, зацікавленість в справах кожного, доброзичливі щирі стосунки);
 - неблагополучна, зокрема:
 - * педагогічно некомпетентна (відсутні єдині вимоги, дитина поза увагою батьків, жорстоке ставлення, фізичні покарання, незацікавленість інтересами дитини, її поведінкою поза школою);
 - * морально неблагополучна (батьки ведуть аморальний спосіб життя: пиячать, мають судимість, утримують притон, вихованням дітей не займаються);
 - конфліктна (в сім'ї несприятлива атмосфера, батьки постійно конфліктують, часті сварки, переважають нетерпимі, часто жорстокі відносини).
- 2.4. Характеристика взаємин батьків з дитиною:
- сімейний диктат (систематичне подавлення ініціативи і почуття власної гідності дитини);
 - надмірне спілкування (задоволення всіх потреб і найменших примх дитини, відсторонення від труднощів, турбот, дитина не привчається долати труднощі);
 - попустительство (відхід від активної участі у вихованні дитини, пасивність, визнання повної автономності дитини);
 - співробітництво (взаємна повага, спільне переживання радості тощо).
- 2.5. Організація режиму праці та відпочинку:
- які обов'язки дитина виконує в сім'ї;
 - чи дотримується режиму дня;

- хто і якою мірою контролює виконання домашніх завдань;
- як організоване дозвілля дитини.

III. Особливості навчальної діяльності:

- 3.1. Успішність учня.
- 3.2. Ставлення до навчання: позитивне, нейтральне, байдуже, негативне.
- 3.3. Інтелектуальні можливості учня: високі, середні, низькі.
- 3.4. Мотиви вчення: пізнавальний інтерес до предметів; усвідомлення необхідності навчальної діяльності; прагнення одержати оцінку, схвалення дорослих; уникнення покарань, намагання утвердитися серед однокласників тощо.

IV. Ставлення до колективу класу.

- 4.1. Позиція учня в класі: лідер, прийнятий, відкинтий, ізольований.
- 4.2. З ким із однокласників перебуває в найближчих стосунках. Характер цих стосунків.
- 4.3. Взаємини з іншими однокласниками: ділові, виважені, рівноправні, дружні, теплі, конфліктні, агресивні, байдужі, відчужені, ні з ким не спілкується.
- 4.4. Манера, стиль спілкування з оточуючими:
 - домінуючий стиль (упевнений у собі, прагне нав'язати свою думку, безапеляційно перебуває співрозмовника, але не дозволяє робити цього із собою, майже ніколи не визнає своєї неправоти);
 - недомінуючий стиль (сором'язливий, поступливий, легко визнає власні помилки, потребує постійної підтримки в розмові);
 - екстраверт (постійно націлений на спілкування, легко контактує, допитливий, відкритий, уважний до оточуючих);
 - інтроверт (замкнений, уникає контактів, надає перевагу діяльності, в розмові небагатослівний).
- 4.5. Ставлення до громадської думки:
 - активно-позитивне (намагається виправити недоліки, врахувати зауваження тощо);
 - пасивно-позитивне (з розумінням сприймає критику, погоджується з висловленими зауваженнями, але

недоліки не виправляє);

- байдуже (не реагує на критику, не змінює поведінку);
- негативне (сперечається, не погоджується із зауваженнями).

V. Ставлення до фізичної праці:

- позитивне (працелюбний, надає перевагу фізичній праці, а не розумовій, має «золоті руки»);
- байдуже (не розглядає фізичну працю як цікавий вид діяльності, не відмовляється від трудових справ, але виконує абияк);
- негативне (лінивий, працює недобросовісно, до трудових доручень ставиться зневажливо).

5.1. Ставлення до громадського майна: бережне, господарське, байдуже, демонстративно зневажливе, навмисне псує.

VI. Спрямованість інтересів.

6.1. Проявляє інтерес до діяльності: фізичної, розумової, трудової, технічної, громадської, суспільно-політичної, організаторської, художньої, спортивної.

6.2. В яких гуртках, секціях, клубах працює.

6.3. Культурно-естетичний кругозір:

- як часто відвідує театри, виставки, музеї;
- які має читацькі інтереси (книг не читає, читає епізодично, читає систематично, перевагу надає художньо оформленим молодіжним журналам);
- скільки часу проводить біля телевізора (які передачі дивиться систематично, з ким обговорює зміст телепередач).

VII. Особливості нерегламентованого спілкування:

- скільки часу проводить у дворі, коли ввечері повертається додому;
- з ким дружить, який вплив вони мають;
- місце спілкування поза домом, постійне чи випадкове (кафе, дискотеки, під'їзд тощо.);
- зміст спілкування поза домом: роботи з технікою, відвідування відеосалонів, гра на гітарі, прослуховування музичних творів, розмови на різні теми, комп'ютерні ігри, безцільне проведення часу, випивки, паління, азартні ігри тощо.

VIII. Самооцінка особистості.

8.1. Рівень самооцінювання:

- адекватна (реально оцінює свої позитивні та негативні риси, можливості і досягнення);
- завищена (некритичний до себе, перебільшує досягнення);
- занижена (занадто самокритичний, недооцінює свої можливості та якості).

8.2. Яких рис характеру хотів би набути?

IX. Особливості поведінки.

9.1. Позитивні вчинки. Як часто учень їх здійснює. Можливі мотиви їх здійснення.

9.2. Негативні вчинки, їх прояв (епізодично, систематично); їх характер: грубість, бійки, пропуски, запізнення на уроки, порушення дисципліни в класі, відмова виконувати вимоги, не працює на уроках.

9.3. Правопорушення учня: крадіжки, побиття молодших і слабших, вимагання грошей, жорстоке поводження з тваринами, прояв садистських нахилів, хуліганства.

9.4. Ставлення до своїх вчинків: байдуже, стурбоване, з наміром виправдати, засуджує.

9.5. Як сприймає педагогічний вплив: байдуже, з вираженою протидією, намагається виконувати вимоги.

9.6. Чи перебуває на обліку в правоохоронних органах.

X. Висновки і рекомендації щодо подальшої виховної роботи.

Література:

1. Бочарова В. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
2. Галагузова М.Н. Социальная педагогика. – М., 1999.
3. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основы детской психологии: Навч. посібник. – К.: Перун, 1996.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2001.
5. Овчарова Р.В. Технология практического психологического образования. – М., 2000.
6. Пинкус А., Манахант. Практика социальной работы (перевод с английского). – М., 1993.

Теория и практика социальной работы /Под редакцией С.И.Григорьевой. – М., 1994.

ПЛАНУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Планування соціально-педагогічної роботи передбачає визначення її змісту і структури на певний період. Практикується перспективне, календарне і поточне планування.

Перспективний план складається з таких розділів:

I. Аналіз проведеної роботи. У цьому розділі висвітлюються найбільш актуальні проблеми соціально-психологічної діяльності, стан соціального життя учнів, що перебувають у складній життєвій ситуації; якісний аналіз результативності роботи соціального педагога за минулий період; характеристика його соціальних зв'язків з іншими спеціалістами. Зібрана інформація узагальнюється і робляться висновки про те, що є об'єктом соціально-педагогічної діяльності на найближчий період.

II. Мета і завдання соціально-педагогічної роботи. На основі досягнутого рівня соціально-педагогічної діяльності та актуальних проблем, що характеризують процес становлення особистості дитини як суб'єкта соціального життя та процес створення педагогічно доцільного середовища, формулюється мета і завдання.

Завдання визначають найближчу перспективу в розв'язанні проблем соціального життя і реалізуються в основних напрямках роботи.

III. Профілактична робота. У цьому розділі передбачаються такі види діяльності соціального педагога: проведення соціологічних досліджень; розроблення соціально-орієнтованих навчальних програм, проектів і планів заходів для учнів різного віку; соціально-педагогічна, роз'яснювальна робота серед батьків; підвищення кваліфікації педагогів; профорієнтаційна робота; профілактика наркоманії, алкогольної та інших форм залежності; попередження педагогічної конфліктності; профілактика правопорушень, шкільної дезадаптованості, девіантної поведінки, дитячого травматизму; інформування щодо наслідків впливу шкідливих звичок на здоров'я дітей і молоді, пропаганда здорового способу життя; виявлення "групи ризику" серед учнів та проведення роз'яснювальної роботи.

IV. Охоронно-захисна діяльність. У цьому розділі перераховуються ті соціальні групи та окремі діти, стосовно яких навчальний заклад зобов'язується забезпечити гарантію соціальних прав. При плануванні необхідно передбачити координацію дій з іншими державними і громадськими структурами. До цього розділу можна включити: збір та аналіз інформації щодо дітей, які перебувають в складній життєвій ситуації (сироти, біженці, неблагополучні сім'ї, жертви насильства); створення умов для опікунства і водночас позбавлення батьківських прав; надання матеріальної допомоги малозабезпеченим сім'ям; розв'язання проблем соціальної адаптації багатодітних сімей; патронат дітей, що перебувають на обліку в комісіях у справах неповнолітніх і на внутрішкільному обліку; облік усіх випадків конфліктних стосунків; координація зусиль з іншими державними та громадськими організаціями, фондами, які можуть сприяти у розв'язанні поставлених завдань. Важливо заплановані види і форми роботи узгоджувати з чинним законодавством щодо охорони прав і свобод дитини.

V. Діагностична робота передбачає виявлення відхилень у певному мікросоціумі, конкретизацію проблем окремої дитини чи певної групи, що і дозволяє адекватно розв'язувати соціально-педагогічні завдання. З цією метою передбачається розроблення програм психолого-педагогічного діагностування окремої особистості, мікрогрупи; добір конкретних методик для уточнення висунутої гіпотези; аналіз та узагальнення результатів діагностичної роботи; використання результатів діагностування в шкільній практиці для визначення пріоритетних напрямів подальшої діяльності.

VI. Корекційно-реабілітаційна робота. У цьому розділі передбачається робота з метою зміни та вдосконалення особистих якостей, особливостей життєдіяльності та створення умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до всіх форм суспільного життя.

Соціальний педагог виявляє та розробляє графік індивідуального відвідування осіб з обмеженими фізичними можливостями дітей, що перебувають на індивідуальному навчанні. Передбачається допомога особам, що потребують соціальної реабілітації та адаптації з використанням очної та дистанцій-

ної форми; реалізація довготривалих програм корекційної роботи з різними віковими групами дітей; надання консультативної допомоги.

Окремо слід виділити соціально-реабілітаційну роботу із сім'єю, що передбачає як індивідуальний вплив, так і контакти з усією родиною. Основна мета – виведення членів сім'ї зі стресового стану, що може бути викликано тяжкими захворюваннями, конфліктними стосунками, безробіттям, різними формами залежності тощо. Своєрідної корекційної роботи потребують молоді сім'ї, що може організовуватися з такими напрямками: підготовка молоді до сімейного життя; запобігання сімейним конфліктам; допомога молодим батькам, піклування про збереження репродуктивного здоров'я. До цієї роботи можна залучати юристів, економістів, наркологів, гінекологів, сексопатологів, психотерапевтів тощо.

Виправдовують себе такі форми роботи, як лекторії, дискусійні клуби, пошта довіри, психологічний театр мініатюр, шоу-програми, тематичні КВК, психологічне консультування, фотовиставки, конкурси сімейних ерудитів, на краще сімейне подвір'я, виставки дитячих творів, святкування Дня матері тощо (1).

Схема перспективного плану

| № пп | Назва розділів | Зміст роботи | Термін виконання | Відповідальний | Відмітка про виконання |
|------|----------------|--------------|------------------|----------------|------------------------|
| | | | | | |

Календарний план складається на півріччя або ж на місяць на основі перспективного. Він допомагає систематизувати і конкретизувати роботу соціального педагога по кожному розділу, уточнити місце і час проведення (2).

Схема календарного планування

| № пп | Напрямки і форми соціально-педагогічної роботи | Дата і місце проведення | Відповідальний |
|------|---|--|---|
| 1 | Профорієнтаційна робота: – тестування десятикласників за методикою КОЗ-2 (Б.О.Федоришина) – конкурс ерудитів “Світ моїх захоплень” – індивідуальне консультування щодо професійного самовизначення – “Права молодого спеціаліста” – зустріч з юристом | 10.11. – центр профорієнтації 18.11 – актовий зал 23.11. – кабінет психологічного консультування 28.11. – актовий зал | класні керівники соціальний педагог соціальний педагог організатор позакласної роботи |

| № пп | Напрямки і форми соціально-педагогічної роботи | Дата і місце проведення | Відповідальний |
|------|--|---|---|
| 2 | Робота з неблагополучними сім'ями: – створення школи батьківської підтримки; – збір і аналіз інформації щодо неповних сімей учнів 5-х класів; – підготовка листа до комісії у справах неповнолітніх щодо надання адресної матеріальної допомоги; – підготовка батьківських зборів учнів 11-х класів на тему: “Збереження репродуктивного здоров'я молоді”. – круглий стіл для учителів і батьків 10-х класів “Правові основи карної відповідальності неповнолітніх” | 15.10. – консуль- тативний центр 18.10 – каб. № 37 20.11 – каб. № 37 23.11 – актовий зал 27.11 – актовий зал | соціальный педагог класні керівники 5-х класів соціальный педагог соціальный педагог, гінеколог соціальный педагог, юрист |

Календарний план дозволяє окремо виділити і рівномірно розподілити ті заходи, що проводяться регулярно. Це консультування, зустрічі з адміністрацією закладу, організаційно-педагогічні наради, виїзди в державні заклади соціального захисту, наради з питань планування та аналізу роботи, оформлення документації.

План-графік на день необхідний для того, щоб рівномірно розподілити час і не втратити послідовність у роботі. Слід пам'ятати, що третина часу має залишатися для термінової допомоги суб'єктам педагогічного процесу.

Схема плану-графіку на день

| № пп | День | Час | Зміст діяльності і форма роботи |
|------|-----------|--|---|
| 1 | понеділок | 8.30-9.00 9.00-10.00 11.00-13.00 14.00-15.00 15.00-16.30 | Робота з дітьми, які мають проблеми у зв'язку з шкільною дезадаптованістю Зустріч з дітьми, які часто прогулюють уроки Аналіз результатів проєктивної методики “Емоційні стани”. Зустріч з батьками учнів 5 –х класів. Обговорення питання щодо надання допомоги у навчанні. Консультування дітей, у яких виявлена підвищена тривожність. Оформлення документації |

Поточне планування може здійснюватись у формі плану-сітки, що дозволяє наочно відбити основні види діяльності впродовж місяця. Для зручності регулярні заходи можна позначати за допомогою символів або використовувати різний колір.

Схема плану-сітки

| Дні | Понеділок | Вівторок | Середа | Четвер | П'ятниця | Субота |
|-------------|--------------|------------------------------|---------------|---------------------------------|----------------|------------------|
| 1-й тиждень | Консультації | | | | | |
| 2-й тиждень | | Нагороди за участю директора | | | патронат дітей | |
| 3-й тиждень | | | масові заходи | | | |
| 4-й тиждень | | | | зв'язок з державними установами | | Робота з сім'ями |

Результативність роботи соціального педагога визначається тим, наскільки зміст його діяльності узгоджується із соціальним замовленням, що виражене в нормативно-правовій формі. Спільною ознакою соціального замовлення різних типів навчальних закладів є вимога щодо реалізації державного стандарту освіти. Передбачається, що соціальний педагог забезпечує розвиток соціальних орієнтирів у педагогічному процесі. Ознаками соціального спрямування будь-якого типу освітнього закладу є: соціальне замовлення, соціальні очікування суб'єктів освітнього процесу (учителів, учнів, батьків); соціальна роль закладу, яка підтверджена навчальними програмами і планами; спрямованість соціального життя учнів; соціальної функції педагогів, що виявляється у бажанні та здатності запобігати і розв'язувати проблеми соціального життя дітей. Увага соціального педагога має бути сконцентрована на процесі повноцінного становлення особистості дитини та створенні педагогічно доцільного середовища його розвитку. Успішність професійної діяльності залежатиме від точного визначення і чіткого формулювання проблем соціального особистісного становлення учнів. Подолання труднощів і забезпечення умов повноцінного соціального становлення в сприятливому соціальному оточенні є визначальним функціональним обов'язком. Тому значна частина часу буде приділена виявленню та формуванню соціальної проблеми окремої особистості чи мікрог-

рупи. Проблемні ситуації трапляються з кожною дитиною як результат дії суперечностей між новим рівнем соціальних вимог та сформованими життєвими стереотипами. Якщо в соціальному досвіді дитини не буде місця, наприклад, самостійному прийняттю рішень, то вона періодично потраплятиме в складну життєву ситуацію. Якщо найближче оточення не сприятиме, а, навпаки, посилюватиме життєві перепони, то дитина може уже потрапити в “групу ризику”. Тому при плануванні соціально-педагогічної діяльності необхідно точно орієнтуватися в проблемах соціального становлення дитини чи групи як суб’єктів соціального життя. На кожному етапі життєвого циклу можуть виникнути суперечності, які ні дитина, ні її найближче оточення розв’язати не зможуть. Тому, з’ясувавши сутність проблем, соціальний педагог формулює мету і завдання соціально-педагогічної діяльності на наступний період (2).

Показником ефективності професійної діяльності соціального педагога є раціональне використання можливостей освітнього закладу і своїх власних. Цього можна досягти за умови ретельного вивчення реального стану соціального оточення та формування об’єктивно виважених цілей і завдань, урахування можливостей усіх учасників проблемної життєвої ситуації. Реалізація плану роботи передбачає періодичний аналіз виконаних заходів та за потребою їх корегування. Є всі підстави вважати соціального педагога дослідником соціальної ситуації розвитку особистості, що має здійснюватися цілеспрямовано та систематично. Ефективність соціально-педагогічної роботи значною мірою залежить від продуманого перспективного та поточного планування.

Література:

1. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник /За ред. А.Й. Капської – К., 2000. – 264 с.

Нагавкина Л.С. и др. Социальный педагог: введение в должность /Сб. материалов. – СПб.: КОРОС, 2000. – 272 с.

Навчальне видання

СОРОЧИНСЬКА ВІРА ЄВГЕНІВНА

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Навчально-методичний посібник

Редактор: *Вдовиченко Валентина Миколаївна*
Коректор: *Кліменчук Євгенія Василівна*
Комп'ютерна верстка: *Петриченко Валентин Володимирович*
Дизайн обкладинки: *Деркач Павло Павлович*

Підписано до друку 15.02.2005 р. Формат 84x108/32.
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Newton C.
Ум. друк. арк. 11,02.; Обл.—вид, арк.— 12,6
Вид. № . Наклад 1000 прим.

Зам. № _____

Видавництво «Кондор»
Свідоцтво ДК № 1157 від 17.12.2002 р.
03057, м.Київ, пров. Польовий, 6,
тел./факс:(044) 456-60-82, 241-83-47