

# **ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ: СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ, РЕАБІЛІТАЦІЯ**

**Навчальний посібник**

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



Університетська книга  
СУМИ 2009

УДК 37.013.42(477)  
ББК 74.6я73  
В12

*Авторський колектив:*

**Полякова О.М.**, к.п.н., доцент, керівник авторського колективу  
*розд. I, гл. 1, 2, 3; розд. II, гл. 2, п. 2, 3;*  
**Анохін Є.В.**, ст. викладач – *розд. II, гл. 3, п. 2;*  
**Єфремова Г.Л.**, викладач – *розд. II, гл. 2, п. 1;*  
**Знобей О.В.**, викладач – *розд. II, гл. 2, п. 1*  
**Ключко О.О.**, викладач – *розд. II, гл. 1, п. 1*  
**Полянничко А.О.**, викладач – *розд. II, гл. 2, п. 4;*  
**Радько Н.М.**, ст. викладач – *розд. II, гл. 1, п. 2;*  
**Ступаченко Ю.Б.**, викладач – *розд. III, гл. 2;*  
**Чернякова А.В.**, викладач – *розд. II, гл. 4,;*  
**Штика Н.О.**, викладач – *розд. III, гл. 1.*

**Рецензенти:**

**Малько А.О.** – *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Купенко О.В.** – *кандидат педагогічних наук, доцент.*

Гриф надано Міністерством освіти і науки України.  
Лист № 1.4 / 18-Г-2854.1 від 24.12.2008

**В 12 Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація:**  
навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів  
освітніх закладів / за ред. О.М. Полякової. – Суми : Університетська книга,  
2009. – 346, [6] с.

На основі глибокого вивчення та аналізу наукового і практичного досвіду  
в галузі соціальної педагогіки в посібнику пропонуються теоретичні засади та  
окремні технології роботи соціального педагога освітнього закладу з  
важковиховуваними учнями.

Посібник призначається для соціальних педагогів та практичних  
психологів, які працюють у державних і недержавних освітніх закладах та  
майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

**ББК 74.6я73**

© О.М. Полякова та ін.  
© ТОВ «ВТД «Університетська  
книга», 2009

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I

#### ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-

#### ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ..... 5

1.1. Історична генеза змісту поняття «важковиховувана дитина» ..... 5

1.2. Причини формування важковиховуваності ..... 19

1.2.1. Негативний вплив мікро- та макросередовища ..... 19

1.2.2. Помилки сімейного виховання ..... 24

1.2.3. Недоліки шкільного виховання ..... 42

1.3. Типи і рівні важковиховуваності ..... 51

ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ I ..... 71

### РОЗДІЛ II

#### ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО

#### ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМИ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ ..... 75

2.1. Робота соціального педагога з викладацьким складом щодо усунення провідних педагогічних факторів формування важковиховуваності ..... 75

2.1.1. Діяльність соціального педагога по формуванню емоційної стійкості викладачів ..... 75

2.1.2. Проблема конфлікту та шляхи його вирішення у взаємовідносинах педагогів та батьків із важковиховуваними учнями ..... 94

2.2. Педагогічні основи діяльності соціального педагога освітнього закладу з важковиховуваними дітьми ..... 120

2.2.1. Організація виховної взаємодії соціального педагога з важковиховуваними дітьми ..... 120

2.2.2. Методи діагностики важковиховуваності учнів ..... 139

2.2.3. Зміст, принципи, основні напрями й методи корекційно-педагогічної діяльності поведінки важковиховуваних ..... 149

2.2.4. Особливості професійної діяльності соціального педагога з важковиховуваними підлітками загальноосвітньої школи-інтернату .....	176
2.3. Залучення важковиховуваних учнів до діяльності громадських об'єднань як засіб оптимізації середовища їх культурної взаємодії ...	195
2.3.1. Організаційно-педагогічні умови корекції девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій .....	195
2.3.2. Досвід роботи Дитячого соціального центру „Сигнал” з важковиховуваними дітьми .....	209
2.4. Досвід морального виховання підлітків в школах США .....	214
ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ II .....	222
ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ II .....	232

## **РОЗДІЛ III**

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ**

<b>ВАЖКОВИХОВУВАНOSTI .....</b>	<b>310</b>
3.1. Тренінг контролю гніву як метод корекційної роботи з важковиховуваними учнями .....	310
3.2. Теоретико-практичні засади тренінгової роботи соціального педагога освітнього закладу щодо корекції батьківських відносин з важковиховуваними дітьми .....	344
ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ III .....	416

# РОЗДІЛ І

## ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Історична генеза змісту поняття «важковиховувана дитина»

У науковому обізі педагогічної думки ХІХ ст. поняття «важкі діти» було вперше запроваджено для означення дітей з чітко вираженими фізичними вадами [18, 6].

В 20-30-х роках ХХ століття зміст терміну “важка дитина” змінився, що було зумовлено громадянською війною, інтервенцією, епідемією голоду, які зруйнували багато сімей, та залишили без батьків велику кількість дітей. Країну захопила хвиля підлітків-правопорушників та безпритульних дітей, дітей-сиріт, які у науковому обізі і стали визначатися як “важкі діти” [26, 43-44]. Дослідженням проблеми “важких” дітей займалися педагоги, лікарі, криміналісти та соціологи (Л.С. Виготський, П.П. Блонський, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов).

Так, Л.С. Виготський, коментуючи основні положення плану педагогічно-дослідницької діяльності з питань важкого дитинства у 1929 році зазначав: “Ми виділили такі типи і види важких дітей, які підлягають вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти *в самому смислі* цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо- і невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі діти” [44, 4].

П.П. Блонський у своїх наукових працях розглядав поняття „важкий школяр” через ставлення до нього вчителя, якому важко з ним працювати. Важкі школярі з високим розумовим потенціалом характеризувались відсутністю звички працювати, розбещеністю, невмінням доводити справу до завершення. Усі ці якості є результатом неправильного виховання [2, 3]. Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це діти й підлітки, які виховуються в поганих соціальних умовах і вродженій ущербності.

Таким чином, П.П. Блонський з поняттям важковиховуваність пов'язував дитину як „педагогічно важку”, так і таку, яку „важко навчити”, „соціально занедбану”.

Науковець у своїй роботі “Важкі школярі”, яку було видано в 1930 році, зазначав: “З об'єктивної точки зору важким є той учень, стосовно до якого робота вчителя виявляється малоефективною. З суб'єктивної точки зору важким є той учень, з яким учителю тяжко, якого важко навчати, який вимагає від учителя значних зусиль” [26, 41-42].

Отже, слушною є думка А.І. Грабова, який підкреслював, що поняття “важкі діти” – є одним із неоформлених педагогічних понять: “Для одних – це невстигаючі діти, малообдаровані; для інших – це діти з нехарактерними для шкільного середовища настановами, або діти з різко вираженою індивідуальністю, яка нерідко знаходиться між здоров'ям та хворобою” [26, 42].

Не зважаючи на теоретичну невизначеність терміну “важковиховувані діти”, педагоги-практики намагалися реалізувати корекційно-педагогічну діяльність щодо дітей, які створювали певні труднощі у навчально-виховному процесі. Для них відкривались спеціальні навчально-виховні установи, де працювали такі відомі і талановиті педагоги як М.М. Пістрак, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинський [26, 44].

В той же час, певну групу “важких” дітей називали морально-дефективними. Цей термін був гостро розкритикований Н.К. Крупською. Вона стверджувала: “Є загнані в кут, озлоблені, замордовані, хворі діти..., які довгий час жили в тяжких умовах..., в атмосфері розпусти..., але немає морально-дефективних” [20, 211].

В свою чергу В.Н. Сорока-Росинський, для розмежування поняття “важковиховувані” та “морально-дефективні” визначав: “Зазвичай прийнято змішувати ці категорії дітей, об'єднуючи їх під загальною назвою дефективних, і з зовнішнього боку таке об'єднання здається повністю закономірним – адже насправді кожна дефективна дитина є важко-виховуваною, а кожна

важковиховувана від того і важка, що має певний дефект...” Далі дослідник додає: “Та чи інша дитина може виявитись важкою зовсім не через певний дефект зокрема, а навпаки, важковиховуваність може бути спричинена складністю і багатогранністю натури... сильні і талановиті люди часто розвиваються дуже бурхливо... найбільш видатні у всіх сферах життя люди дуже часто бували горем для батьків і вихователів – достатньо прочитати їх біографії, щоб впевнитись у цьому...” [4, 370].

У 1920-1925 роках В.Н. Сорока-Росинський очолював школу для важковиховуваних ім. Ф.М. Достоевського в тодішньому Петрограді [4, 227]. Багато часу він присвятив вихованню і вивченню даної категорії дітей, тому з науково-методичної точки зору є дуже цінною спроба виокремлення суто важковиховуваних дітей з усієї маси дефективних різного роду, що була здійснена педагогом у статті “Важковиховувані” (1920 рік). “Ні, важковиховуваність не завжди означає дефективність, – зазначав дослідник, – раніше, не говорячи про гострі випадки фізичної та розумової дефективності, дуже багато дітей найрізноманітніших категорій вважались важковиховуваними лише тому, що в школі загального типу вони викликали труднощі, але ось виокремили розумово відсталих, виокремили морально дефективних, потім невропатів, які потребують медично-педагогічного впливу, потім переростків. І все ж після виокремлення всіх цих дітей наявний певний залишок, який готові визнати якоюсь особливою категорією, що є відмінною від усіх інших, вище згаданих, але який, з іншого боку, намагаючись визначити більш докладно знову готові змішати з усією масою важковиховуваних, із якої він був виокремлений через те, що діти, які належить до цього недостатньо диференційованого виду важковиховуваності, мають схожі з іншими її видами риси” [4, 370-371].

Визначаючи важковиховуваність, В.П. Кащенко й Г.В. Мурашов підкреслювали, що відсутність правильного виховання зумовлює ті або інші відхилення в розвитку дитини. Дитина з недоліками характеру – це, перш за

все, дитина з викривленими соціальними настановами. Відповідно до цього дослідники виокремлювали три типи „виняткових” дітей:

- „нервові” – діти, покинуті батьками напризволяще, травмовані соціальним середовищем;

- „педагогічно занедбані” – діти, недостатньо підготовлені до школи, не привчені до самостійної роботи, але з нормальним інтелектом;

- „безпритульні” – діти, які мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі, в якому постійно існує загроза отримання фізичної травми [6, 10].

У цей же період працював видатний радянський педагог-вихователь А.С. Макаренко, який був упевнений в необмеженій могутності виховної роботи вважав, що ніяких особливих правопорушників не існує – є люди, які потрапили у важке становище. А.С Макаренко наголошував, що в роботі з важкими дітьми головною є проблема взаємин дитини з людьми, які її оточують. Тому для кожного педагога надзвичайно важливо в процесі виховання подолати відносини між особистістю й колективом, які склались неправильно [8; 9].

Дослідження Г.А. Фортунатова підтверджують розуміння сутності важковиховуваності, визначене А.С. Макаренко. Дослідник зазначав, що важкий підліток – не є „морально-дефективним”, він стає таким унаслідок несприятливих умов життя й виховання. Важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, упертість, які, в свою чергу, сприяють виникненню конфліктів у стосунках з товаришами, учителями. Г.А. Фортунатов надавав провідного значення навколишньому середовищу у формуванні характеру „важкого” підлітка, але разом з тим зауважував, що характер дитини розвивається не стільки під впливом самого по собі навколишнього середовища, скільки під впливом відносин, які склалися в дитини із цим середовищем. Тобто, особливого значення набуває те, що дитина робить у своєму середовищі, чим у ньому цікавиться й чим захоплена. Отже, Г.А. Фортунатов, як і А.С. Макаренко, під важковиховуваністю розумів



передусім порушення відносин підлітка із середовищем існування [19].

В 60-х роках ХХ століття відомості про важковиховуваних дітей знаходимо у спадщині В.О. Сухомлинського. Для видатного педагога “важковиховувана” дитина – це знедолена, нещасна дитина, яка втратила здатність виховуватись. Василь Олександрович зазначав, що в людини з дитинства повинна бути вихована здатність до сприйняття волі батьків і педагогів. Тоді вона є внутрішньо підготовленою до педагогічного впливу. Така здатність адекватно засвоювати моральні вимоги називається здатністю виховуватися, або здатністю піддаватись виховним впливам. На думку В.О. Сухомлинського, здатність виховуватись – це “чуйність душі, чуйність серця вихованця до найпрозорішого відтінку слова вихователя, до його погляду, жестів, посмішки, замисленості і мовчання... Нездатна виховуватися людина є глухою до найтоншого і, в дійсності, єдиного інструменту нашого – слова. Але абсолютно нездатних виховуватися немає. Є діти, які легко піддаються вихованню, а є ті, які несприйнятливі до нього” [5, 7-8].

Отже, В.О. Сухомлинський вважав, що “важковиховувані” діти – це діти, які в силу неправильного виховання стали несприйнятливі до нього.

Крім В.О. Сухомлинського, в 60-ті роки проблему важковиховуваності вивчали й інші дослідники. Зокрема, вчені М.С. Певзнер і Т.А. Власова загострювали увагу своїх досліджень на дітях, які мають відхилення у психічному і фізичному розвитку. Аномалії в поведінці таких дітей та несприятливість до виховного впливу зумовлені ураженням лобових відділів кори головного мозку, олігофренією, затримками у психічному розвитку, реактивними та іншими станами. Вони відрізняються від своїх однолітків нездатністю до планування та самоконтролю складних форм поведінки, розумовим недорозвиненням, примітивністю інтересів, швидкою стомлюваністю. З ними дуже важко працювати вчителю, тому вони і визначаються як важковиховувані. В той же час дослідники наголошували, що не всі діти з вадами в психічному та фізичному розвитку є важковиховуваними [26, 47].

Інший дослідник, доктор педагогічних наук, в минулому вчитель і директор школи для “важких дітей” Є.Г. Костяшкін до категорії “важковиховуваних дітей” відносив: психоневротиків, педагогічно занедбаних, та тих, які мають вади в розумовому розвитку [26, 46-47].

В.М. М’ясищев виділяв два види важковиховуваності:

1) важковиховуваність „соціально-педагогічного походження”, що впливає з умов педагогічно несприятливого або асоціального середовища, яке створює соціально негативні настанови, що виявляються в неорганізованості, недисциплінованості, хуліганстві, правопорушеннях і т. ін., у легких і важких асоціальних діях;

2) важковиховувані діти з різноманітними нервовими порушеннями [11].

В 70-80-х роках ХХ століття зміст поняття “важковиховувана дитина” дещо звузився і перестав включати в себе дітей з вадами психічного і фізичного розвитку. В науково-педагогічній літературі того часу нарівні з поняттям “важковиховуваний” (М.А. Алемаскін, Ю.В. Гербенєв, А.І. Кочетов) зустрічаємо наступні поняття: “важкий підліток” (А.Ф. Нікітін), “педагогічно занедбаний” (Г.П. Медведєв, Г.В. Давидов), “соціально занедбаний” (І.А. Невський), “соціально-педагогічно занедбаний” (А.С. Белкін), “дитина з відхиленнями в моральному розвитку” (В.М. Обухов) [2, 5].

Так Л.М. Зюбін, Г.П. Медведєв, І.А. Невський зазначають, що “важкими дітьми” є діти, з якими важко працювати вчителям і вихователям через відсутність очікуваної реакції на звичайні прийоми педагогічного впливу. Тобто, це недисципліновані, невстигаючі підлітки, яким не рідко притаманні психічні, але не патологічні відхилення від норми [18, 6-7].

Такої ж точки зору дотримується О.В. Кербіков, який вважає, що несприятливі умови життя в сім’ї, іноді з моменту народження дитини, психотравмуючі обставини, шкільні неприємності і перенавантаження призводять до зриву нервово-психічної діяльності. Таку дитину і хворою назвати не можна, і здоровою – теж. Вона знаходиться на грані між хворобою та здоров’ям. Такий стан називають граничним. Серед них є такі, що своїми

проявами нагадують шизофренію, істерію, епілепсію, різні психози та неврози. Багато з таких станів за своїми проявами є схожими з соціально-педагогічною занедбаністю. Ті ж грубість, агресивність, конфліктність, упертість, неслухняність, негативізм, швидка стомлюваність, пропуски уроків. Вся ця схожість ускладнює їх диференційну діагностику [26, 47].

Дослідники визначають й інші стани психіки, що знаходяться між нормою та патологією. В першу чергу, це акцентуація характеру та темпераменту. Так А.Є. Личко наголошує, що акцентуації характеру є крайніми варіантами норми, за яких окремі риси характеру є надзвичайно вираженими, внаслідок чого виникає вибіркова залежність поведінки від певного виду психогенних впливів за хорошої і навіть підвищеної стійкості до інших. Акцентуації можуть створювати несприятливі умови, за яких виникають труднощі у вихованні [44, 6].

Н.Н. Верцинська, у роботі “Важка дитина”, теж зазначає, що важковиховуваними діти стають не внаслідок психічних або фізичних вад, а внаслідок неправильного виховання або його відсутності протягом тривалого часу. Дослідниця, підтримуючи тезу В.О. Сухомлинського про те, що важковиховуваність є несприйнятливістю до виховного впливу зауважує: “...це складне комплексне негативне утворення в духовному світі підростаючої людини, яке має глибоке коріння в сфері стосунків з людьми і тенденцію до ускладнення за стійких негативних умов життя дитини, яке також змінюється в залежності від зміни цих умов, і яке породжує довготривалі негативні психічні стани...” [5, 7-8]. А такі психічні стани, в свою чергу, зумовлюють важковиховуваність.

В.Г. Баженов аналізуючи зміст поняття “важковиховувані діти” і “педагогічно занедбані підлітки” також не включає у свої дослідження дітей з відхиленнями у фізичному та психічному розвитку. В той же час, слід зазначити, що дослідник, недостатньо коректно, на наш погляд, співвідносить зазначені поняття. Автор визначає: “педагогічно занедбані підлітки в минулому є важковиховувані діти. Їм притаманне все те, що й важковиховуваним, лише їх

поведінка ускладнюється систематичністю вчинків, стійкістю негативних моральних якостей [17, 6]. Тобто автор зазначає те, що важковиховуваність передує педагогічній занедбаності дитини і є менш негативним явищем, ніж педагогічна занедбаність.

На нашу думку, більш слушною є точка зору Л.М. Зюбіна, який пропонує наступне співвідношення даних понять: “Часто їх (поняття) використовують як синоніми. Але між ними існує й різниця. Поняття “педагогічно занедбаний” характеризує історію виховання підлітка, “важкий” – говорить про результат такого “виховання”; учень важкий для педагогів: по відношенню до нього є мало- або зовсім неефективними загальноприйнятими форми і методи педагогічного впливу. Педагогічно занедбаний рано чи пізно стає важким. Важкість не завжди є наслідком педагогічної занедбаності...” [18, 25].

А.І. Кочетов теж підтримує обрану нами точку зору. Він наголошує, що ідентичними можна назвати поняття “важка дитина” та “важковиховувані школярі”. Але не слід прирівнювати їх до категорії “педагогічно занедбані”. Адже педагогічна занедбаність – це причина важковиховуваності, а не характеристика особистості дитини [2, 5].

Таким чином, ми будемо дотримуватися думки, що терміни “важка дитина” та “педагогічно занедбана дитина” не є синонімами. А педагогічна занедбаність може виступати однією з причин важковиховуваності.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної думки (періоду зламу ХХ-го й ХХІ-го століть) вчені та практики до групи „важких” продовжують відносити дітей різних категорій. Це і діти з яскраво вираженими здібностями, яких зазвичай називають обдарованими; і діти, які мають певні проблеми: гіперактивну дитину теж можна вважати „важкою”.

Так, автор статті “Особливість і проблеми обдарованої дитини” В.Юркевич наголошує, що у дітей з винятковою обдарованістю через нерівномірність розвитку, та відсутність достатньою мірою сформованих навичок соціальної поведінки виникають проблеми у спілкуванні, які можуть виявитись у зайвій конфліктності або своерідній відчуженості обдарованої

дитини. Нерідко такі діти мають проблеми емоційного розвитку, у складних ситуаціях виявляють явно інфантильну реакцію: наприклад, критичне зауваження викликає негайні сльози. Обдаровані діти, зазвичай, мають проблеми з фізичним розвитком, через що багато з них уникають фізичних зусиль. Для них є характерною і проблема саморегуляції, коли займаючи позицію “трудоголіків” в одній сфері діяльності, вони не можуть себе змусити працювати з тим, що їм дається нелегко або є нецікавим. Як наслідок, часто такі діти бувають неуспішними в навчанні. Це зумовлює: „... ситуацію певної дезадаптації винятково обдарованої дитини, ... що часом цілком виправдовує зарахування даної групи обдарованих дітей до групи підвищеного ризику” – робить висновок В.Юркевич [55, 3].

Автори статті “Дисинхронія психічного розвитку” Ю.Бабаєва та А.Войскунський теж наголошують, що для обдарованих дітей є поширеною проблема дисинхронії в темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфери: один з психічних процесів або один з видів обдарованості розвивається прискорено на фоні звичайного (відповідного віковим нормам) чи навіть уповільненого розвитку іншого. А це, в свою чергу, впливає на загальний розвиток дитини, на розвиток конфліктних стосунків з однолітками і вчителями [55, 7].

Обдарованість дитини як причину важковиховуваності досліджує і Н.Конопльова. Але вона акцентує увагу на проблемі нерозпізнання обдарованої дитини вчителем звичайної школи. Зазначене призводить до поганих оцінок, покрикувань, покарань, глузувань: адже дитина не така, як усі. А причина криється лише в тому, що дитині нудно, не цікаво на уроці і вона займається своїми справами [52, 2]. Трапляються і такі ситуації, коли юні вундеркінди починають сперечатись з учителем прямо на уроці. Так А.Й. Капська зазначає: “Важковиховуваність може проявитись у дітей з особливо раннім розвитком здібностей ерудиції, за якого діти вступають у суперечку з учителями, дратують їх своїм “всезнайством”, небажанням погоджуватись із загальноприйнятою думкою” [16, 130].

Проблему обдарованих дітей, які потрапили до категорії “важких”, висвітлює і психолог В.Г. Степанов: “В останні роки в педагогічній літературі обговорюється питання про те, чи можливо відносити обдарованих дітей і підлітків до “важковиховуваних”. Основою для такої постановки питання є твердження, що обдаровані діти і дорослі мають важкий характер і з ними важко спілкуватись. За приклад наводять долі кінозірок, відомих музикантів, художників і т.і. Ці факти мають місце. Але це те, що знаходиться на поверхні. Невідомо, наскільки масові спостереження за цим стоять” [36, 130]. Тут же дослідник наводить приклади випадків, у яких вчителі дуже задоволені навчальною діяльністю обдарованих дітей. Тому В.Г. Степанов робить висновок про неможливість визнання твердження про те, що здібності є прямою і обов’язковою причиною поведінки з відхиленнями. Щодо тих випадків, у яких обдаровані діти зустрічаються з труднощами в спілкуванні і самі стають важкими для інших, автор дає наступні пояснення. По-перше, обдаровані діти часто стикаються з недобррозичливим ставленням і навіть переслідуванням з боку однокласників через загальні заздрощі їх занадто активному і успішному навчанню. По-друге, нерідко обдарована дитина потрапляє до категорії “важких” школярів через неправильне ставлення до неї з боку вчителя.

Одним педагогам здібний учень буває неприємним через свою активність, яку вони кваліфікують як безпардонність, зазнайство, нахальство, настирність, недисциплінованість. Інші вчителі вбачають у намірах обдарованих учнів висловити свою думку, прагнення щось довести для виявлення неповаги до авторитету і знань педагога, бажання продемонструвати його некомпетентність. Нарешті, деякі недостатньо кваліфіковані вчителі вважають здібних дітей тупими або дивними.

У обдарованих дітей нерідко виникають труднощі і з батьками, оскільки більшість із них недостатньо обізнані з психологією. Так В.Г. Степанов зазначає: “Одних батьків дратує підвищена пізнавальна активність дитини, її наміри все розбирати і досліджувати, задавати багато різноманітних запитань,

часом захоплюватись одним навчальним предметом на шкоду іншим. Інших батьків не влаштовує зосередженість своєї обдарованої дитини на читанні... Треті, навпаки, занадто балують школяра, звільняючи його від усіляких обов'язків вдома, захвалюють і підносять на незаслужену висоту..." [36, 132]. Таким чином, причиною важковиховуваності дитини є не сама обдарованість, а негативний вплив того середовища, в якому перебуває така дитина.

Наступне, на чому автор акцентує увагу, це труднощі, що викликані певними особливостями особистості, самооцінкою і оцінкою оточуючих, вихованням і самовихованням обдарованих дітей: "Так, багато здібних дітей мають підвищену чутливість. В тяжких ситуаціях це може сприяти появі і закріпленню у них недовірливості, а завдяки багатій уяві – і дитячих страхів" [36, 132]. І далі В.Г. Степанов зазначає на тому, що обдаровані діти іноді переоцінюють свої можливості і, захоплюючись одним цікавим предметом, забувають про інші, а це призводить до неуспішності в школі. Такі діти майже повністю відірвані від фізичної діяльності, що може спричинити нервові зриви і навіть соматичні захворювання в результаті яких школяр нерідко втрачає інтерес до навчання. З іншого боку, висока самооцінка своїх успіхів у навчанні, в порівнянні з однокласниками, або захвалювання з боку вчителів і батьків, можуть призвести обдаровану дитину до зазнайства, зарозумілості, презирства до оточуючих, нетерплячості до чужої думки, вередливості, запальності. А перераховані характеристики, дійсно є симптомами важковиховуваної дитини.

Іншу категорію дітей, які входять до групи важковиховуваних вивчає Т.Шитова. Вона зазначає, що іноді батьки скаржаться на некерованість своїх дітей. Якщо це просто своєвільна дитина, то нею керувати не так уже і важко. Але ж якщо це гіперактивна дитина, то тут виховання буде важко сприйматись через те, що вона навіть у разі щирого бажання стриматись не зможе цього зробити. В її поведінці відсутній злий намір. Дитина просто не володіє собою. „Зате нею володіють! Володіють протиріччя в бажаннях, несвідомі захоплення, хаос, тривога, страх, агресія. Ця дитина нагадує гілку, яку відносить у вир пристрастей. Тобто попри всю свою зовнішню активність така дитина є

повністю безініціативною. Куди її занесе – туди і понесеться... На відміну від своєвільних дітей, які вміють маніпулювати рідними, некерована дитина не переслідує певних цілей. Вона часто здійснює небезпечні вчинки (наприклад, хапає гострі предмети, вибігає на проїжджу частину дороги). Але робить це внаслідок того, що є не здатною прогнозувати, а не тому, що шукає пригод чи хоче полоскати вам нерви...”, – зазначає авторка [53, 41-42].

Гіперактивним дітям зазвичай ставлять діагноз ММД (мінімальна мозкова дисфункція). Це остаточне явище органічного враження головного мозку. Воно виникає або при тяжкому токсикозі чи резусконфлікті, або ж під час пологів, або через тяжкі захворювання в перші місяці після народження. Спадковість у виникненні цієї проблеми, частіше за все, не є впливовим фактором.

А.Й. Капська до групи важковиховуваних дітей відносить дітей з незначними фізичними вадами (дефект мовлення, зовнішня непривабливість, наслідки конституційно-соматичного плану). Але, на думку дослідниці: „важковиховуваними вони стають внаслідок негативних міжособистісних взаємин в дитячому колективі та з дорослими” [16, 133].

Наведену думку підкреслює Е.Ш. Натанзон: “важкий школяр – перш за все нещасна дитина, якій необхідні розуміння, співчуття і допомога. Вона потребує уваги і турботи. Це ні в якому разі не зіпсована дитина, яка заслуговує лише на неприязність, осуд та покарання. Важкий школяр при доброзичливому до нього ставленні, зазвичай, проникається повагою і довірою до вчителя. У нього розвивається самоусвідомлення та почуття власної гідності. Відбувається мобілізація душевних сил, яка дозволяє вирішувати важкі вольові задачі, пов’язані з випрямленням особистості” [23, 11].

Щоб розкрити узагальнений зміст поняття “важковиховувані діти”, на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, ми звернулись до педагогічних та психологічних словників. Так, „Соціально-педагогічний словник” за редакцією Л.В. Мардахаєва поняття “важковиховувана дитина” визначає наступним чином: “це дитина, у виховній



роботі з якою вихователь відчуває труднощі. Такі труднощі пов'язані з особливостями розвитку і виховання дитини. Форми прояву дитини, що свідчать про її важковиховуваність, можуть бути найрізноманітнішими (зовнішньо позитивні, байдужі, негативні, агресивні та ін.)” [16, 311].

В свою чергу поняття “важковиховуваність” у зазначеному джерелі трактується як “свідомий або несвідомий опір, що чинить дитина цілеспрямованому педагогічному впливу, і який зумовлений різними причинами, в тому разі педагогічні прорахунки вихователів, батьків, відхилення психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики, які утруднюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей” [34, 311].

За даними цього ж джерела поняття “важковиховувана дитина” і “важка дитина” є синонімами. Але автор також зазначає, що в зарубіжній практиці поняття “важка дитина” означає дітей з особливими потребами [34, 312].

„Психологічний словник” для батьків за редакцією С.С. Степанова поняття “важковиховувана дитина” визначає так: “вони (діти) найменш схильні виконувати педагогічні вказівки і виявляють граничну несприйнятливність до традиційних педагогічних впливів” [37, 140-143]. Поняття ж “важка дитина” трактується наступним чином: “широке узагальнене поняття, яке використовують у науковій, науково-популярній літературі, а також в педагогічній публіцистиці для визначення широкої категорії дітей, які демонструють суттєве відхилення в особистісному розвитку... Важкими зазвичай називають тих дітей, чия поведінка різко відхиляється від загальноприйнятих норм і перешкоджає повноцінному вихованню” [37, 140].

М.І. Дяченко, М.А. Кандибович (автори „Короткого психологічного словника”) поняття “важковиховуваність” визначають так: “...відхилення в поведінці і психіці дитини, що потребує посиленої уваги з боку педагогів, індивідуалізації засобів впливу для їх подолання. Прикладом таких відхилень можуть бути: занижені адаптивні здібності, неадекватність самооцінки, недостатній розвиток для даного віку мотиваційно-вольової сфери і

пізнавальних процесів” [17, 293]. Причинами таких відхилень автори вважають негативний вплив оточення, помилки в сімейному вихованні, а також наявність незначних вроджено-біологічних дефектів нервової системи.

Таким чином, історія виникнення і розвитку поняття “важковиховувана дитина” у вітчизняній психолого-педагогічній думці бере свій початок ще на початку ХІХ-го століття, коли “важковиховуваними” називали дітей з чітко вираженими фізичними вадами.

На початку ХХ-го століття категорія “важкі діти” включала і дітей-правопорушників, і безпритульних дітей, і дітей з різноманітними дефектами, а також дітей з масової школи, які ускладнювали навчально-виховний процес. Але вже тоді вчені намагались дослідити і виокремити “власне важковиховуваних дітей”. Отже, поняття “важковиховувана дитина” у 20-30-х роках минулого століття досліджувалось багатьма вченими в якості широкої соціально-педагогічної категорії, оскільки включала різні групи дітей, які з багатьох причин були “важкими” для педагогів та батьків зокрема і для суспільства вцілому.

Зміст поняття “важковихована дитина” у 60-ті роки ХХ-го століття включав: несприйнятливих до виховання дітей; дітей з психічними, фізичними та розумовими вадами. Але, в порівнянні з попередніми десятиліттями це поняття перестало включати такі групи дітей, як правопорушники та безпритульні.

В психолого-педагогічному обізі 70-80-х років ХХ-го століття вважалося, що “важковиховувана дитина” – це психологічно і фізично здорова дитина, яка стала “важкою” за несприятливих умов життя в сім’ї або школі – внаслідок неправильного виховання або взагалі за його відсутності. Саме такі умови спричиняють загострення акцентуації характеру, виникнення певних граничних станів психіки, або ж педагогічну занедбаність та несприйнятливість до виховного впливу. А все це, в свою чергу, спричиняє важковихованість.

Сучасна ж психолого-педагогічна наука щодо змісту поняття “важковиховувана дитина” характеризується значною різноманітністю.

Досліджуване поняття, на думку різних дослідників, включає різні категорії дітей. Це і діти з яскраво вираженою обдарованістю, і діти з незначними психологічними або фізичними недоліками. Частина таких дітей дослідники характеризують як дітей з девіантною поведінкою. Одностайної думки щодо змісту поняття “важковиховувана дитина” не знаходимо.

Попри всі наведені різноманітні думки сучасні психологи і педагоги називають три істотні складові змісту поняття “важкі діти”:

По-перше, такі діти досить часто характеризуються відхиленнями від норми. Поведінку, що відхиляється від норми зазвичай прийнято називати делінквенною або девіантною [36, 10].

По-друге, поведінка таких дітей нелегко виправляється, коригується [36, 10].

По-третє, такі діти особливо потребують індивідуального підходу з боку вихователя, оскільки їх стосунки з оточуючими характеризуються неузгодженістю [35, 31-33].

Здійснений аналіз соціально-педагогічних, педагогічних та психологічних словників, дає можливість нам зробити висновок, що “важковиховувана дитина” – це дитина, у виховній роботі з якою вихователі відчувають певні труднощі, викликані тим, що така дитина виявляє несприйнятливості до традиційних педагогічних впливів внаслідок різних причин і характеризується відхиленнями у поведінці, психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу у спеціальному корекційно-виховному впливі.

## **1.2. Причини формування важковиховуваності**

### **1.2.1. Негативний вплив мікро- та макросередовища**

Після з'ясування змісту категорії “важковиховувана дитина” постає питання про причини виникнення важковиховуваності. Дослідженнями у зазначеному напрямі займалися багато вітчизняних вчених, серед яких В.О. Сухомлинський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Краковський, Є.Ш. Натанзон, Т.М. Титаренко, Г.А. Уманов, В.Г. Степанов, В.А. Татенко, Н.Ю. Максимова,

О.П. Чабан та багато ін. Розглянувши погляди різних науковців, визначимо найбільш загальні класифікації груп факторів формування важковиховуваності:

- мікро- та макросередовище (В.В. Бойко, О.П. Чабан);
- біологічні та соціальні (Т.Титаренко);
- біологічні, психологічні, соціальні (В.Татенко);
- психолого-біологічні передумови та чинники соціального плану (А.Й. Капська).

Дослідники наголошують, що серед усіх факторів формування важковиховуваності провідними є соціальні причини, в той час як психологічні і, особливо, біологічні є лише передумовою формування такого явища, як важковиховуваність. Так, А.Й. Капська вважає, що однією з передумов появи важковиховуваності є відставання у розумовому розвитку та різні фізичні вади (дефект мовлення, зовнішня непривабливість, наслідки конституційно-соматичного плану). Але авторка зазначає, що всі ці передумови можуть проявити себе як важковиховуваність лише через систему негативних міжособистісних взаємин дитини з оточуючим середовищем [16, 134].

Продовжуючи думку А.Й. Капської, Г.А. Уманов стверджує: “...вивчення генези особистості важких учнів показує наявність в їх біографії різних аномалій, пов’язаних як зі спадковими, так і з набутими факторами...” [15; 8]. На думку вченого спадкові фактори можуть слугувати провідною передумовою, пусковим моментом негативного розвитку особистості. Безумовно, що цей розвиток значною мірою залежить від того, в які соціальні умови потрапить дитина – сприятливі чи несприятливі. Таким чином дослідник зазначає, що для визначення причин негативної поведінки важковиховуваних дітей потрібно докладно проаналізувати соціальні умови їхнього життя. “Адже дитина – це створіння не лише біологічне, але значною мірою соціальне”, – наголошує вчений [43, 15]. Такої ж точки зору дотримується і В.Г. Степанов, наголошуючи, що особистість зростаючої людини формується не в вакуумі, не сама по собі, а в оточуючому її середовищі, яке має вирішальне значення для її

виховання [36, 226]. Таким чином, досліджуючи причини формування важковиховуваності, вважаємо доцільним розглянути наступні чинники:

- 1) негативний вплив макро- та мікросередовища;
- 2) помилки сімейного виховання;
- 3) недоліки шкільного виховання.

Провідними причинами формування важковиховуваності на думку В.В. Бойка виступають негативні впливи макро- та мікро середовища, макросередовище – сукупність соціальних інститутів, що впливають на формування особистості, таких як сім'я, дошкільні та шкільні заклади, економіка, виробництво, засоби масової інформації, норми, соціальні стереотипи поведінки, які висувають нормативні вимоги до індивіда, але в той же час не створюють для нього відповідних умов, збільшують вірогідність появи девіантів. Іншими словами, на макрорівні соціальних відносин формується уявлення про ідеального члена суспільства, про те, якою повинна бути людина, підліток, доросла людина, у певний період свого розвитку. Так створюється сама проблема: конкретна особистість “підводиться” до існуючих еталонів і оцінюється як така, яка може бути прийнятною чи непринятною, а отже потребує або не потребує педагогічного впливу [3, 58-59].

В.В. Бойко зазначає, що ідеал у вихованні потрібен, але наближення до нього повинно відбуватися не шляхом пригнічення індивідуальності, а способом демонстрації традицій, прикладів для наслідування та забезпечення умов його здійснення. Якщо ж у ранньому дитинстві “я” піддавати пресингу, підганяти його під нормативні рамки, рано чи пізно воно почне чинити опір зовнішньому впливу [3, 55].

Макросередовище взагалі, стверджує автор, здатне формувати психічно стабільні і нестабільні типи особистості. Так, періоди соціального благополуччя, затишшя міжнаціональних конфліктів, відносно загальної гармонії сприяють формуванню більш стійких психологічних типів людей, які задоволені собою і життям, є толерантними один до одного, культурними, добропорядними та милосердними. І навпаки, обставини нестабільності

породжують ланцюгові реакції – провокують злість, агресію, аморальне ставлення до ближніх чи апатію [3, 59]. Конкретизуючи свою думку, В.В. Бойко зазначає, що в наш час діє фактор інтенсивних змін. Сьогодні швидше, ніж коли-небудь, змінюється соціальна дійсність – мода, товари, послуги, розваги, економічний стан громадян, постійно змінюється інформація (і за змістом, і за обсягом). Ці зміни безповоротні і бажані, але незріла психіка дитини може ввімкнути захисний механізм шляхом формування нестійкого типу особистості, негативної поведінки і т. ін. [3, 60].

О.П. Чабан підтримує точку зору В.В. Бойко, щодо визначення головними причинами формування важковихованості впливу макро- та мікросередовища. Зокрема, авторка стверджує: негаразди, від яких одні батьки спиваються, інші шукають заробітку по світах, залишаючи виховання своїх дітей на бабусь та дідусів, які далеко не завжди спроможні належним чином опікуватися дітьми, вберегти їх від згубних впливів, породжені саме макросередовищем [53, 20-21].

До таких негараздів дослідниця відносить і спад виробництва, що зумовлює безробіття, і більш глибокі проблеми нашого сьогодення. Наприклад: “...десятиліття атеїзму з його запереченням християнських цінностей не пройшли безслідно. Це спричинило глибоку духовну кризу, що охопила всі сфери нашого життя”, – підкреслює О.П. Чабан, – всі зовнішньозадані системи цінностей (політичні, економічні, релігійні та ін.) виявилися фальшивими” [53, 21]. Далі дослідниця розвиває свою думку про те, що “хвороби”, джерелом яких є відсутність цінностей, називаються по-різному. Це і “втрата радощів життя”, і “моральний розпад”, апатія, аморальність, безнадійність, цинізм і т. ін. Ці хвороби проникають у всі сфери нашого життя. За таких умов нелегко вберегти дитину від важковихованості. Адже сприйняття світу дитиною, її думки та бажання великою мірою визначаються впливом на неї середовища, в якому вона перебуває [53, 19].

О.П. Чабан аналізує дослідження впливу інформації з елементами насильства на підростаюче покоління, що були здійснені у Великій Британії та

США ще у 50х-60х роках ХХ століття. „Згідно з результатами, – зазначає дослідниця, – у підлітка не спостерігається схильність до агресії, якщо в сім'ї до нього виявляють належну турботу, любов і ласку, якщо він добре вписується в групу однолітків. За цих умов імітація ним насильства, побаченого в кіно, а тим більш правопорушення, практично виключається” [53, 19].

Отже, захищені батьківською любов'ю і увагою діти мають більші шанси вистояти перед впливом згубного середовища, ніж ті, які покинуті напризволяще. Таким чином, причиною важковихованості, окрім макросередовища, авторка вважає вплив мікросередовища, а саме: недостатню кількість любові та уваги, які батьки мають приділяти дітям. „Як все живе на Землі зігрівається сонцем, так душа людини, а тим більш дитини зігрівається любов'ю” – зазначає вона [53, 19].

Дітей, про яких не турбуються, не дарують любов і ласку, не розуміють вдома, легко завойовує вулиця. В сумнівних галасливих компаніях, вони шукають розуміння, визнання і самоствердження. В таких компаніях, під страхом відстати від однолітків або видатися смішним, відбувається засвоєння антисоціальних цінностей. Адже у такому товаристві з тобою рахуються залежно від того, скільки можеш випити чи викурити. Оскільки одним із основних психологічних новоутворень підлітків є почуття дорослості, то багато з них починають вживати алкоголь, щоб довести власну дорослість і спроможність самостійно приймати рішення. Спеціалісти стверджують, що до 11-12 років підлітки вже мають усталені стереотипи ставлення до алкоголю, які формуються не де інде, а в родинному колі.

З огляду на все вищезазначене, доцільно перейти до найбільш значущих для дитини мікросередовищ, що спричиняють важковихованість. А саме – сімейного кола та шкільного оточення. У зв'язку з тим, що, як зазначає А.Г. Уманов, школа отримує вже багато в чому заданий „біосоціальний” продукт з первинними якостями особистості, доречно першочергово розглянути помилки сімейного виховання як чинник появи важковихованості [43].

### 1.2.2. Помилки сімейного виховання

Про вплив сім'ї на формування у дитини негативної поведінки згадується ще за часів Київської Русі. Зокрема Симеон Полоцький в своєму трактаті „Вечеря душевна” ставить запитання і відразу ж дає відповідь: „Звідки у чесних батьків діти здобувають важку вдачу? Скажу вам істину заради виправдання: від материнської ласки, від батьківського покарання, від необмеженого (суворістю) виховання. Схвалює мама маленьку злість маленького сина, а злість у серці, як терен, коріння укріплює, росте син і злість все більше розростається... адже так як глиняний глечик, якщо з початку обробки вареною смолою насичується, то ніколи не відмиється. Так і людина до смерті зберігає вдачу, сприйняту в юності” [22, 189].

Далі автор веде думку про те, що важко виправити вдачу дитини, якщо її виховували злі батьки. Оскільки таких дітей з пелюшок навчали непутящій вдачі та лихослів'ю, а також дозволяли з малих літ вживати вино.

Така точка зору і на сьогодні не втратила своєї актуальності. Ю.М. Якубова, О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Святенко, М.М. Московка у праці „Сімейне оточення, як чинник соціальної дезадаптації дитини” зазначають, що стиль поведінки, основні звички, шаблон реакції складаються і засвоюються в сім'ї. І це не дивно, оскільки, дитина розпочинає вивчення світу зі спостережень за мімікою батьків та інстинктивно, несвідомо їх наслідує. Вона вже з перших років життя копіює їхні жести, пози, тон, міміку [28, 363-364].

Психологічний клімат сім'ї формує певні риси характеру, стійкі емоційно-пізнавальні структури дитини. І якщо емоційна атмосфера в сім'ї є психотравмуючою для дитини, вона набуває низку негативних рис характеру. Це відбувається тому, що дошкільний вік є вирішальним у вихованні особистості дитини, у ньому складаються її головні психологічні властивості [28, 356-362].

Якщо дитина виховується в умовах конфліктної сім'ї, в якій відбуваються чвари і скандали, то теплі, нормальні стосунки між людьми сприймаються нею як лицемірні. Дитина набуває негативного досвіду спілкування, бачить,



відчуває вороже, недобррозичливе ставлення батьків одне до одного. Вона зневірюється у можливості існування дружніх і довірливих стосунків між людьми. Вона передчасно розчаровується у людських взаєминах взагалі і не набуває позитивного досвіду спілкування. Такий особливий погляд на людські взаємини закріплюється в психіці дитини і носить стійкий характер [28, 356].

Те, що дитина дорослішає в умовах суперечливих, неузгоджених вимог матері і батька, в духовній атмосфері сім'ї, яка позбавлена спокою, миру, благополуччя, стабільності – все це спричиняє ризик нервово-психічних захворювань, зростання бездоглядності і безконтрольності поведінки, пригнічення здібностей до адаптації, нівелювання цілого ряду моральних норм, формування суперечливого або й ворожого ставлення до батьків [28, 357].

Ю.М. Якубова, О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Святенко, М.М. Московка вказують на те, що особливе значення для духовної атмосфери сім'ї і стилю родинного виховання має рівень психічної врівноваженості батьків, який через психічне і фізичне перевантаження та брак часу може чинити негативний вплив на становлення психіки дитини [28, 362].

В.О. Сухомлинський теж визначав сім'ю одним з головних факторів впливу на дитячу особистість: „...сім'я – це первинний осередок багатограних, людських відносин – господарських, моральних, духовно-психічних, естетичних і, звичайно ж, виховних. Однак могутньою виховною та облагороджуючою силою для дітей вона стає лише тоді, коли батько і мати усвідомлюють високу мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини [39, 414].

Від того, в якій сім'ї буде зростати дитина залежить, чи буде дитина важковиховуваною, чи ні. Василь Олександрович стверджував: „...у хорошій сім'ї, в якій батько і мати живуть у злагоді, в якій панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довіри і взаємної поваги батьків перед дитиною якраз і розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її

душевний спокій, рівновага... Якщо ця віра зруйнована, в дитячу душу вривається трагедія, горе. Немає нічого небезпечнішого для сім'ї, для школи, суспільства ніж дитина – стражденна, нещасна – на руїнах своєї віри” [39, 417].

В роботі „Важкі долі” В.О. Сухомлинський підкреслював, що причина важковиховуваності дитини криється не в її природних задатках, а в її неблагополучній долі: попереднє життя в сім'ї зробило її такою – незручною, важкою [39, 44].

Адже у деяких сім'ях батькам зовсім байдуже що роблять, чим займаються діти, ким вони стануть у майбутньому. Моральні вади, що панують у цих сім'ях завдають глибокої травми дітям. Таких дітей потрібно відгородити від потворного впливу мікросередовища, де „...байдужість і егоїзм батьків роблять їх жорстокими, калічать дитячу душу...” [32, 64]. В таких сім'ях діти відчують, що вони нікому непотрібні – ні батькові, ні матері. Або ж відчують, що батько завдає матері великого горя. „Ці діти не знають людських радощів і в цьому їх трагедія, моральне нещастя. Вони не знають ласкавих обійм, засинають вони з тривожною дитячою думкою про свої образи й біль та здригаються уві сні” [38, 67].

Аналізуючи долі „важковиховуваних” дітей з досвіду педагогічної практики В.О.Сухомлинського, ми бачимо, що серед причин виникнення важковиховуваності автор визначав не лише виховання по типу гіпоопіки. Педагог також зазначає, що сім'ї, в яких дитина оточена надмірною увагою та ласкою, в яких її оберігають від найменших трудових зусиль і обов'язків, також є причиною виникнення важковиховуваності. Адже в результаті виховання по типу гіперопіки, діти виростають бездушними, черствими, егоїстичними: вони уникають праці і не вміють будувати стосунки в колективі.

Помилки родинного виховання виокремлював як першопричину формування важковиховуваності А.С. Макаренко. Зокрема, педагог зазначав: „Якщо батько вдома завжди гирчить, завжди сердитий, через кожну дрібницю гримить громовицею, у кожному зручному і незручному випадку хапається за палку або ремінь, на кожне питання відповідає грубістю, кожну провину

дитини відмічає покаранням...”, то „...такий батьківський терор тримає всю сім'ю, не лише дітей, а й матір. Він спричиняє шкоду не тільки через те, що залякує дітей, але й через те, що робить матір нульовим створінням, яке здатне бути лише служницею” [22, 82].

Таке ставлення батька привчає дітей якнайдалі триматися від нього, викликає дитячу брехню та людське боягузтво, і виховує в дитині жорстокість.

П.Ф. Лесгафт у роботі „Сімейне виховання дитини і його значення” простежив вплив сімейного виховання на формування особливостей характеру дитини і виділив найбільш типові випадки. Оскільки ми досліджуємо причини виникнення важковиховуваності та її виникнення, то із шести визначених типів характеру нас зацікавили наступні:

Честолюбний тип. Такі діти відрізняються достатньо розвинутим почуттям гідності. Невдачі позбавляють їх енергії, завдають багато горя, але згодом вони ще з більшим старанням беруться за заняття, щоб бути першими і кращими. Бажання відзначитись серед товаришів переважає понад все, як і дух змагання і суперництва. Такі діти, зазвичай, є закоханими в самих себе, вважають себе надзвичайними.

Формуванню такого типу спричиняє родинне оточення, в якому дитину сприймають як майбутнього генія, стимулюють її дух до змагання, прагнення бути першою, почуття марнославства і переваги над іншими [28, 360].

Лицемірний тип. Спочатку така дитина відрізняється скромністю і веселою поведінкою. Вона намагається сподобатися вчителям, часто підлещується до них. Невдовзі дитина стає улюбленцем класного керівника, але не користується повагою своїх товаришів, стосовно яких поводить себе грубо, самовпевнено. Вона намагається принизити своїх друзів, постійно вихваляється. Їй властиві жадність і скупість, дитина може без дозволу користуватися чужими речами. В своїх діях користується лише мікруваннями особистого зиску і є зовсім байдужою до страждань і турбот інших. Вона „все знає”, „все вміє”, дозволяє собі давати поради дорослим. Вимоги дорослих

людей виконує лише під страхом покарання або неприємностей. Товариші називають її „лисичкою”, переважно така дитина є ізольованою від колективу.

Формуванню такого типу сприяють певні сімейні умови, за яких батьки самі поводяться лицемірно, сповідують подвійну мораль, є цинічними у ставленні до людської доброчесності, демонструють зневагу до людей [28, 360;].

М'яко-затурканий тип. Така дитина затуркана не суворими стягненнями або фізичними покараннями, а надмірними пестощами. Її можна ще назвати „запестощеною”. Для її поведінки є характерними: надзвичайна сором'язливість у новому оточенні, невпевненість у своїх діях, намагання наслідувати поведінку інших. У дитини сильно розвинене почуття стадності, вона позбавлена будь-якої ініціативи. Часто невдачі, перешкоди, ставлять таку дитину у глухий кут і вона не в змозі упоратися з ними без сторонньої допомоги.

Такий тип дитини виховується в сім'ї за умови, якщо спроба будь-якої самостійної діяльності стримується, якщо за дитину все роблять дорослі, всі її бажання одразу задовольняються. Зазначені умови призводять до придушення волі, ініціативи та енергії, формують у неї такі якості, як егоїзм, егоцентризм, байдужість до близьких.

Злісно-затурканий тип. Дитина цього типу є похмурою, надзвичайно недовірливою до дорослих: на прояви ласки або ніжності відповідає різкими відштовхуючими рухами. Вона ніколи не дивиться прямо в очі співрозмовнику. Якщо на таку дитину накладають суворе стягнення, то вона стає особливо рухливою і часто обирає собі неймовірні розваги у вигляді катування тварин або знущання з вчителів.

Головними особливостями сімейного виховання, які призвели до формування дитини такого типу, є: жорстокість, надмірні фізичні покарання за будь-яку провину, негативна оцінка всіх її вчинків [28, 361].

Слід зазначити, що три перші із зазначених типів характеру дитини зумовлені стосунками, що притаманні зовні благополучним сім'ям і лише один

із типів формується внаслідок очевидно неблагополучної сім'ї, та є, на нашу думку, власне важковиховуваністю.

А.Й. Капська серед багатьох причин появи важковиховуваних дітей особливо виділяє негативний вплив неблагополучної сім'ї: „...неблагополучна сім'я може чинити безпосередній руйнівний вплив на формування особистості, перешкоджає її нормальному розвитку” [16, 133].

А.Й. Капська серед сімей, що мають дефекти сімейного виховання та спричиняють важковиховуваність виокремлює наступні:

- аморальна сім'я, в якій батьки ведуть розбещений спосіб життя, п'ють, мають безпосередній криміногенний вплив на дітей;
- конфліктна сім'я, в якій конфлікти між батьками глибоко травмують психіку дітей, роблять їх неврівноваженими, збудливими, грубими;
- асоціальна сім'я, особливістю якої є антигромадська спрямованість, що проявляється в наживі, егоїзмі, аполітизмі. Переконавання батьків засвоюються дітьми і проявляються в їх асоціальній поведінці або у відвертому лицемірстві;
- педагогічно неспроможна сім'я, в якій при загальних сприятливих особистих взаєминах між подружжям недостатньо правильно налагоджуються їхні взаємини з дітьми, виробляється помилковий педагогічний стиль у вигляді надмірної опіки, авторитаризації, потурання тощо [16, 133].

З.В. Баєрунас зазначає варіанти сімейних виховних ситуацій, котрі обумовлюють виникнення поведінки, яка відхиляється від норми:

- відсутність свідомого виховного впливу на дитину;
- високий рівень тиску і навіть насилля у вихованні (гіперопіка);
- надання дитині з егоїстичних міркувань надмірної самостійності;
- хаотичність у вихованні як наслідок неузгодженості між батьками [54].

А.Є. Лічко зазначає, що у 80-ті роки ХХ ст. з'явилося багато сімей, в яких батьки приділяють багато уваги собі і мало – дітям. У результаті діти стають черствими і жорстокими. І навпаки, у деяких сім'ях із дитини роблять кумира, надмірно наділяють похвалою та заохочують за будь-які успіхи.

Б.Н. Алмазов виокремлює чотири типи неблагополучних сімей, які, в свою чергу, провокують появу „трудних” дітей: з обмеженими виховними ресурсами, конфліктні, морально нестійкі, педагогічно некомпетентні [46].

Сім'ї з обмеженими виховними ресурсами – зруйновані або неповні сім'ї із недостатньо високим загальним рівнем розвитку батьків, які не мають можливості допомогти дітям у навчанні; сім'ї, у яких підлітки витрачають багато часу і сил на підтримку їх матеріального благополуччя. Дані сім'ї не обов'язково формують „трудних” дітей. Існують випадки, коли у таких родинах зростають морально зрілі особистості.

Конфліктні сім'ї. У таких родинах батьки не помічають недоліків власного характеру; діти тримаються опозиційно, а іноді і конфліктно-демонстративно. Старші діти протестують проти існуючого конфлікту, приймаючи бік одного з батьків.

Морально нестійкі сім'ї. У таких сім'ях помітні протиріччя у світоглядах і принципах організації сім'ї, прагнення досягти власних цілей на противагу інтересам інших, використання праці іншого члена родини.

Педагогічно некомпетентні сім'ї. У межах даного типу сімей є наявною тенденція, коли надумані або застарілі уявлення про дитину замінюють реальну картину її розвитку. Іноді дітям надається повна самостійність, яка перетворюється на бездоглядність та вседозволеність [13].

У контексті висвітлення проблеми впливу сім'ї на формування важковиховуваності маємо розглянути типові згубні взаємодії батьків та дітей у функціонально неповноцінних сім'ях, що визначені Н.В. Перешейною та М.М. Заостровцевою (Див. Табл. 1.2.2.1.).

**Таблиця 1.2.2.1.**

**Взаємовідносини батьків і дітей у функціонально неповноцінних сім'ях**

№ п/п	Стиль сім'ї	Характеристика	Наслідки
1.	Потурально-поблажливий	Батьки не надають певного значення діям дітей, не вбачають у негативних вчинках нічого страшного, вважають, що „всі	Педагог, психолог у подібних ситуаціях стикається з труднощами щодо зміни терпимого, самозаспокійливого

		діти такі” або „ми самі були такими”.	настрою батьків з метою стимулювання їх до адекватного реагування на проблемні моменти в поведінці дитини.
2.	Позиція кругової оборони	Батьки досить агресивно ставляться до всіх, хто акцентує увагу на неправильній поведінці їх дітей. Навіть скоєння підлітком тяжкого злочину не приводить їх до тями. Вони продовжують шукати винних іззовні.	Діти у таких родинах мстиві, схильні до брехні й жорстокі, важко піддаються навіюванню, перевихованню.
3.	Демонстративний	Батьки, частіше мати, не соромлячись, усім бідкаються на свою дитину, розповідають про її провини, при цьому перебільшуючи рівень їх небезпеки.	Це призводить до втрати у дитини почуття сорому, жалю через негативні вчинки; формування озлоблення по відношенню до дорослих, батьків; нівелювання внутрішнього контролю за поведінкою.
4.	Педантично-підозрілий	Батьки не вірять, не довіряють дітям, піддають їх тоталітарному контролю, намагаються повністю ізолювати дитину від однолітків, друзів, прагнуть абсолютно контролювати вільний час дитини, коло її інтересів, занять, спілкування.	Діти не довіряють батькам і намагаються проводити вільний час у колі однолітків, яким довіряють свої тайни та секрети.
5.	Жорстоко-авторитарний	Батьки зловживають фізичними покараннями. Вони з будь-якого приводу жорстоко б'ють дитину, вважають, що існує лише єдиний ефективний засіб виховання – фізичне покарання.	Діти у подібних випадках виростають агресивними, жорстокими, прагнуть знущатися над іншими, які є слабшими за них.
6.	Поблажливий	Батьки виявляють у ставленні до своїх дітей повну безпорадність, віддають перевагу вмовлянням, не приймають жодних силових методів і покарань.	Діти у таких родинах „сідають на голову”. Від соціального педагога вимагається твердість, вимогливість як у ставленні до дітей, так і до батьків.
7.	Байдужий	Батьки, особливо мати, зайняті влаштуванням власного життя. Виходячи повторно заміж, мати не знаходить ні часу, ні моральних сил для дітей.	Діти у своїх діях віддані самі собі, почувають себе зайвими, намагаються менше бувати вдома. Вони не сприймають зацікавлене, доброзичливе ставлення з боку старших.
8.	Виховання по типу „кумир сім'ї”	Характерно для немолодих батьків або одиноких матерів у ставленні до „пізніх дітей”, коли довготривала дитина нарешті народжується.	Дитину обожають, всі її бажання виконуються без заперечення і, як результат, формуються такі риси характеру, як егоцентризм, егоїзм.

9.	Непоследовний	У батьків, особливо матерів, не вистачає витримки для здійснення послідовної виховної тактики у сім'ї.	Різкі емоційні перепади у ставленні до дітей – від покарання, до сліз та поблажливих проявів, що призводить до втрати батьківського впливу на дітей. Підліток стає неврівноваженим, байдужим до думки старших, батьків.
----	---------------	--	---

[24].

Т.М.Титаренко серед причин важковихованості сімейного походження виділяє:

- 1) проблемні сім'ї – „... головним джерелом важковихованості є наші наскрізь проблемні сім'ї з їх нестабільністю, зниженням народжуваності, так званими емоційними розлученнями, за яких стосунки стають лише зовнішніми, формальними. Коли навіть люблячі батьки не знаходять часу, зусиль, а часто і вміння, щоб проявити любов до своєї дитини...” [41, 130]. Якщо ж на помилки та відхилення в поведінці намагаються зреагувати всі: і батьки, і вчителі, і дідусі та бабусі, то в результаті: „ ...дитина отримує дорогоцінну батьківську увагу не тоді, коли вчинила правильно або коли веде себе добре, а тоді коли завинила, або нашкодила...” [Там само].
- 2) порушення сімейних стосунків:
  - коли батько виступає у ролі караючого органу а мати є занадто чуйною, поблажливою до дитини;
  - коли виникає ситуація, що у матері „своя дитина” а у батька „своя”;
  - коли просліджується наступна ланка сімейних стосунків: бабуся зловживає надмірною владою, є категоричною в судженнях, нав'язує свою точку зору, їй притаманні недовірливість, високий ступінь тривожності, схильність до постійних переживань, що призводять до утруднення емоційного контакту „дочка – мати”. Остання, в свою чергу, має стійкі страхи, які переносить на дитину, а також суперечливо і непослідовно ставиться до своєї дитини, що невротизує дитячу психіку;
  - коли надмірно авторитарна дружина претендує на всебічне лідерство, нав'язуючи свою волю чоловікові – „дитині”, який приймає турботу,



догляд і накази від дружини. В такому випадку дитина виростає без почуття обов'язку (відсутні вольові зусилля за умов виробленої звички приймати готові чужі рішення), результатом стає повна безпорадність і несамостійність дитини [41, 130].

Г.А.Уманов серед сімей, які мають важковиховуваних дітей виділяє три найтипівіші групи:

1. Сім'ї, в яких батьки зловживають алкогольними напоями (відповідно до класифікації А.Й. Капської – аморальна сім'я). На фоні деградації особистості одного чи обох батьків в сім'ї процвітає приниження дітей, брехня, егоїзм, жорстокість, частими й неадекватними є фізичні покарання. В таких сім'ях діти ростуть в атмосфері безкультур'я, постійних погроз і покарань, спостерігають скандали, бійки. В результаті діти ухиляються від контактів з батьками, стають похмурими, відчуженими, злими, боязкими. Діти зростають ослабленими психічно і фізично, погано адаптуються у шкільному мікросередовищі. Недостатньо міцна нервова система дитини не витримує занадто великої перенапруженості. Формою захисної реакції від фізичного і морального болю, засобами збереження власної особистості, є те, що діти ростуть патологічними брехунами, в решті решт тікають з батьківської домівки. Окреслена група сімей становить 45% із загалу, досліджуваного вченим [43, 17].

2. Сім'ї, в яких панує атмосфера лицемірства, моральної розпусти, неповаги до особистості дитини, яким притаманна відсутність духовної близькості, нерозуміння батьками інтересів дітей, їх потреб, бажань, звичайних дитячих почуттів (конфліктна сім'я). В таких сім'ях батьки, зазвичай, зайняті особистим благополуччям, спрямовані на досягнення за будь-яку ціну матеріальних благ, отримання особистого зиску у стосунках з людьми. Ідейно-моральні погляди і поняття у таких батьків мають викривлений характер. Нерідко зазначене ускладнюється тим, що: між батьками виникають гострі конфлікти; відбувається розлад сімейних стосунків, розлучення батьків; відбувається поява мачухи або вітчима, що супроводжується психологічними

труднощами у спілкуванні дитини з нерідним батьком або матір'ю, підвищує вірогідність неповаги з боку останніх до особистої гідності дитини, відсутності стосовно неї єдиних педагогічних вимог і послідовності щодо застосування покарань і винагород. Вищевказане чинить потужний вплив на формування дитячої особистості і за таких умов дитина виростає „важкою”. Першопричинами у даному випадку виступають соціально і педагогічно обмежені погляди батьків, недостатня загальна культура, відсутність уміння продуктивного спілкування з людьми. Такі сім'ї важких учнів становлять 35% із числа досліджуваних [43, 17].

3. Сім'ї, в яких переважає нерозумна любов і турбота щодо дітей, особливо в сім'ях з однією дитиною або сім'ях, в яких виховання здійснюється матір'ю-одиначкою (відповідно до класифікації – педагогічно-неспроможна сім'я). В таких сім'ях батьки переконані в тому, що їх основна роль полягає у матеріальному забезпеченні дитини на найвищому рівні, навіть на шкоду собі. З останніх сил вони намагаються забезпечити матеріальні потреби і забаганки дитини, які збільшують по мірі зростання останньої. Такі батьки вважають, що дитина самотужки навчиться цінувати батьківську любов, доброту і працелюбство, які вони вклали в неї. Виховання своєї дитини вони намагаються повністю перекласти на педагогів школи і вважають не обов'язковим знати, що читає, з ким товаришує дитина, яким є характер цієї дружби, де і як вона проводить вільний час, якими є її внутрішня культура, схильність до вибору професії тощо.

Така позиція батьків призводить до того, що на фоні відсутності духовних інтересів в сім'ї у дітей гіпертрофуються матеріальні потреби, які сім'я не в силах задовольнити. Це мимоволі підштовхує дітей до скоєння крадіжок, пограбувань тощо. Такі сім'ї складають 20% із загальної кількості вивчених сімей [43, 18].

На основі своїх спостережень в аспекті дослідження важких учнів та їх сімей Г.А. Уманов зробив висновок, що важковиховуваність виникає не через погану спадковість, а через несприятливі соціальні умови зростання дитини в

сім'ї. Він наголошує: „... виховання дитини здійснюється до 5-ти років, після чого відбувається процес її перевиховання... вплив сім'ї буває настільки сильним, що складається враження, ніби характер батьків повністю передається дітям у спадок” [43, 15-16].

В.А. Татенко, висвітлюючи причини важковиховуваності теж зазначає, що однією з основних серед них є неблагополучна сім'я, а точніше її вплив на формування особистості дитини через помилки сімейного виховання. Зокрема, автор наголошує „сім'ю слід розглядати як фактор, що визначає психофізіологічну повноцінність, або неповноцінність дитини, яка значною мірою може відобразитись на ефективності її навчання і виховання. Неблагополучна сім'я може чинити прямий негативний вплив на особистість, що формується, перешкоджати її нормальному розвитку” [44, 16]. Наслідками можуть бути: „Озлобленість, яка доходить до відчаю або жорстокості, недовірливість по відношенню до людей, зневажання норм, цинізм, байдужість до суспільно-значущих явищ – таким є далеко неповний перелік внутрішніх настанов учня, який переживає сварку або розлучення батьків, який живе в умовах п'янства, розбещеності, конфліктів, нецтва і взаємної байдужості” [Там само].

Серед неправильних прикладів виховання автор називає і занадто авторитарний вплив, і гіперопіку, і психоло-педагогічну індиферентність, і бездоглядність, і вседозволеність. Це приклади соціально-психологічних сил, що роз'єднують дорослих і дітей. Якщо гіперопіки дитина сама намагається уникнути, то у випадку індиферентного ставлення батьки власноруч «відштовхують» її від себе. Об'єднує ці протилежні педагогічні позиції результат – викривлена спрямованість особистості підлітка, шкідливі звички, педагогічна занедбаність і ,як наслідок, важковиховуваність.

„У випадку, коли батьки вважають, що оскільки сім'я надає дитині фінансову і соціальну підтримку, то остання повинна коритись всім вимогам батька і матері... Підліток починає активно боротись за свою незалежність і зустрічає значний опір і може або підкоритись обставинам, і тоді його

важковиховуваність пов'язана з пасивністю, байдужістю, замкнутістю, несміливістю, беззахисністю, або спробувати розірвати зв'язок з такою сім'єю, вдаючись до бродяжництва, здійснюючи правопорушення. Подолання залежності від батьків може також піти шляхом конформної поведінки, що змушує педагогів шукати шляхи для подолання потаємності, брехні, нещирості”, – зазначає В.А. Татенко [44, 17].

До формування важковиховуваності може призвести і гіперопіка, яка проявляється в тому, що батьки намагаються створити сприятливі умови, вони звільняють дитину від домашніх обов'язків і намагаються відгородити її від участі в суспільно-корисній праці. В.А. Татенко підкреслює: „Така гіперопіка підштовхує... батьків навіть на незаконні дії: відомі випадки, коли перед відправленням учнів до табору праці і відпочинку батьки несподівано виявляли у своєї дитини (спортсмена-розрядника) серцеву недостатність і здобували довідку про звільнення від роботи” [44, 17].

Такі вчинки можуть призвести до того, що у дитини не виробиться почуття обов'язку та відповідальності. А дитяча активність знайде вихід в антисоціальних вчинках: п'янстві, хуліганстві, інших формах злочинності.

Автор також поділяє думку попередніх авторів, зокрема А.Й. Капської про такі сім'ї, в яких через зайнятість, педагогічну некомпетентність, психологічну безграмотність і недостатнє розуміння батьківських функцій виховання підростаючого покоління і батьківська турбота зводиться лише до того, щоб дітей взути, одягти не гірше за інших, нагодувати, записати до спортивної секції або музичної школи. В таких сім'ях (педагогічно неспроможні сім'ї) недостатньо здійснюється цілеспрямоване виховання моральності, правової свідомості, почуття відповідальності, розвиток таких вищих психічних функцій, як увага, самоконтроль, пам'ять, мислення, уява, вироблення навичок культурного способу життя [44, 20].

В.Г. Баженов, поділяючи думку В.А.Татенко, зазначає, що найчастіше неправильне сімейне виховання відбувається у неблагополучних сім'ях, в яких: систематично спостерігаються скандали, пияцтво; нерідко трапляються бійки

між дорослими, фізичні покарання дітей; дорослі не мають постійного заробітку, притягуються до кримінального покарання за антисоціальну діяльність. В таких сім'ях відбувається розбіжність між педагогічними вимогами: культурно-побутові умови і взаємини в сім'ї вступають у протиріччя з цілями виховання і навчання дітей в школі [2, 9].

Але зовні благополучні сім'ї також можуть в такій мірі неправильно виховувати дитину, що, в свою чергу, може призвести до важковиховуваності. Адже сім'ї, в яких сповідується подвійна мораль: одна, офіційна, – для оточуючих, інша, неофіційна, – для себе. Автор зазначає: „Якщо батьки вважають великою заслугою принести що-небудь із виробництва додому і вигідно продати, то у дитини формується психологічна настанова – можна брати у держави все, що захочеться” [2, 10]. Така дитина вчиться оцінювати людей за їх матеріальною забезпеченістю, не залежно від того, яким шляхом цю матеріальну забезпеченість було здобуто.

Для такої дитини порушення правових норм не є проступком проти сумління.

До важковиховуваності може привести і розлад в сім'ї, особливо розлучення батьків, яке може спричинити послаблення контролю за поведінкою дитини, розбіжність у вимогах з боку батьків, формування почуття неповноцінності у дитини. Автор наголошує: „Намагаючись компенсувати статус „нешасної”, рідні оточують її (дитину) надмірною турботою, звільняють від усіх домашніх обов'язків, виконують будь-яку забаганку... Саме в таких умовах у дитини формується егоїзм, душевна черствість, користолюбне ставлення до обох батьків” [2, 11].

У вищезгаданих сім'ях ситуація незадоволення потреби в емоційному контакті з батьками може привести до деформації особистості.

В.В. Бойко серед причин важковиховуваності сімейного походження виокремлює наступні:

- 1) загальний стан сучасної сім'ї;
- 2) психотравмуючі особистісні якості батьків;
- 3) дисгармонія в подружніх стосунках;

- 4) недоліки сімейного виховання;
- 5) неправильне ставлення батьків до дитини.

В.В. Бойко наступним чином характеризує типові особливості сучасної сім'ї, яка здійснює вплив на формування характерів у дітей: „Тут переважають короткі ланцюги міжособистісних відносин, обмежені варіації взаємодії членів сім'ї, їх реакції один на одного, менш різноманітні форми і приклади для наслідування”. І наслідком цього є підвищення вірогідності чіткого наслідування дітьми зазначеної поведінки батьків, а також повторення їх особливостей, як соціально-типових, що відображують фактори макросередовища, так і індивідуальних [3, 61].

Узагальнюючи різні наукові дослідження автор стверджує, що особливістю функціонування сучасної сім'ї є обмеження гуманістичного досвіду для підростаючої людини. За умови обмеження контактів з немовлятами, відсутнє достатнє тренування таких якостей, як комунікативна толерантність (терпимість) до немовлят, старих людей, взагалі до інших особистостей. Переважна відсутність контактування з домашніми тваринами, згорнута взаємодія, обмежений обмін інформацією, неконтрольовані контакти з засобами масової інформації зумовлює недостатність розвинутої відчуття „ми”, відчуття спорідненості, приналежності до сім'ї, сімейного роду. Результатом такого процесу є високий ступінь персоніфікації – спрямованість дітей перебільшено проявляти „я” в рамках сім'ї. Вона виражається в бажанні підкреслено самостверджуватися, протиставляти себе батькам, йти їм наперекір, заперечувати їх цінність, занижувати користь даних ними порад [3, 61].

Така відчуженість в сім'ї призводить до того, що дітей приваблюють „дворові тусовки”, де зазвичай можна спостерігати негативний приклад поведінки, який дитина і буде засвоювати. Неблагополучна психологічна атмосфера в сім'ї та негативний вплив «вулиці» призводять дітей до:

- пониження толерантності (терпимості) до індивідуальності інших;
- категоричності думок, суджень, оцінювання інших;

- спрямованості на демонстрацію стереотипів агресивної, егоїстичної поведінки;
- підвищеної реактивності на зауваження, вимоги, що обмежують прояви індивідуальності дитини;
- застосування елементів жорстокості щодо однолітків;
- підкресленого небажання приймати участь у спільній, колективній діяльності, розділяти загальну відповідальність;
- високого рівня персоніфікації, зарозумілості і хворобливого захисту „я”;
- заперечення досвіду і компетентності дорослих [3, 62].

Узагальнюючи результати власних досліджень сім'ї як можливого фактору формування важковиховуваності А.І. Захарова виділяє декілька варіантів психотравмуючих впливів на особистість дитини:

- а) занадто підкреслені, категоричні вимоги батьків, що зумовлюють появу у дитини небажаних або дефективних якостей особистості, негативних форм поведінки;
- б) недобррозичливе, грубе, різке ставлення батьків до дитини, що викликає у неї відповідну агресію;
- в) демонстрація батьками підкорюючого стилю стосунків, домагання від дитини безперечної покори, виконання будь яких вимог, що виробляє у дитини настанову коритись будь-кому (сильнішому, авторитетнішому за неї) і за будь-яких умов;
- г) батьківські комплекси, що формують відповідні комплекси у дітей, так, наприклад, звинувачувальний стиль стосунків, який характеризується постійним незадоволенням батьків дитиною, критикуванням і сварками, провокує у неї виникнення почуття недостатності: такі діти зазвичай тримаються осторонь, не вміють відстоювати свої інтереси, знайти потрібну відповідь, коли до них раптом звертаються;
- д) позиція батьків характеризується недбалістю, потурайством і непродуктивністю, вимоги до дитини є, то не виправдано суворими, то поблажливими, за проступок можуть або покарати, або залишити його без

уваги; за таких обставин у дитини не виникають чіткі уявлення про обов'язки і норми поведінки, дитина не знає чого очікувати від батьків в тому чи іншому випадку [3, 65-66].

Розглядаючи сім'ю як фактор важковиховуваності Панок В.Г. вводить термін „зловживання щодо дітей”. „Безпосередня шкода систематичних зловживань дорослих щодо дитини полягає передусім у тому, – зазначає автор, – що таким чином формується соціально небажана, дезадаптивна особистість... Принизливі, насильницькі та агресивні форми поведінки з часом стають нормою...” [28, 387].

Так, дитина, яка зазнає систематичного недогляду у підлітковому віці відрізняється від своїх однолітків наступними параметрами:

- невисокий рівень шкільної успішності;
- низька дисципліна та невисокий рівень інтересу до знань;
- часті пропуски занять без поважних причин;
- надмірна агресивність або догідливість;
- дрібні крадіжки;
- недовіра до оточуючих [28, 392].

Психологічне пояснення такому факту полягає у тому, що дитина боїться бути травмованою, ображеною взагалі і, особливо, внаслідок пережитих образ, душевної травми чи самого нападу. Чим сильніше агресія, тим сильніше страх, який стоїть за нею, і який може брати початок з переживань, пов'язаних з травмами в минулому, які, до речі, можуть і не згадуватись [11, 88-90].

Коли батьки не помічають своїх дітей, чи залишають на виховання бабусям і (чи) дідусям, то виникає ситуація емоційної депривації: діти відчують власну непотрібність і покинутість, втрату сімейних цінностей і соціальних орієнтирів, що є такими необхідними для соціалізації дитини [28, 397-398].

Емоційна депривація, в свою чергу, може бути причиною важковиховуваності. У дітей, що зазнають емоційної депривації спостерігаються емоційні та поведінкові проблеми різного рівня:



- відстороненість, пригніченість, апатичність;
- неслухняність, проблеми з поведінкою;
- у мові переважає нецензурна агресивна лексика [31].

Проаналізувавши спектр досліджень щодо походження важковиховуваності внаслідок впливу неблагополучної сім'ї на дитину, ми розділяємо думку А.Й. Капської про те, що серед неблагополучних сімей можна виділити:

- аморальну сім'ю;
- конфліктну сім'ю;
- асоціальну сім'ю;
- педагогічно-неспроможну сім'ю.

Неблагополучним сім'ям притаманні такі типи хибного виховання:

- „кумир сім'ї” – дитину обожають, виконують будь-які її примхи, культивують у неї почуття винятковості, не залучають до праці;
- гіперопіка – батьки приділяють дитині надзвичайно багато уваги, намагаються зробити з неї „вундеркінда” і для цього нав'язують їй свої погляди, позбавляють її можливості спілкуватися з дітьми;
- гіпоопіка – недостатня увага до дитини з боку батьків, дитина переважно належить сама собі, її вихованням ніхто не займається;
- бездоглядність – більш високий ступінь гіпоопіки: дитина повністю належить сама собі, ніхто не займається її вихованням;
- „попелюшка” – дитина позбавлена ласки і уваги з боку дорослих, її систематично принижують, ображають, позбавляють розваг;
- „залізний кулак” – систематичні погрози і побої дитини, виключно диктаторське ставлення до неї, відсутність тепла, заохочення [28, 358].

Відповідно до видів неблагополучної сім'ї та типів хибного виховання можемо визначити наступні види зловживань щодо дитини, які є факторами важковиховуваності:

- недогляд;
- насильство;

- бездоглядність;
- потурання;
- хибне емоційне поводження.

Отже, найвагомими причинами формування важковихованості як соціально-педагогічного явища ми можемо назвати: неблагополучну сім'ю, якій притаманні хибне виховання та зловживання щодо дитини.

### **1.2.3. Недоліки шкільного виховання**

Значущим мікросередовищем для соціалізації дитини є школа. Тому недоліки шкільного виховання стають вагомою причиною формування важковихованості.

Достатньо поширеними є ситуації, коли внаслідок домашніх негараздів, які є причиною невиконання уроків дитина переживає усталену неуспішність у навчанні. З часом це спричиняє втрату інтересу до знань, що в свою чергу, може перерости у загальне негативне ставлення до навчальної діяльності. Можуть з'явитись нові захоплення, що пов'язані з позаурочною діяльністю в неформальних об'єднаннях. У багатьох випадках така ситуація ускладнюється недобррозичливим ставленням з боку як учителів, так і однолітків [2, 15].

Підтримуючи наведену тезу, В.Г. Степанов зазначає: „Дійсно, нерідко буває так, що учень погано навчається через сімейні негаразди, а це викликає упередження до нього з боку вчителів та товаришів по класу. Подібні обставини призводять до найбільш небажаних змін у свідомості і поведінці такого учня” [36, 13].

Існують й інші труднощі шкільного походження, що формують важковихованість. Зокрема, В.Г. Степанов зауважує: „Не слід наклеювати на школяра ярлик „невстигаючий учень”, адже більшість слабо підготовлених учнів надають перевагу тому, щоб вважатись важкими, конфліктними і недисциплінованими, ніж малоздібними” [36, 239]. І далі: „Невстигаючий школяр, щоб уникнути прізвиськ „тупий”, „слабкий”, „нездібний”, нерідко демонструє себе як хуліган, лінтяй або ж блазень” [36, 254]. Автор звертає

увагу на те, що невстигання у навчанні нерідко зумовлює труднощі пристосування, порушення емоційних контактів. Багато таких школярів втрачають впевненість у собі, у них виникає почуття неповноцінності, формуються замкнутість, конфліктність, неслухняність і впертість, часто є пригніченим настроєм. Зрозуміло, що такий учень не користується прихильністю більшості своїх однолітків.

Охарактеризоване вище порушення стосунків з оточуючим середовищем Н.Ю. Максимова визначає як причину важковихованості. Дослідниця аргументує таку позицію значенням ролі раннього емоційного досвіду дитини, що визначається нею як основоположне щодо формування особистості. Саме відчуття дитиною себе як такої, яку люблять, почуття захищеності і певного прийняття слугують фундаментом розвитку здорової психіки.

У вітчизняній культурі виховання будується на заохоченні та покаранні: за гарні (з точки зору вихователя) вчинки дитину хвалять, виконують її бажання, якщо ж дії дитини вступають в протиріччя з уявленнями вихователя про гарну поведінку, її сварять або карають. На жаль, вихователі схильні зловживати негативною оцінкою не лише щодо дій дитини, але і до неї як особистості. В результаті, це зумовлює фрустрацію відразу двох життєво важливих потреб: потребу у позитивній оцінці з боку оточуючих, і особливо, близьких людей, та потребу у самоповазі.

Отже, система покарань та заохочень є впливовим фактором у формуванні поведінки дитини. Особливу роль у даному аспекті відіграють сутнісні характеристики педагогічного заохочення, яке в залежності від рівня педагогічної культури може бути ефективним або неефективним (Див. Табл. 1.2.3.1.).

**Таблиця 1.2.3.1.**

**Ефективне та неефективне заохочення**

Ефективне заохочення		Неефективне заохочення	
1.	Здійснюється систематично	1.	Здійснюється від випадку до випадку
2.	Супроводжується поясненням, що	2.	Здійснюється у загальних рисах

	саме варте заохочення		
3.	Учитель виявляє зацікавленість успіхами учнів	3.	Вчитель виявляє мінімальну, формальну увагу до успіхів учня
4.	Учитель заохочує до досягнення певних результатів	4.	Учитель зазначає участь у роботі взагалі
5.	Вчитель повідомляє учнів про значущість досягнутих результатів	5.	Дає учневі повідомлення про досягнення, але не підкреслює їх значущість
6.	Вчитель орієнтує учня на вміння організувати роботу з метою досягнення добрих результатів	6.	Вчитель орієнтує учня на порівняння результатів з результатами інших учнів, тобто на змагання
7.	Вчитель дає порівняння минулих та сьогоденних досягнень учня.	7.	Досягнення учня оцінюються в порівнянні з успіхами інших
8.	Заохочення певного учня співвідносити з витраченими ним зусиллям	8.	Заохочення не залежить від зусиль, затрачених учнем
9.	Вчитель пов'язує досягнуте з витраченими зусиллями, наголошуючи, що такий успіх може бути досягнутим і далі	9.	Вчитель пов'язує досягнутий результат тільки з наявністю здібностей або сприятливих обставин
10.	Вчитель впливає на мотиваційну сферу особистості учня, спирається на внутрішні стимули: учень виконує завдання тому, що йому цікаво або тому, що хоче розвинути вміння та отримати задоволення від процесу навчання	10.	Вчитель спирається на зовнішні стимули: учень намагається краще виконати завдання для того, щоб отримати схвалення вчителя, або перемогти у змаганні, або щоб отримати нагороду

[10-15].

Н.Ю. Максимова наголошує: „Постійна негативна оцінка поведінки дитини (особливо особистості в цілому) являється для неї важкою психотравмуючою ситуацією” [21, 7]. І якщо досягнення соціальних потреб вважаються дитиною неможливими тим шляхом, що їй пропонує вихователь, а саме шляхом оволодіння соціальними нормами, вона взагалі може відмовитись від виконання вимог дорослого. Таким чином дитина захищає себе від занадто болючої психотравмуючої ситуації неспішності. В цьому випадку стан

психічної напруги зникає, емоційне благополуччя поновлюється, але з іншого боку, дитина навіть не намагається реалізувати нормативну поведінку [21, 8].

Для дитини, за твердженням Н.Ю. Максимової, такі ситуації, як постійна негативна оцінка з боку дорослого, неуспішні спроби у спілкуванні з однолітками щодо зайняття сприятливого положення в системі міжособистісних стосунків колективу класу є психотравмуючими. Такий стан дитина поглиблюється у разі наявності психотравмуючої ситуації вдома (смерть або тяжка хвороба батьків, розлучення, несправедливе або жорстоке ставлення до неї). Зазначені випадки є крайніми проявами психотравмуючих ситуацій. Для підлітка (а тим більше – для молодших дітей) психотравмуюча ситуація може виникнути у найрізноманітніших обставинах, навіть у таких, які дорослій людині здаються безглуздими або смішними. Наприклад, дитина може страждати через те, що вважає себе непривабливою (занадто високою або повною й т.ін.). Об'єктивно такі обставини не можуть виступати як психотравмуючі, але суб'єктивно, для самої дитини, вони несуть вагомий негативний емоційний заряд, викликаючи тяжкі переживання [21, 8-9].

Якщо особистість є незрілою, а емоційна напруга, що виникла внаслідок психотравмуючої ситуації – занадто великою, то може виникнути зрив, дезінтеграція психічних функцій. Для попередження такої дезінтеграції існує психологічний захист, завданням якого є пригнічення або перебудова актуальної психічної напруги. Буває й так, що цей захист є безуспішним і тоді виникає невроз [21, 10-11].

Таким чаном, важковиховуваність може бути результатом незадоволених потреб дитини, які, в свою чергу, обумовлюється житловими умовами або травмуючою ситуацією.

Якщо дитина досить часто стикається з психотравмуючими ситуаціями, в результаті яких її поведінка дезорганізовується, а також виникають тяжкі негативні емоційні переживання, то з часом реакція включення захисних механізмів стає стійкою. Тобто виникають такі особистісні новоутворення, які, з одного боку, дозволяють зберігати емоційне благополуччя, а з іншого –

перешкоджають процесу соціалізації. Такі особистісні новоутворення викривлюють сприйняття та гальмують розвиток особистості [21, 15]. Ось чому важкий підліток, який раніше не міг задовольнити свою потребу в спілкуванні, в самоствердженні а ні в сім'ї, а ні в колективі однокласників, потрапляючи до неформального групування, нарешті відчуває емоційне задоволення, психологічну захищеність. І навіть те, що моральні цінності даного угруповання її діяльність вступають в протиріччя з моральними установками, які прищеплювались дитині раніше в школі, не порушує стан психологічного комфорту.

Такі новоутворення, спричинені порушенням взаємин з найбільш значущими дорослими, є функціональними феноменами (утворення) по типу настанов та виступають регуляторами поведінки. Серед них Н.Ю. Максимова виділяє:

1) феномен „сміслового бар'єру”. Наведемо приклад: першокласник може внутрішньо „вимикатися”, коли до нього звертається вчителька, яка є для нього занадто сильним негативним емоційним подразником. Це проявляється в тому, що учень, навіть знаючи відповідь на запитання, мовчки, заціпенівши, дивиться на вчительку, дійсно не розуміючи в цей момент, про що його запитують і що відбувається [21, 16].

2) феномен „ефекту неадекватності”; який є стійким негативним емоційним станом, що виникає у дітей у зв'язку із невдачами діяльності і характеризується або ігноруванням самого факту невдачі, або небажанням визнати себе винуватцем поразки. Класичним прикладом ефекту неадекватності є відмова підлітка продовжувати вирішувати задачу, якщо він стикається з невдачею. При цьому поведінка може бути різною: одні закінчують свою діяльність, посилаючись на те, що потрібно зробити щось важливіше (іти, наприклад, на заняття в музичну школу або спортивну секцію й т. ін.), інші з презирством заявляють, що їм набридло: „нехай цим займається хто-інший, а в мене є справи важливіші”, треті взагалі проявляють негативні емоції [21, 16-17].

Якщо вчитель не враховує такі обставини це, врешті рещт, призводить до втрати інтересу не лише до предмету, який читає певний, нерозуміючий важкого учня вчитель, а й до школи взагалі.

Таку точку зору підтримує і Є.Ш. Натанзон, стверджуючи, що недоброзичливе ставлення до учня, за якого переважає обвинувачення і вчитель не відчуває потреби в психологічному аналізі вчинків учня, спричиняє формування недоброзичливого ставлення учня до вчителя і навчання. До того ж, учень, відчуваючи таку неповагу, зневірюється у собі, а його поведінка дедалі погіршується [23, 9-10].

На недоліки та невикористані резерви шкільного виховання, як причину формування важковиховуваності, звертає увагу і В.А. Тетенко: „Найдовершеніші програми, підручники, технічні засоби не можуть компенсувати душевну сухість, нетактовність, психологічну непідготовленість педагога” [15, 20]. Ті педагоги, які характеризуються гострою розбіжністю особистих і професійних інтересів, є песимістично налаштованими, нетактовними, грубими, різкими у ставленні до своїх вихованців. Такі педагоги зловживають погрозами та покараннями, що не робить їх стосунки з вихованцями більш душевними, позитивними, конструктивними, а провокує важковиховуваність. Причиною важковиховуваності може бути і формалізм, як предметника зокрема так і всієї системи шкільного виховання. Через недостатнє знання умов життя учня вчителями, рівня його інтелектуального і емоційно-вольового розвитку, інтересів, кола спілкування, положення в сім'ї, шкільному колективі виникає неузгодження конкретних цілей виховання, що уніможлиблює здійснення індивідуального підходу та ефективного виховного впливу [44, 23-24].

В.А. Тетенко підкреслює важливість позиції Є.Ш. Натанзона щодо руйнівного впливу особистого негативного ставлення вчителя до учня, яке, у великому ступені вірогідності, може зробити з нього дійсно „важкого”. Таким вчителям набагато легше вбачати причини важковиховуваності у поганій спадковості, аніж у тому, що вони не змогли «дібрати ключик» до серця

дитини. Частина вчителів причину шкільної важковиховуваності схильна вбачати в сім'ї та позашкільних установах. Тобто: «...вони шукають винних де інде, виправдовуючи себе у власних очах, а по суті займаються самодурством» – зазначає автор [44, 25- 26].

Щодо проблеми прийняття особистості дитини педагогами, досить вагомим є доробок Л.Жеребнєвої. Дослідниця зазначає, що існує прямий зв'язок між рисами, які викликають у вихователів різке неприйняття і особистісними проблемами самих дорослих вихователів [33]. Такий зв'язок представлено у таблиці 1.2.3.2.

**Таблиця 1.2.3.2.**

**Зв'язок між особистісними проблемами педагогів та рисами,  
що викликають у них різке неприйняття**

<b>Риса дитини, що різко критикується вихователем</b>	<b>Особистісна риса вихователя</b>
Схильність до обману	Небажання чути неправду, замовчування своїх вад
Агресивність	Агресія, невміння виявляти повагу до особистої території дитини, принижування її гідності
Невдячність	Невміння цінувати особистий внесок інших у спільну справу, схильність нав'язувати іншим невмотивовані для них цінності
Обмеженість інтелекту	Категоричність, зверхність, невміння рефлексувати, завищена самооцінка, самовпевненість
Тупість	Небажання вчитися у інших, відсутність емпатійної здатності, відсутність здібностей до виховної роботи
Хамство, грубість	Відвертість в оцінках, поверховість та категоричність суджень
Зарозумілість	Самовпевненість, впертість
Демонстративність	Бажання привертати максимум уваги до себе, бути «останньою інстанцією»
Непосидючість	Дратівливість, невміння бути послідовним
Безвідповідальність	Недостатність вольових рис, невміння контролювати себе, інших

[33].



Тому, якщо вплив такого дорослого на дитину є визначальним (батьки, значимі дорослі) вказані риси з часом можуть закріплюватися у поведінці на рівні виконання ролі (вдома я – брехун, адже дорослі мені не вірять, грубіян – бо не можу мовчки слухати несправедливу критику тощо) чи на більш глибокому рівні – самоусвідомлення, самоствердження з приписуваною якістю (я – безповідальний, я – тягар для батьків, я – нездібний). В результаті дитина починає поводитися відповідно до прислів'я: скажи йому сто раз, що вона свиня, і на сто перший вона захрюкає [33].

Ще однією причиною важковихованості серед недоліків шкільного виховання, автор вважає розрив навчання і виховання: „Деяких вчителів... задовольняє гарна успішність учня, і через це його проступки не помічаються, залишаються без покарання. Корективи вносяться лише тоді, коли дрібні порушення шкільної дисципліни починають переростати в серйозні проступки і навіть правопорушення” [44, 27].

Негативні наслідки спричиняє і ототожнення в педагогічному процесі навчання і виховання: „Забув зошит – „два” з російської мови. Нахилився за лінійкою – „два” з геометрії. Потім, ставлячи оцінку за четверть, вчитель „ламає голову”, як узгодити ці двійки з п'ятірками за відповіді і твори. Ставить щось середнє... „ [44, 28]. Така необ'єктивність в оцінюванні може зумовити тяжкі наслідки. Учень може відмовитись вчити цей предмет, може почати грубіянити вчителю, не виконувати його вказівок. В результаті дитина може стати важковихованою для конкретного вчителя і, у разі застосування неправильних педагогічних впливів, дійсно, – важковихованим учнем.

В.В. Бабич звертає увагу, що причиною тимчасової важковихованості можуть бути вікові кризи особистості (зокрема Л.С. Виготський виділяв кризи новонародженого, 1-го року, 3-х, 7-ми, 13-ти і 17-ти років). Авторка конкретизує: саме у період з 11 до 14 років в організмі дитини, її психіці відбуваються кардинальні зміни; у цей „переломний”, „важкий” вік психіка стає нестійкою, спостерігається агресивність, дратівливість, підвищена вразливість. Підліток може бути грубим та брутальним із дорослими. В такі періоди

педагогам варто бути особливо терплячими, не провокувати свого вихованця на емоційні спалахи, оскільки негативні прояви поведінки спричинені психофізіологічним станом учня [47, 10].

Неврахування особливостей підліткового віку, який характеризується тимчасовою важковиховуваністю, може спричинити формування власне важковиховуваності. Зокрема, якщо ігнорувати центральне новоутворення підліткового віку – почуття дорослості, застосовуючи авторитарний стиль виховання, і продовжуючи суворо регламентувати поведінку підлітка, то конфліктів не уникнути. А вони, в свою чергу, ведуть до відчуженості в стосунках і цілковитого непорозуміння, що, зазвичай, спричиняє важковиховуваність.

Отже, такі, на жаль, типові помилки шкільного виховання як: незнання педагогами індивідуально-психологічних особливостей учнів і їх неврахування в організації навчально-виховної роботи; формалізм з боку вчителів та адміністрації; недостатня увага до розвитку духовності та морально-етичних якостей у дітей; невміння враховувати потреби і інтереси дітей; невміння спілкуватися з учнями, а надто – поводитися тактовно й вступати вагомими причинами формування важковиховуваності.

### **1.3. Типи і рівні важковиховуваності**

Зовнішні форми поведінки важких дітей є широко відомими: вони безвідповідально ставляться до навчання, конфліктують з однокласниками і навіть з педагогами, не виконують вимог дорослих, пропускають уроки, а часом здійснюють і більш серйозні проступки – тікають з дому, крадуть, хуліганять, вживають алкоголь або наркотики й т. ін. Набір цих негативних проявів повторюється у багатьох важких підлітків, внаслідок чого їх поведінка здається схожою і відрізняється лише ступенем виразності відхилень від соціальних норм. Ось чому у деяких педагогів складається думка, що всі важкі учні є однаковими, і виховувати їх потрібно за однією схемою, хіба що карати одних необхідно суворіше, а інших – м'якше.

Але, як свідчать дослідження, (Н.Ю. Максимова):

- 1) далеко не всі діти, які порушують норми поведінки, є важковиховуваними;
- 2) безвідповідальне ставлення до навчання, прогулювання уроків, неприязнь до школи взагалі далеко не завжди пов'язані з важковиховуваністю;
- 3) ступінь важковиховуваності учня не завжди визначається частотою та інтенсивністю цих порушень [21, 22].

Дослідниця вважає, що із загальної групи необхідно виокремити дітей, які дійсно є важковиховуваними, та дітей, у негативних проявах поведінки яких винні самі вихователі або характер взаємодії вихователя і вихованця.

Дослідження особистості важких дітей, що було здійснено Л.К. Кермовим, демонструє комплексний характер проблеми важковиховуваності:

- майже на 64,2% вивчених важких дітей негативно впливали батьки (постійні сварки, бійки, скандали мали місце у 43% сімей; у 32% – спостерігалось вживання алкогольних напоїв; 9,3% – виділялись аморальною розпустою);
- більшість важких дітей мають низький рівень загального розвитку: 85-90% із них являються невстигаючими уянями;
- 79,3% важких дітей здійснюють правопорушення – крадіжки, хуліганства; причому 59,2% правопорушників на момент скоєння перебували у стані сп'яніння;
- із 128 вихованців, які важко засвоюють навчальний матеріал і є вкрай недисциплінованими, виявлено серйозні органічні ураження центральної нервної системи – у 15,6%, психопатичні риси – у 21,4%, психози і невротичні стани – у 11,7%;
- основними рисами характеру важких дітей є: схильність до брехні: із 301 досліджуваного вони складають 96%; впертість – 67%; а також вередливість – 28%, егоїзм – 53% дітей [43, 68-69].

Типовою особливістю важковиховуваних підлітків є емоційна збудливість і нестриманість, що пов'язані з недорозвиненням. Діти чинять опір

вимогам педагога, колективу, що, зазвичай, породжує конфліктні ситуації, психологічні бар'єри.

Більшість досліджених важковиховуваних дітей є несхильними до навчання та праці. Навіть самообслуговуючу працю такі діти вважають занадто тяжкою, адже 94% із них не мають відповідних навичок, а у 71% відсутня достатня воляова спрямованість для здійснення самообслуговуючої праці, 11% висловили своє негативне ставлення до будь-якого виду праці взагалі [43, 69].

Виходячи із вищезгаданих характеристик, Л.К. Керімов в якості основи типологізації важких дітей виділив два критерії:

- 1) ступінь соціально-педагогічної занедбаності;
- 2) здатність до правильної вибіркової поведінки [43, 70].

Як результат дослідницько-практичної роботи вчений виділив чотири групи „важких” дітей.

Першу групу складають ті діти, у яких відсутні необхідні моральні принципи і значно занижена самооцінка вчинків і діяльності. До неї входять в основному бездоглядні діти, але всі вони здатні до правильної вибіркової поведінки.

До другої групи відносяться діти, моральний розвиток яких має більше відхилень, ніж у дітей з першої групи. Відхилення проявляються в соціальній орієнтації особистості, яка отримує все більшу антисоціальну спрямованість. Вихованці не відчують докорів сумління за свою антисоціальну поведінку. До цієї групи включають педагогічно занедбаних підлітків і неповнолітніх правопорушників. Але вони теж в певній мірі спроможні до правильної вибіркової поведінки.

До третьої групи входять ті діти, які є не здатними до правильної (позитивної) поведінки. Антисупільна поведінка для них стає звичним, щоденним явищем, ось чому вони в більшості випадків уже не можуть дати правильну оцінку скоєному. Цю групу складають неповнолітні злочинці.

До четвертої групи автор відносить дітей з психічними аномальними

відхиленнями в розвитку, які потребують індивідуального підходу з боку педагога і лікаря [43, 70].

Значущою при класифікації типів важковиховуваності, на думку більшості дослідників, є рівень соціальної дезадаптації зазначеної категорії учнів. Так, соціальна дезадаптація визначається як поведінкові реакції підліткового віку, що відрізняються від нормативних систематичністю, інтенсивністю та наслідками. У підлітків, яким вони притаманні, внутрішні механізми, що опосередковують емоційно-вольову сферу, є недорозвиненими.

Дослідники визначають наступні типи емоційної незрілості підлітків:

- емоційно нестійкі (неорганізовані, залежні від стихійних ситуацій, нездатні до тривалих вольових зусиль, легко навіювані, схильні до дій швидкого успіху; характерна незрілість мозку, недорозвиненість пізнавальної діяльності, реакції імітації, відмови, гіперкомпенсації);

- емоційно-збудливі (конфліктні, агресивні, схильні до реакції опозиції; знижений рівень пізнавальної діяльності);

- підлітки з розгальмованістю потягів (слабка воля, знижений рівень самоконтролю і саморегуляції, схильність до крадіжок привабливих речей; реакції, що зумовлені сексуальними потребами, мінімальна мозкова дисфункція) [92].

Для емоційно-нестійких підлітків є характерними наступні типи реакцій:

- реакція емансипації (втечі з дому, агресивна поведінка, асоціальні дії);
- реакція групування (участь в асоціальній групі);
- реакція захоплення (найчастіше – колекціонування, яке у нормативного підлітка набуває незвичних форм: один із таких підлітків збирав фотографії із зображенням знівечених у катастрофах, закатованих у концтаборах людей);

- реакції, зумовлені сексуальними потребами, які визначаються виразним домінуванням інтересу до статевого життя, часто агресивною поведінкою щодо осіб протилежної статі, статевими збоченнями;

- реакція відмови (активний опір дорослому, який вимагає від підлітка адекватних дій);

- реакція опозиції (демонстративна бравада, прогули, крадіжки, будь-яка активність, що має характер протесту);

- реакція імітації (прагнення своєю неспроможністю в одній сфері подолати успіхами в іншій: наприклад, школяр, який відстає у навчанні, часто вдається до порушень соціальних норм);

- реакція гіперкомпенсації (прагнення досягти успіху, долаючи власні вади: боязливий підліток для завоювання авторитету скоює злочин) [1, 92].

Наведемо ще декілька найрозповсюдженіших типологій важковиховуваних дітей.

Є.П. Погребняк, беручи за основу типологізації ступінь сформованості ідейно-моральних якостей важких підлітків, їх психологічні, вікові та індивідуальні особливості, загальний рівень розвитку, ставлення до праці, обізнаність з правами і обов'язками громадян і т. ін., умовно поділяє важковиховуваних підлітків на три групи:

- „зачинщики”;
- „співучасники”;
- „виконавці” [27, 14].

Першій групі («зачинщики») властива стійка антигромадська спрямованість. Для них є характерним низький рівень загального розвитку, вузький кругозір. У більшості таких підлітків відсутній інтерес до навчання, повага до праці і людини. Вони рухливі, задерикуваті, емоційні, відзначаються підвищеною збудливістю. Критичність мислення, самоконтроль і самоаналіз розвинуті в них надто незначною мірою. Домінуючими їх рисами є індивідуалізм, егоїзм, жорстокість, впертість, безвідповідальність. Вони непогано знають права, але про більшість обов'язків мають нечіткі і суперечливі уявлення. Реакції на виховні впливи є неадекватними. Проявляють яскраво виражену схильність до різних необґрунтованих заперечень і активних протидій. Ці підлітки систематично грубо порушують шкільну дисципліну, норми соціального співжиття, а іноді і правопорядку. Деякі з них перебувають на обліку в дитячій кімнаті міліції [27, 14].

Другу групу («співучасники») автор характеризує як підлітків, котрим теж притаманна егоїстична спрямованість, що активно виявляється у вчинках, поведінці й ставленні до оточуючих. Рівень їх загального розвитку оцінюється як нижчий за середній, кругозір – обмежений. Вчаться слабо, часто можуть „запускати” навчання, а потім ривками „підтягуватися”. В самообслуговуванні і суспільно корисній праці беруть участь неохоче, хоча цікавляться окремими сторонами життя колективу.

Підлітки зазначеної групи є імпульсивними, але спроможні іноді керувати своїми діями і вчинками. Вольові якості мало розвинуті. Власні рішення, плани рідко доводять до кінця. Визначальні якості таких дітей – індивідуалізм, егоїзм, грубість, байдужість до інших людей. Почуття відповідальності розвинуте вкрай слабо, але якщо їх вміло залучити до колективної справи, вони можуть жити інтересами колективу, виконувати разом з іншими його членами спільні завдання.

Ця група підлітків уявлення про права і обов’язки не узгоджує з особистими планами і спрямованістю. Вони нерідко порушують правила поведінки в школі. Часто підпадають під вплив підлітків першої групи і не можуть протистояти йому. Під таким впливом здійснюють дисциплінарні і аморальні вчинки, можуть взяти участь і у правопорушеннях.

Третю групу підлітків («виконавці») автор характеризує наступним чином: „Це підлітки утриманської спрямованості. Вони пасивно ставляться до життя... у гострих ситуаціях займають позицію „невтручання”, не протидіють антигромадській поведінці, хоча і не підтримують її” [27, 15].

Такі діти можуть сліпо наслідувати чий-небудь дії. Але на уроках поводять себе задовільно, в навчанні загалом встигають, хоча і посередньо. У них відсутні цілеспрямованість, спостерігається нестійкість переконань і нечіткість поглядів, невміння застосовувати теоретичні знання на практиці, що й зумовлює їх пасивність та безликість.

Психологічні особливості таких підлітків виявляються у відокремленості від колективу, безпринципності, індивідуалізмі і тощо. Вони мають розмиті

уявлення про права і обов'язки, характеризуються вузьким, примітивним розумінням життєвих ідеалів.

Підлітки третьої групи можуть підпадати під вплив підлітків першої та другої груп, підтримуючи їх дисциплінарні проступки, аморальні вчинки в активній чи пасивній формі [27, 16].

І.А. Невський розподіляє важких підлітків на типи, поклавши за основу види їх поведінки:

1. Педагогічно занедбані. До цієї групи відносять невстигаючих і порушуючих дисципліну учнів.
2. Соціально занедбані. Це, головним чином, пасивні та активні дезорганізатори.
3. Правопорушники. Даний тип включає підлітків-волоцюг, хуліганів і злодіїв.
4. Підлітки, які відхиляються від норми через стан здоров'я (психічно нестійкі та з психічними і соматичними захворюваннями) [18, 7-8].

Г.П. Медведев запропонує класифікацію важковиховуваних дітей на основі визначених стійких відхилень від норми поведінки і навчальної діяльності:

- діти, у яких повністю відсутні життєві перспективи (це зумовлює їх байдужість до всього, що відбувається);
- діти з різкою і неправильною реакцією на все, що відбувається довкола, зокрема на вимоги старших;
- психічно нестійкі діти – ті, які легко піддаються навіюванню [18, 8].

Т.В. Писарєва визначила типи „важких” підлітків, базуючись на внутрішній позиції важковиховуваних щодо їх статусу в учнівському колективі й сім'ї.

1. Підліток, який незадоволений своїм становищем у сім'ї.
2. Підліток, який незадоволений своїм становищем у дитячому колективі.
3. Підліток, в міжособистісних стосунках якого переважають зв'язки з дезорганізаторами.



4. Підліток з ослабленою психікою, який пережив драму в сім'ї.
5. Жвавий за темпераментом учень, у якого надмірна енергія не знайшла цілеспрямованого застосування [18, 8-9].

Є.М. Кравцова, через типові позитивні і негативні моральні та психологічні властивості підлітків, виокремлює три групи педагогічно занедбаних учнів.

До першої групи дослідниця відносить підлітків з пасивною життєвою позицією, які вступають в конфлікти лише час від часу, мають середню успішність, можуть піддаватись негативним впливам, є завжди замкнутими, безвільними, похмурими.

До другої групи належать егоїсти, вперті учні, у яких наявна повна розбіжність між словом і справою та які схильні скоріше підтримувати проступок, аніж чинити опір йому. Навчаються погано. Виявляють невихованість, грубість, неадекватну реакцію на зауваження. Курять, вживають алкогольні напої, схильні до лихослів'я. Порušують дисципліну в ситуаціях відчуття підтримки або перебування під владою підлітків третьої групи.

До третьої групи авторка відносить брехливих, забіякуватих, безсоромних нахаб, які систематично вступають у конфлікти з оточуючими в досить грубій формі, здійснюють антигромадські проступки і правопорушення, намагаються негативно вплинути на інших учнів, вживають алкогольні напої, визнають лише авторитет фізичної сили. З однолітками вони є жорстокими. По відношенню до батьків, вчителів вони займають антагоністичну позицію. У таких дітей склалось усталене негативне ставлення до життя суспільства взагалі, тому вони не визнають норми моралі [18, 12].

Авторка наголошує, що наведена характеристика типів важковиховуваних дітей не виключає наявності у дітей позитивних якостей, які можуть стати базою для відповідних внутрішньоособистісних зрушень.

Н. Вайзман, керуючись особливостями їх поведінки, розподіляє важковиховуваних підлітків на наступні три групи:

До першої групи відносяться психічно нестійкі підлітки, які за фізичним і статевим розвитком відстають від однолітків. Вони легко навіювані, безвідповідальні; їх інтереси є нестійкими, емоції – поверхневими. В школі такі учні блазнюють, демонстраційно не підкорюються, прогулюють заняття.

До другої групи належать підлітки з пришвидшеним статевим розвитком і підвищеною афективністю, збудливістю, агресивністю. Вони бурхливо реагують на будь-яку заборону з боку батьків або вчителів.

До третьої групи входять підлітки з переважаючою розв'язністю потягів: сексуальність, бродяжництво, вживання наркотиків. Частіше за все, це діти з сімей, у яких батьки ведуть асоціальний спосіб життя, де постійно відбуваються конфлікти. Вони є злобними, жорстокими, агресивними, дратівливими [4, 358-359].

Соціально-психологічний аспект поведінки, що відхиляється, знайшов віддзеркалення в класифікації І. Невського. Ним виділено наступні групи «важких» підлітків:

- 1-а група – позитивно орієнтовані, але нестійкі: легко підпадають під певний негативний вплив;
- 2-а група – старанні, але не розвинені діти, які хронічно відстають від однолітків у навчанні;
- 3-я група – пасивні, безініціативні, ледачі;
- 4-а група – неорганізовані, незібрані, з нестійкою увагою, рухливі, розгальмовані;
- 5-а група – недисципліновані, неслухняні, грубі, активні дезорганізатори, порушники дисципліни, які негативно впливають на однолітків;
- 6-а група – зіпсовані неправильним вихованням, негативним прикладом батьків, з важким характером;
- 7-а група – імпульсивні, з нестійким, часто змінюваним настроєм, дисгармонійні [45].

Цікаву класифікацію підлітків з поведінкою, що відхиляється, подає Т. Молодцова. Вона виділяє 10 типів дезадаптованих підлітків:

- «Саморуйнівники» – підлітки, які непомітно для оточуючих катують себе. У результаті розвивається тривожність, страх, відчуження, що призводить до депривації, аутизму, іноді до суїциду. Такі підлітки просто не вміють що-небудь міняти а ні в собі, а ні в інших. Вони пасивні, тривожні, самотні, боязкі, розчаровані в собі та людях.
- Ті, що «не вміють» – підлітки, які не можуть вплинути на оточуючих і змінити щось у собі через втрату певних орієнтирів або через їх відсутність (навички праці, вміння стримуватися тощо). Такі підлітки нерідко адекватно усвідомлюють свої труднощі (неуспішність, недисциплінованість, відірваність від колективу), але не знають, як це виправити.
- «Інертні» підлітки – ті, які не прагнуть жодних змін через елементарну лінь, пасивність, байдужість.
- «Конформісти» – підлітки, які за своєю натурою схильні надмірно легко до всього адаптуватися. Це відбувається несвідомо або спеціально, що стає негативною рисою пристосування. Дана звичка особливо небезпечна тоді, коли підліток потрапляє в негативні умови.
- «Руйнівники» – підлітки, які маючи певні негативні властивості (брехливість, агресивність, владність, грубість, нігілізм і т. ін.), обертають їх на оточуючих. Вони не відчувають каяття совісті, нічого не хочуть у собі змінювати, прагнуть переробити світ під себе у відповідності до власних асоціальних цінностей.
- Підлітки, що «змирилися» – ті, яких життєві обставини або вони самі поставили у складні, нестерпні умови. Вони це усвідомлюють, але змінити ситуацію одноосібно не можуть. Такі діти або живуть у сім'ях з алкогольною залежністю, або перебувають у колективах, де їх ігнорують чи принижують.
- Ті, що «люблять себе» – уперті підлітки. Вони вкрай самовпевнені, егоїстичні, не помічають своїх недоліків і вважають себе верхом досконалості. Всякі зауваження на свою адресу вони сприймають

жорстко й не хочуть нічого в собі змінювати.

- «Демонстративні» – категорія підлітків, яка виявляє себе негативно через вимушені обставини (прагнення до самоствердження серед товаришів, бажання «помститися» несправедливому вчителю або привернути увагу батьків). Такі підлітки не змінюються, доки не наступають зміни в провокуючих обставинах.
- Підлітки, які «помиляються» – не розуміють, що поведуться негативно й не прагнуть виправитися через нерозуміння того, що своєю поведінкою, характером і діями вони заподіюють шкоду або незручності оточуючим. Вони можуть виявляти нетактовність, нечуйність, неухважність, байдужість тощо, але роблять це не спеціально, не за злим наміром.

«Прагнучі» – підлітки, які, потрапивши до розряду «важких», активно прагнуть виправитися [51].

Типізацію за ступенем прояву у важких підлітків відхилень від норми пропонує Л. Зюбін [13]:

<b>Якості особистості, що призводять до недоліків</b>	<b>Переважні причини відповідної поведінки</b>	<b>Способи подолання та основні напрями корекційного впливу</b>
<b>1. Грубість</b>	а) афективність, нестриманість, недоліки нервової системи; б) надто самовпевнені, за розумні; в) свого часу несправедливо скривджені і підтримані людьми з асоціальним світосприйняттям.	а) основний напрям роботи – створення спокійної обстановки, допомога лікаря і психолога; б) необхідним є постійний аналіз їх поведінки, залучення до колективної діяльності, виховання уміння підкорятися; в) вирішальне значення має чуйний підхід до учнів, переконання їх на конкретних прикладах у тому, що погані люди становлять незначну частку; навчання підлітків розуміти

		людей.
<b>2. Лінь</b>	<p>а) безвольні, непривчені до подолання труднощів;</p> <p>б) повна байдужість до навчання;</p> <p>в) переоцінка власних здібностей.</p>	<p>а) доцільним є створення для них таких обставин, за яких напруга зростатиме поступово, зумовлюючи необхідність докладання вольових зусиль; розвінчення помилкових авторитетів;</p> <p>б) використання всього арсеналу педагогічних засобів для пробудження допитливості;</p> <p>в) необхідне роз'яснення на конкретних прикладах власної переоцінки.</p>
<b>3. Замкнутість, прагнення знаходитися поза колективом</b>	<p>а) самовпевненість, протиставлення себе колективу;</p> <p>б) кимось несправедливо скривджені або кимось ображені в групі;</p> <p>в) мають певні недоліки (маленький зріст, характерні особливості зовнішності).</p>	<p>а) необхідне тактовне розвінчення завищеної самооцінки;</p> <p>б) з'ясувати причини та осіб, які погано ставляться до даного типу учнів, усунути такі обставини;</p> <p>в) тактовні бесіди, переконання, пред'явлення категоричних вимог до оточуючих підлітків щодо необхідності дотримання етичних засад у спілкуванні.</p>
<b>4. Схильність до правопорушень</b>	<p>а) ініціатори, організатори, які сприяють правопорушенням;</p> <p>б) виконавці, які легко піддаються поганому впливу;</p> <p>в) ті, що діють поодиночі.</p>	<p>а) використовувати їх енергію, спрямовуючи їх у просоціальному руслі за допомогою різних доручень;</p> <p>б) залучення до позитивної діяльності, що сприяє виправленню;</p> <p>в) залучення до колективної захоплюючої діяльності.</p>

Б.М. Алмазов визначає динаміку поведінки підлітка, що відхиляється від норми та викликана його соціальною дезадаптацією через три наступні стадії:

- компенсаторно-поступливу, коли дитина намагається зняти внутрішню напругу, що виникає через несприятливі обставини зовнішнього середовища й переорієнтується на цілі загального порядку. Так, не маючи можливості кваліфіковано працювати або не володіючи достатньою працездатністю, підліток демонструє поступливість, готовність узяти на себе тяжчу або менш цікаву, але нескладну роботу;
- конфліктно-демонстративну, яка виникає, якщо попередня лінія поведінки не приносить бажаних результатів;
- внутрішньої ізоляції середовища, за якої учень перестає ідентифікувати себе як член групи і починає орієнтуватися на думку інших [7].

В.Г. Баженов за ступенем важковихованості виділяє 3 групи дітей.

До першої групи входять діти з незначним ступенем педагогічної занедбаності. У них негативні риси і якості є нестійкими. Зберігається інтерес до школи; ставлення до навчання, в цілому, є позитивним. Відсутні конфлікти з учителями та однолітками. Дітей цієї групи виокремлює навіюваність, безвілля, нестійкість, невпевненість у собі. Зазвичай вони легко піддаються впливу старших товаришів. На відміну від дітей другої групи, вони не приховують свою поведінку під показною розв'язністю. Захоплення цієї групи дітей є різноманітними: вони люблять спорт, цікавляться художньою літературою, іноді приймають участь у суспільній праці. Багато з них поблажливо ставляться до недоліків і негативних якостей своїх товаришів. Їм властиві такі якості, як лінощі, невміння протистояти своїм ситуативним негативним потягам, пустощі, неуважність, неорганізованість. Вони шукають найбільш легкі шляхи вирішення життєвих проблем, не виявляють ініціативу і самостійність. Діти цієї групи пасивні, нестійкі, нерішучі, в них відсутні витримка, наполегливість у досягненні поставлених цілей. Їх положення в колективі, на відміну від дітей з другої та третьої груп, можна вважати благополучним. Як правило, ці учні не знаходяться в ізоляції, у них не виникають усталені конфліктні стосунки з

однолітками, порушення дисципліни не носить грубого характеру. Діти даної групи легко розкаюються, зізнаються у своїх проступках, обіцяють виправитись. За правильної постановки виховної роботи, корекція їх особистості і формування у них позитивних настанов відбуваються найбільш успішно [2, 18-19].

Дітей другої групи характеризує низька успішність, конфліктні відносини з колективом однолітків, вчителями. Ці діти проживають, зазвичай, в неблагополучних сім'ях. Вони вирізняються показною грубістю, часто прикривають відсутність волі демонстрацією байдужості. Пізнавальні інтереси у них розвинуті недостатньо: в початковій школі вони не засвоїли навчальних дій, за допомогою яких школярі відтворюють і засвоюють приклади загальних способів рішення навчальних задач і загальні прийоми визначення умов їх застосування. Тому переважно, у таких дітей інтереси спрямовані на позанавчальну діяльність. До праці, так само як і діти третьої групи, ставляться зневажливо. В той же час, вони відрізняються досить легкою навіюваністю. Відсутність твердих моральних переконань сприяє тому, що підлітки легко потрапляють під негативний вплив. Діти даної групи відчувають інтерес до бездумних видовищ, прагнуть до частоті зміни вражень, їм притаманні лінощі, брехливість, лицемірство. Емоційно-вольова сфера характеризується браком витримки, невмінням володіти собою, запальністю, озлобленістю, недобррозичливістю. Їх поведінка носить провокуючий характер. Але конфлікти з однолітками не є затяжними. Як правило, підлітки другої групи не здійснюють відвертих хуліганських вчинків. Конфлікти з учителями виникають через невстигання у навчальній діяльності [2, 20].

До третьої групи В.Г. Баженов відносить дітей, які характеризуються негативним ставленням до моральних і правових норм. Їм притаманна відверта грубість по відношенню до батьків, вчителів і однолітків. Обставини в сім'ї підлітків даної групи, зазвичай, є неблагополучними: пияцтво, сварки, фізичні покарання, у багатьох відсутній один з батьків, частіше – батько. У вільний час вони повністю залишені самі собі. З учителями у дітей даної групи тривають

конфлікти, успішність є дуже слабкою: з багатьох предметів трійка часто виявляється прихованою двійкою. Цих дітей відрізняє відставання в інтелектуальному розвитку. Більшість з них курять, вживають нецензурні слова. Їх соціальні інтереси визначаються як обмежені й примітивні. До фізичної праці вони ставляться негативно, відкрито протиставляють себе колективу, не бажають змінитися на краще. З огляду на те, що в класних колективах такі діти знаходяться в ізоляції, вони намагаються компенсувати таку ситуацію спілкуванням з подібними до себе. Авторитет підтримують, переважно, за рахунок фізичної сили. Відрізняються нездатністю до довготривалого вольового зусилля, схильністю до афективних спалахів, до конфліктів. У них слабо розвинуті процеси гальмування, наявні викривлені бажання і потреби, негативне ставлення до суспільної праці. Учні цієї групи тяжко зносять режим і дисципліну. Зазвичай, вони виступають головними дезорганізаторами зусиль педагогічного колективу [2, 22].

Така характеристика В.Г. Баженова базується на розумінні важковиховуваності як результату педагогічної занедбаності. Тому перша і друга групи дітей визначається незначним і середнім ступенями педагогічної занедбаності. Третю групу дітей автор класифікує як яскраво виражену педагогічну занедбаність. Таким чином можна зробити висновок, що діти першої та другої груп є ситуативно важковиховуваними, а діти третьої групи – власне важковиховуваними.

Н.Ю. Максимова виділяє типи важковиховуваних підлітків, в залежності від причин, що зумовлюють опір педагогічним впливам:

- 1) слабка сформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);
- 2) особливості в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність і т.д.);
- 3) невмілі виховні впливи (ситуативна важковиховуваність);



4) функціональні новоутворення в особистості (власне важковиховуваність) [21, 23].

Авторка зазначає, що наведена схема є прийнятною і для дітей молодшого дошкільного віку, хоча важковиховуваність першого типу у них проявляється частіше в формі синдрому психогенної шкільної дезадаптації, що викликано відсутністю готовності до навчання в школі. Важковиховуваність третього типу у молодших школярів частіше проявляється в сім'ї, а не в школі, а важковиховуваність четвертого типу зустрічається доволі рідко, оскільки в цьому віці особистісні структури ще не сформовані. Н.Ю. Максимова звертає увагу на можливість поєднання певних типів важковиховуваності, які виникають в результаті нашарування негативних факторів на вже існуюче неблагополуччя. Безумовно, що це ускладнює і без того складну ситуацію [21, 23].

А.І. Кочетов розділяє типи важких учнів, головним чином, за їх психологічними властивостями:

1. Діти з порушеннями у сфері спілкування, які внаслідок обставин, що склались у сім'ї і класному колективі, були позбавлені нормального спілкування з оточуючими.
2. Діти з підвищеною або зниженою емоційною реакцією, які пережили важкі нервові потрясіння.
3. Діти з однобічним розумовим розвитком. Це діти, розумовий розвиток яких був загальмований або надміру форсувався, а здібності ігнорувались або переоцінювались.
4. Діти з неправильно розвинутими вольовими якостями: уперті або безвільні [17, 8].

Окрім типів важковиховуваних дітей А.І. Кочетов виділяє і рівні важковиховуваності.

Перший рівень характеризує нестійких дітей, у яких відбувається поєднання негативних властивостей з невизначеною ситуативною спрямованістю. Відхилення в поведінці відбувається випадково, за

несприятливих обставин, спостерігається і тимчасове вибіркове негативне ставлення до виховання. Спрямованість таких дітей характеризується тимчасовою захопленістю корисною справою; проявляються окремі прогалини в загальному розвитку (успішність є задовільною, іноді чергуються протилежні оцінки); яскраво виражений лише один певний недолік: різко виражена нестандартність характеру, слабка самокритичність і вимогливість до себе [17, 36].

До другого рівня дослідник відносить егоцентричних дітей з негативним ставленням до школи, до виховного впливу, у яких переважає спрямованість на себе і формується стійка егоїстична позиція в житті; виявляються прогалини в розумовому і моральному розвитку; за несприятливих обставин можуть проявитись 2-3 серйозні недоліки, що стійко взаємодіють між собою. Переважає завищена самооцінка, рівень вимогливості до інших є вищим, ніж до себе [17, 36].

До третього рівня відносяться учні, які знаходяться на межі правопорушень. Це діти з негативним ставленням до виховного процесу, до норм моралі, до колективу однолітків. У них яскраво виражена негативна спрямованість, закріплюється відповідна лінія поведінки і система провідних мотивів, які виправдовують їх вчинки. В розумовому, моральному і вольовому розвитку у них спостерігаються серйозні прогалини, які роблять психіку вразливою (загострене самолюбство, химерність характеру і поведінки, „дивацтва”, нездорові потреби та ін.). Розвивається самовтіха, причини своїх неуспіхів діти вбачають у злих намірах інших, в неблагополучних умовах, а не в самих собі. Вимогливість до себе відсутня [17, 37].

Розглянемо більш детально типи важковиховуваних дітей, які охарактеризувала Н.Ю. Максимова.

Перший тип – педагогічна занедбаність, що виникає як наслідок виховання по типу гіпоопіки. Цей тип важковиховуваності легко розрізнити вже по зовнішньому вигляду дітей: занедбані, неохайно одягнуті, часто в стоптаному (і навіть порваному) взутті, вони відразу справляють враження

дітей, яким батьки приділяють мало уваги. Особливо помітні ці зовнішні прояви у дітей молодшого шкільного віку. Зазвичай, ці діти походять із неблагополучних або неповних сімей, де основним фактором виховання є негативний життєвий досвід [21, 23].

Дещо по-іншому проявляється педагогічна занедбаність дітей, які виховуються у схожій на гіпоопіку ситуації. Це діти, які зовні справляють враження цілком благополучних, навіть заголублених, хоча неохайність, недбалість в одязі, імпульсивність в поведінці видають їх приналежність саме до цього типу важковиховуваності [21, 24]. Соціальна дезадаптація таких дітей розпочинається неуспішною навчальною діяльністю. Оскільки в сім'ї їм приділяли мало уваги, то готовність до школи не була сформована. Уміння долати труднощі, мимовільна саморегуляція, щоденні навички спілкування, моральні норми та установки, що притаманні їх благополучним одноліткам також є відсутніми, або нерозвиненими, викривленими. Ось чому перші невдачі не лише викликають негативні емоційні переживання, а й перетворюються на агресію, фіксуються як образа, несправедливість. Негативні оцінки, які така дитина отримує від учителя, спричиняють порушення у сфері відносин, викривлення характеру взаємодії вихователя та вихованця. У підлітковому віці такий тип взаємодії, генералізуючись, розповсюджується на всіх вчителів і на школу взагалі [21, 24].

Стійка неуспішність у навчанні формує у педагогічно занедбаній дитини мотивацію уникання, невпевненість у собі, низький рівень самоповаги. Спілкуючись з однокласниками така дитина, частіше за все, не знаходить задоволення. Оскільки, засвоївши негативні стереотипи стосунків в сім'ї (відсутність довіри, взаємоповаги, емоційної підтримки, почуття захищеності і т. ін.), учень несвідомо переносить їх на спілкування з однолітками, що призводить до нерозуміння з боку дітей: вони або побоюються і тримаються осторонь від такої дитини, або ж перетворюють її на об'єкт насмішок і презирства [21, 25].

Особистісні особливості підлітків, які відносяться до типу педагогічно занедбаних, відрізняються саме несформованістю, незрілістю. Але значних відхилень, які б спричинили негативні новоутворення в структурі особистості не спостерігається. Їх негативна поведінка поки що є реактивною: вони здатні усвідомлювати свої проблеми і часто навіть самостійно прагнуть змінити себе, підсвідомо відшукуючи зовнішні стимули і форми організації своєї поведінки [21, 25].

Другий тип дітей з соціально дезадаптивною поведінкою, чинить опір педагогічним впливам внаслідок порушення вищої нервової діяльності. Це, перш за все діти, для яких властиві відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії в розвитку характеру (акцентуації характеру, що при повній збереженості інтелекту зумовлює значні труднощі в спілкуванні, навчальній і трудовій діяльності). Поведінка таких дітей зазвичай не пов'язана з психологічною симптоматикою, вони потрапляють на медичне обстеження у зв'язку з дивуючою педагогів неспішністю і важкою поведінкою. Н.Ю. Максимова зазначає: „Більшістю таких учнів довгий час не цікавляться ні психіатри, ні психологи, створюючи невизначений, вкрай недиференційований склад „важких”, недисциплінованих учнів. Про них частіше пишуть в газетах, ніж в наукових дослідженнях, частіше згадують тоді, коли більшість (мається на увазі негативних рис характеру) в розвитку дитини вже важко виправити” [21, 25].

Слід зазначити, що мова йде не про патології, а про цілком здорових підлітків з яскраво вираженими рисами певного характерологічного типу. Щоб розпізнати даний тип важковиховуваності, необхідно стежити за емоційно-руховими проявами дітей і співставленням їх з діагностичними показниками по кожному типу акцентуацій. Такі діти не рідко викривлюють дійсність про свої відносини з оточуючими, але це відбувається неусвідомлено „...дитина насправді вірить в те, про що говорить” [21, 26].

Третій тип – ситуативна важковиховуваність – діти виявляють опір впливу вчителів та батьків, що зумовлений невмілими виховними діями

останніх. Дослідження психологів показують, що значна кількість конфліктів, та інших форм відхилень у поведінці підлітків часто провокується самими дорослими. Тобто, можна виділити типи негативної поведінки, що зумовлені реакцією дитини на дії дорослого. Таких дітей ще не можна назвати важковиховуваними, оскільки їх негативна поведінка пов'язана не з відхиленнями у розвитку особистості, а з незалежними від них причинами. Для корекції поведінки таких учнів відсутня потреба в застосуванні певних методів впливу. Навпаки, в цьому випадку саме дорослий має переглянути свою поведінку [21, 27].

Четвертий тип – власне важковиховуваність – це діти, в структурі особистості яких з'явилися негативні новоутворення, що спричиняють соціально дезадаптивну поведінку (феномен „смыслового бар'єру”, феномен „афекту неадекватності”, феномен схильності до адиктивної і делінквентної поведінки). Такі діти ніби шукають „межі допустимого” своїх вчинків. Взагалі зазначені пошуки властиві всім підліткам, але для більшості вони є обмеженими моральними вимогами, заборонами батьків і вчителів. А для педагогічно занедбаних дітей рамки допустимого виявляються розширеними до статей Кримінального кодексу. Оскільки виховання в умовах гіпоопіки не включає санкцій з боку батьків за дрібні правопорушення (а правоохоронні органи такими дріб'язковими справами не займаються), підліток, відчуваючи свою безкарність, все більше звикає до думки про допустимість протиправних дій [21, 31].

Власне важковиховувані підлітки, на відміну від важковиховуваних педагогічно занедбаного типу (у яких соціально схвалені норми поведінки та моральні принципи так і не були сформовані) та на відміну від важковиховуваних ситуативного типу (які забувають про норми поведінки та моральні принципи в кризових ситуаціях) стають на шлях протиправної поведінки найбільш усвідомлено. З огляду на те, що їх діяльність визначається, перш за все, таким негативним особистісним новоутворенням, як неузгодженість стосунків: вони здатні діяти асоціально, зберігаючи при цьому

впевненість, що їх дії обумовлені моральними принципами. Це можливо завдяки тому, що діти протиставлять себе суспільству вцілому. Якщо на початку такий учень впевнений, що в усіх його негараздах винен несправедливий учитель, то з часом таке ставлення переноситься на всіх вище поставлених (особливо, на органи влади), і навіть на законослухняних громадян взагалі. Такі діти за допомогою агресії виміщають накопичені дитячі образи. Завдяки протиправній поведінці власне важковиховувані діти задовольняють свої потреби в самоствердженні шляхом вияву своєї влади над жертвою. При цьому механізм неузгодженості стосунків звільняє їх від сумнівів у своїй правоті, докорів сумління, почуття жалю [21, 33].

Підводячи підсумки, слід зазначити, що деякі типології важковиховуваних характеризуються певною розмитістю і є вкрай незручними для діагностики типу важковиховуваності та визначення методів корекції поведінки таких дітей.

Найбільш ефективною у зазначеному аспекті нам вбачається типологія Н.Ю. Максимової, якою ми пропонуємо керуватися в діагностичній і корекційній роботі з важковиховуваними дітьми:

- педагогічна занедбаність;
- особливості вищої нервової діяльності (акцентуації характеру);
- ситуативна або хибна важковиховуваність;
- власне важковиховуваність.

## ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ І

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Христоматия обучения и воспитания детей «группы риска». Акад. пед. и соц. наук. Моск. псих. – соц. ин-та – М.: Ин-т практ. Психологии, 1996.
2. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К.: Рад. шк., 1986.
3. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. Учебное пособие. – СПб.: Издательство «Союз», – 2002.
4. Василькова Ю.В. Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999.
5. Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. – Мн.: Нар. освіта, 1989.
6. Волкова Е. Трудные дети или трудные родители? – М.: Профиздат, 1992.
7. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под. ред. М.И.Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Гончеранко С. Український педагогічний словник. – К. Либідь, 1997.
9. Демидюк Н.П., Петращук О.П., Цушко І.І. Психокорекційна робота з дітьми, вилученими із сільськогосподарської праці (Методичні рекомендації для педагогічних та соціальних працівників, практичних психологів) – К.: Ніка-Центр, 2003
10. Дьяченко М.И., Кандрыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998.
11. Жить с агрессивными детьми / Под ред. Батнер К. – М.: Педагогика, 1991.
12. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991.
13. Зинченко С.Н. Трудные дети. – К.: Рад. шк., 1986.

14. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: Методическое пособие. – М.: Высш. школа, – 1982.
15. История социальной педагогики: Хрестоматия – учебник: Учебное пособие / Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
16. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник, - К.: УДЦССМ, 2001.
17. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
18. Кравцова Э.М. Формы и метода работы с подростками. – К.: Вища школа, 1986.
19. Краковский А.П. Трудный возраст. – М.: Просвещение, 1966.
20. Крупська Н.К. Педагогічні твори. В 6-ті т. / Під ред. Арсеньєва А.М., – Т.2. – М.: Педагогіка, 1978.
21. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997.
22. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М.Бим-Бад, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов – 2 изд., доп. – М.: Педагогика, 1989.
23. Натанзан Е.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
24. Натанзан Е.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
25. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В.Литвин (кер.), В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004.
26. Невский И.А. Трудный успех: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1981.
27. Погрібняк Є.П. Виховання „важких” підлітків. – К.: Знання, 1979.
28. Працюючі діти як соціально-педагогічний феномен / За ред. І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2004.
29. Професія соціальної педагог / Упоряд.: С.Максименко, О.Главник, за заг. ред. К.Шендеровський, І.Ткач. – К.: В.Главник, 2005.



30. Психологічний словник / І.І.Войтко. – К.: Вища школа, 1982.
31. Психология девиантного поведения / Под ред. Ю.А.Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии „Юрайт”. – М., 2001.
32. Раттер М., Помощь трудным детям / Общ. ред. А.С.Спиваковской; пер. с англ. О.В.Баженовой, Г.Г.Гаузе; предисл. О.В.Баженовой, А.Я.Варга. – М.: Прогресс, 1987.
33. Семейное воспитание. Краткий словарь / Сост.: И.В.Гребенников, Л.В.Ковинько. – М.: Политиздат, 1990.
34. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений. / Авт. сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002.
35. Социальная педагогика.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А.Никитина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002.
36. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие / Моск. пед. ун-т. – М.: „Академия”, 1996.
37. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей. – М.: Издат. центр „Академия”, 1996.
38. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978.
39. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976.
40. Тимошенко Л.Н. Воспитание старшеклассниц: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
41. Титаренко Т.М. Какие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989.
42. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. / Пер. з англ. В.Хомика. – К.: Либідь, 2003.
43. Трудный подросток. / Под. ред. Г.А.Уманова. – Алма-Ата: Рацан, 1990.
44. Трудный подросток: причины и следствия. / Под ред. В.А. Татенко. – К.: Рад. школа, 1985.
45. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми „группы риска”. – М.: Издат. УРАО, 199.

46. Афанасьева Т. Нестандартные дети. // Воспитание школьников. – 2001 - №7. – С.4-10.
47. Бабич В. Як виховувати важких учнів? // Директор школи. – 2003. – №39. – С.10.
48. Вауліна О. Важкі діти: світле майбутнє з темним минулим. // Голос України. – 2001. – 24 лют.
49. Деменьтьєва И. Работа школы с детьми „группы риска”. // Воспитание школьников. – 2002. – №7. – С.21-28.
50. Зубрицька Н. Очима дитини. // Українська культура. – 1996. – №11. – С.6.
51. Казакова О. Супровід дітей „групи ризику”. // Завуч. – 2002. – „№7. – С.7.
52. Коноплева Н. Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней? // Наука и жизнь. – 2004. - №5. – С.2-6.
53. Чабан О. У пошуках вирішення проблеми „важких дітей” // Рідна школа. – 2003. - №4. – С.19-21.
54. Шитова Т. Неуправляемый ребенок. // Воспитание школьников. – 2002. - №10. – С.41-42.
55. Юркевич В. Особливість і проблеми обдарованої дитини. // Завуч. – 2003. - №17-18. – С.7 (вкладки).

## **РОЗДІЛ II**

### **ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМИ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTI**

#### **2.1. Робота соціального педагога з викладацьким складом щодо усунення провідних педагогічних факторів формування важковиховуваності**

##### **2.1.1. Діяльність соціального педагога по формуванню емоційної стійкості вчителів**

Професійна діяльність педагога є однією з найбільш стресогенних професій сучасності. Характер негативного впливу професійної діяльності викладачів на рівень їх психофізіологічного здоров'я відображається у документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ), за даними якої коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності складає 7,2 бали (при визначеному коефіцієнті найбільшої стресогенності у 10 балів). Причина зазначеного полягає у наявності певних специфічних чинників професійно-педагогічної діяльності, які негативно впливають на розвиток особистості. При чому ці специфічні чинники, які діють на особистість протягом всієї професійної діяльності фахівця, спричиняють негативні зміни у її психофізіологічному та психологічному здоров'ї на певному часовому відрізку [21, 120].

Емоційна стійкість є одним із головних аспектів у професійній діяльності вчителя. Особливо значущим є даний компонент у роботі з важковиховуваними учнями. Адже серед причин формування важковиховуваності чільне місце посідають педагогічні фактори, що зумовлені недостатнім рівнем емоційної культури значної кількості вчителів. Наголосимо, що в аспекті проблеми продуктивного педагогічного спілкування з дітьми (у нашому випадку, важковиховуваними) така складова емоційної культури, як вміння свідомо, педагогічно доцільно керувати власними психофізичним станом є надзвичайно важливою.

Соціальний педагог має усвідомлювати, що найбільш вразливим для появи стійких негативних психологічних утворень етапом професійного шляху педагога дослідники визначають так званий період професійної дезадаптації (близько 15-20 років педагогічного стажу), на якому виявляється різке послаблення професійних якостей, деформуються якісні поведінково-характерологічні властивості вчителя, що вже безпосередньо не забезпечують його професійну успішність [21, 120].

Цей період, зазвичай, пов'язують з виникненням професійних криз. Синдром професійної “педагогічної кризи” переважно пов'язаний із якісною або організаційною діяльністю викладача, його професійною компетентністю, творчим потенціалом і проявляється лише у професійній діяльності, не порушуючи всі інші сфери життєдіяльності особистості.

Важливим для розуміння сутності професійної кризи є те, що стан такої кризи продовжується у кожного педагога різний відрізок часу. Інколи криза відбувається декілька місяців, а інколи продовжується один-два роки, то посилюючись, то послаблюючись.

Видатні психологи (Осницький А.В., Свенцицький О.Л., Зеєр Е.Ф.) визначили основні фази розвитку професійної кризи. З метою полегшення їх диференціації у професійній діяльності соціального педагога, розглянемо детальніше кожен з них.

Передкритична фаза розвитку професійної кризи педагога виявляється у появі почуття невдоволеності існуючим професійним статусом, змістом професійної діяльності, взаємовідносинами у колективі. Ця невдоволеність не завжди усвідомлюється, але проявляється у психологічному дискомфорті на роботі, підвищеною дратівливістю тощо.

Критична фаза виявляється в усвідомленості особистості невдоволеністю реальною професійною діяльністю. Виникає конфліктна ситуація, центром якої для особистості є протиріччя між потребою у зміні певних компонентів своєї професійної діяльності, професійного буття в цілому та можливістю ці

зміни здійснити [21, 122-123]. В основі такого протиріччя криються наступні закономірні якісні суперечності професійної педагогічної діяльності:

- між динамічним зростанням обсягу наукової інформації та відносною стабільністю навчальних програм;
- між можливостями учнів та інформаційною насиченістю навчальних занять;
- між висококваліфікованою професійною стабільністю та внутрішньою потребою педагога у новизні та захопленості;
- між потребою педагога у творчості, нестандартності та традиційно функціонуючою системою освіти;
- між вкладеними зусиллями викладача щодо підготовки до навчальних занять та інших форм організації навчального процесу у школі та оплатою праці [21, 146].

Зазначені протиріччя зазвичай рідко усвідомлюються вчителем, як не усвідомлюються й причини виникнення таких емоційних переживань та відчуттів, як безрадісність, пригніченість, розчарування, духовний “голод”, втрата задоволеності від праці та захопленості, загальна втомленість від професійної діяльності тощо. Зазвичай у педагога виникає сумнів у власній професійній придатності, народжується бажання йти із навчального закладу, змінити професію.

Вирішення конфліктної ситуації виводить професійну кризу до післякритичної фази. Способи вирішення конфліктів можуть мати конструктивний, професійно-нейтральний та деструктивний характер.

Конструктивний вихід із кризи передбачає підвищення професійної кваліфікації, зміну професійного статусу, зміну місця роботи або перекваліфікацію. Професійно-нейтральне відношення особистості до кризи призводить до професійної стагнації (зупинки у розвитку), пасивності та байдужості. Деструктивні наслідки професійної кризи виявляються у професійній апатії, виникненні адиктивної поведінки [21; 3].

Зауважимо, що найбільш складним для переживання є розчарування у

власному професійному “Я”, коли педагог починає вагатися у власній професійній компетенції, у нього розвивається неадекватно занижена професійна самооцінка, підвищується рівень професійної тривожності, – складаються у єдине компоненти негативної Я-концепції фахівця.

Як зазначають деякі науковці (Смирнов С.Д., Гура О.І. та інші) одним із найпоширеніших наслідків професійної діяльності є професійне емоційне вигорання фахівця. Тому дуже важливим для соціального педагога є усвідомлення його особливостей.

Уперше термін “вигорання” був введений американським психіатром Фреденбергером Х.Дж. у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами для надання їм професійної допомоги. Спочатку термін “вигорання” розумівся як стан знемоги з відчуттям власної марності, потім воно стало змістовно неоднозначним і багатокомпонентним, що, на думку Ільїна Є.П., і викликало значні затруднення в його визначенні.

Існують різні трактування змісту поняття “вигорання”, проте, в найбільш загальному вигляді воно представлено К.Маслачем як синдром фізичного й емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрату розуміння і співчуття стосовно іншої людини. Це втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а реакція виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [94, 275]. Таким чином, професійне емоційне вигорання є стресовою реакцією, що виникає внаслідок довготривалих професійних стресів.

Як свідчить сучасна практика, на сьогодні дослідники визначають близько 100 симптомів, пов’язаних з емоційним вигоранням [21, 126]. Зазвичай, такі симптоми класифікують у три групи: фізичні, поведінкові і психологічні.

До фізичних симптомів відносять втому, почуття виснаження, часті головні болі, безсоння тощо. До поведінкових і психологічних симптомів професійного вигорання відносять відсутність позитивної мотивації професійної діяльності, негативні установки щодо своєї роботи, зневажливе

ставлення до виконання своїх обов'язків, зниження загальної працездатності, перевага почуття розчарування, образи, почуття провини, збільшення обсягу вживання психостимуляторів тощо [21, 128].

Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння. Педагог може легко впасти в гнів, дратуватися і почувати себе розбитим, приділяти багато уваги деталям і бути налаштованим надзвичайно негативно до усіх людей. Гнів, який він відчуває, може призвести до розвитку підозрливості. Педагог може думати, що співробітники хочуть його позбутися, відчувати професійну “незалученість” [41; 6].

Пелман Б., Хартман Е., узагальнивши існуючі визначення феномену емоційного вигорання, виділили три головних компоненти цього стану.

1) емоційне і/або фізичне виснаження, що виявляється у відчуттях емоційної перенапруги й почутті спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів;

2) деперсоналізація, пов'язана з виникненням байдужого, негативного і навіть цинічного відношення до людей, які оточують особистість у процесі її професійної діяльності; контакти з оточуючими людьми стають для неї знеособленими і формальними;

3) знижена професійна продуктивність, що виявляється у знецінюванні власної компетентності, невдоволенні собою, зменшенні цінності своєї діяльності, негативному відношенні до себе як особистості [21, 129-130].

При дослідженні даної проблеми заслуговує на увагу розробка російським вченим Бойко В.В. класифікації симптомів професійного емоційного вигорання викладачів. Створена ним “Методика діагностики рівня емоційного вигорання” [3] дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти професійного вигорання.

Перший компонент – “напруження” – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю. Він знаходить вияв у таких симптомах як:

1) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;

2) незадоволеність собою;

3) “загнаність у кут” – відчуття ситуації безвиході, бажання змінити роботу або професійну діяльність взагалі;

4) тривога і депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Другий компонент – “резистенція” – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. Це знаходить вияв у таких симптомах як:

1) неадекватне вибіркоче емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;

2) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках;

3) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;

4) редукція професійних обов’язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов’язків.

Третій компонент – “виснаження” – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошення, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних зв’язків тощо. Тут виявляються такі симптоми, як:

1) емоційний дефіцит;

2) емоційне відчуження;

3) особисте відчуження;

4) психоматичні та психовегетативні порушення [21, 130-131].

Проведені Сіткар С.В. у січні-березні 2003 року дослідження “синдрому



вигорання” у професіях системи “людина – людина” за методикою МВІ [80, 152] серед представників педагогічних професій дали нам можливість виявити рівні “вигорання” за субшкалами виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Див. Табл. 2.1.1.1.-2.1.1.4.) [96, 45].

Таблиця 2.1.1.1

**Показники кількісного складу вчителів  
(за результатами досліджень Сіткар С.В.)**

Вчителі (фах)	Кількість	
	Чоловіки	Жінки
1. Біології	0 (0%)	11 (10,5%)
2. Історії	8 (28,5%)	14 (13,5%)
3. Музики	12 (42,9%)	8 (7,7%)
4. Зарубіжної літератури	1 (3,6%)	16 (15,4%)
5. Християнської етики	7 (25%)	47 (45,2%)
6. Керівники музичних гуртків	0 (0%)	8 (7,7%)
<b>Усього</b>	<b>28 (21,2%)</b>	<b>104 (78,8%)</b>

[96, 45]

У дослідженнях цього синдрому у вчителів відзначається, що в певні періоди професійної діяльності у них можлива поява стану “виснаження”, “вигорання” як результату душевної, психічної, перевтоми. Стан педагогів характеризується зникненням гостроти почуттів і переживань, негативним ставленням до партнерів, з якими вони спілкуються, виникненням конфліктів, пригніченим настроєм, втратою людиною уявлень про цінність життя, коли все стає байдужим. С.В. Сіткар виявила вже вищезгаданий нами період “педагогічної кризи”.

Таблиця 2.1.1.2.

**Показники емоційного виснаження вчителів  
(за результатами досліджень Сіткар С.В.)**

Фах, стаж	Біологія		Історія		Музика		Зарубіжна література		Християнська етика		Музичні керівники	
	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.
0-5р.	-	-	18,5	24	19	23	-	28,5	20,7	25,4	-	24,5
6-10р.	-	-	21	26	26	23,3	25	31	19	24,2	-	-
11-15р.	-	29	22,3	30	25	29,3	-	24,7	22	25,2	-	24,5
16-25р.	-	24,5	31	29,6	31	-	-	30	-	27,5	-	25
26 і	-	25,4	-	26	27	-	-	33	21	25,5	-	20,4

більше												
Заг. середнє	-	26,5 m=1.9	23,2 m=3.5	27,1 m=1.3	26,8 m=2.6	25,2 m=2.6	25 m=0	28,5 m=1.8	20,6 m=0.8	25,5 m=0.7	-	22,9 m=1.3

[96, 46].

Аналіз результатів субшкали емоційного виснаження у вчителів різних профілів показує, що діапазон кількісного вираження (загальне середнє) коливається у чоловіків від 20,6 (вчителі християнської етики) до 26,8 (вчителі музики), а у жінок ці ж показники коливаються від 22,9 (керівники музичних гуртків) до 28,5 (вчителі зарубіжної літератури). Орієнтуючись на вище вказані рівні “вигорання”, одержані дослідницею показники чоловіків розмістились у межах діапазону середнього рівня, а у жінок ці показники вже вказують на середній та високий рівень емоційного виснаження.

У даному дослідженні показники субшкали деперсоналізації у чоловіків вказують, що їх діапазон перебуває в межах від 7,2 (вчителі християнської етики) до 12 (вчителі зарубіжної літератури), що вважається середнім рівнем, а у жінок ці показники містяться в межах від 8,5 (керівники музичних гуртків) до 11,7 (вчителі біології), що також є середнім рівнем (Див. Табл. 2.1.1.3).

**Таблиця 2.1.1.3.**

**Показники деперсоналізації вчителів  
(за результатами досліджень Сіткар С.В.)**

Фах, стаж	Біологія		Історія		Музика		Зарубіжна література		Християн етика		Музичні керівники	
	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.
0-5р.	-	-	8	6	10,5	10,5	-	11,5	6	9,6	-	7
6-10р.	-	-	5	8,6	10,6	11,3	12	16	8	10,6	-	-
11-15р.	-	8	7,6	14	10	9,3	-	10,5	7	7,5	-	8,5
16-25р.	-	11,5	20	11,6	11	-	-	8,1	-	8,7	-	7,5
26 і більше	-	14,8	-	9	14	-	-	12	9	8	-	10,5
Заг. середнє	-	11,7 m=2,8	10,1 m=4,3	9,8 m=1,7	10,6 m=0,9	10,4 m=0,8	12 m=0	10,6 m=1,7	7,5 m=0,9	8,9 m=0,7	-	8,5 m=1,0

[96, 48].

Стосовно даних, які характеризують редукцію особистих досягнень вчителя, варто зауважити, що ці показники у педагогів-чоловіків перебувають у діапазоні від 30,6 (історики) до 42 (вчителі зарубіжної літератури). Дані

показники відповідають межам від низького до високого рівня. У жінок ці дані коливаються від 28,5 (біологи) до 34,2 (вчителі музики). Ці дані потрапляють до низького та середнього рівнів (Див. Табл. 2.1.1.4).

**Таблиця 2.1.1.4.**

**Показники редукції особистих досягнень вчителів  
(за результатами досліджень Сіткара С.В.)**

Фах, стаж	Біологія		Історія		Музика		Зарубіжна література		Християн етика		Музичні керівники	
	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.	Ч.	Ж.
0-5р.	-	-	36	24	40	33	-	33,5	30	35,1	-	34,5
6-10р.	-	-	30	30,6	34,2	32,6	42	29	35	30,6	-	-
11-15р.	-	28,2	30,6	33	40	37	-	34,3	30	34,7	-	40,5
16-25р.	-	28,5	26	36,6	34	-	-	31,7	-	34,6	-	22,5
26 і більше	-	28,8	-	39	40	-	-	24,5	34	33	-	33
Заг. середнє	-	28,5 m=0,3	30,6 m=2,8	32,2 m=3,2	37,6 m=1,3	34,2 m=1,8	42 m=0	32,6 m=2,1	31,8 m=1,4	33,8 m=0.9	-	32,9 m=5,1

[96, 48].

Отже, за загальними середніми показниками чоловіки мають вищі за жінок показники за субшкалами: деперсоналізація (10,42 бали, середній рівень; у жінок – 10,1 бала, середній рівень) та редукція особистих досягнень (34,57 бала, середній рівень; у жінок – 31,97 бала, верхня межа низького рівня). У жінок відповідно вищі показники за субшкалою емоційного виснаження (25,95 бала, верхня межа середнього рівня; у чоловіків – 23,5, середній рівень). Найбільші рівні “вигорання” за субшкалою “емоційне виснаження”, як у чоловіків (31 бал, високий рівень), так і у жінок (27,3 бали, високий рівень), спостерігаються після 15 років роботи в школі. За шкалою деперсоналізації ці показники у чоловіків є найбільшими (15,5 бали, високий рівень) у вчителів зі стажем 16-25 років, а у жінок (11,62 бали, верхня межа середнього рівня) – виявлено у вчителів зі стажем 6-10 років роботи в школі. За субшкалою редукція особистих досягнень найбільші показники у чоловіків виявлено у вчителів зі стажем 6-10 років (37,05 – середній рівень) та у жінок зі стажем 11-15 років (34,61 – середній рівень) [96, 49-50].

Важливо зазначити, що окрім професійного емоційного вигорання негативними наслідками професійно-педагогічної діяльності є так звані професійні деструкції. Професійні деструкції (від лат. destructio – порушення нормальної структури) – негативні, порушуючи психічне та соматичне здоров'я зміни особистості фахівця, сутність яких полягає у розширенні панування “Я професійного” у сфері діяльності “Я особистого” [75, 296].

Видатний російський психолог Маркова А.К. виділяє наступні професійні деструкції, які можуть виникнути у педагогів:

- 1) відставання, уповільнення темпу професійного розвитку;
- 2) несформованість професійної діяльності;
- 3) дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості;
- 4) низька професійна мобільність, не вміння пристосовуватися до нових умов праці, результатом чого є повна чи часткова дезадаптація особистості;
- 5) неузгодженість окремих ланок професійної діяльності, що призводить до того, що у викладачів не формується цілісна професійна свідомість, цілісна система професійних знань;
- 6) послаблення присутніх раніше професійних даних;
- 7) викривлення професійного розвитку, поява раніше відсутніх негативних якостей;
- 8) припинення професійного розвитку із-за професійних захворювань чи втрати працездатності;
- 9) виникнення професійних деформацій особистості – негативних змін у структурі психіки, що виникають в результаті постійної реалізації особистістю професійної ролі викладача [98, 238-240].

Таким чином, професійна діяльність соціального педагога освітнього закладу містить значний потенціал в аспекті профілактики формування важковиховуваності під впливом педагогічних факторів, серед яких одним з найпотужніших вважається емоційне вигорання.

Допомога фахівців соціально-педагогічної або психологічної служби у формі соціально-педагогічного супроводу (підтримки, консультацій, тренінгів)

сприятиме успішній педагогічній професіоналізації вчителів, критеріями якої виступають:

- професійне та особисте самозбереження;
- постійна рефлексія власного “Я”;
- аналіз власної професійної діяльності;
- систематичне професійне самовдосконалення й усвідомлення того, що в певні періоди професійної кар’єри вчитель потребує допомоги фахівця.

Спеціалізована допомога спеціаліста соціально-педагогічної сфери повинна здійснюватися через консультування, що може торкатися особистісних проблем.

Щодо діяльності соціального педагога по формуванню емоційної стійкості викладачів варто зазначити, що робота повинна бути спрямована на:

- просвітницьку діяльність;
- профілактичну діяльність;
- діагностичну діяльність.

Окрім цього соціальний педагог повинен оволодіти знаннями з професійної усталеності викладачів, тобто чітко знати та виділяти її основні компоненти: мотиваційний, емоційний, особистісний, професійно-педагогічний. Особливої уваги заслуговує саме емоційний компонент.

Емоційний компонент – відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією. Як відомо, будь-яка діяльність людини пов’язана з емоціями, тобто має емоційне забарвлення. Чималу роль відіграє в цьому й те, які емоції викликає та чи інша діяльність: позитивні, нейтральні чи негативні.

Емоційна напруженість у педагогічній діяльності характеризується переважанням негативних емоцій, перезбудженням, виснаженням нервової системи, наявністю страху перед аудиторією, викладачами.

Страх, як психологічний стрес, заважає педагогу створювати доволі потрібний настрій, змінювати рівень емоційного збудження, об’єктивно оцінювати умови проходження наступної діяльності. Емоційне

напруження можуть викликати недоліки в управлінні своєю діяльністю, особливо такі шкідливі звички: відкладати справу на останній момент, не досить сумлінно готуватися до навчальних занять, систематично запізнюватись, не виконувати власні плани тощо.

Відсутність емоційного напруження має поєднуватися зі здатністю вчителя доволіно створювати потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Це виявлятиметься у збереженні у педагога оптимістичного настрою, відсутності страху, пригніченості в нестандартній ситуації.

Тут важливу роль починає відігравати вміння вчителем регулювати свої емоційні стани, і, відповідно, діяльність соціального педагога освітнього закладу щодо організації навчання або розвинення у педагогічного колективу таких умінь.

Уміння регулювати свої емоційні стани пов'язане з умінням володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами.

Однією з основних умов регулювання емоційних станів є самонавіювання. Але самонавіювання може бути дієвим лише за умови, якщо людина впевнена у правильності висновків щодо оцінки власних досягнень, помилок, ставлення до себе людей, свого місця в житті тощо.

Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію якихось емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію.

Об'єктами емоційної саморегуляції педагога можуть бути:

- емоційні реакції (гнів, дратування, обурення, страх);
- стан настрою (депресія, апатія, понижений настрій, смуток).

Розумові дії із саморегуляції мають бути спрямованими на ліквідацію емоційних переживань, на формування душевного комфорту, емоційної стабільності.

Природа емоційних переживань ґрунтується на активності або пасивності

емоційних центрів, що регулюють настрій і забезпечують розвиток різних емоційних реакцій.

Цілком очевидно, що для успішного здійснення своєї професійної діяльності у вчителя мають переважати позитивні емоції, які частково забезпечують як успішність діяльності, так і задоволеність нею.

Прийоми регуляції емоційних станів покликані допомогти людині управляти своїм настроєм, впливати на нього.

Стабільність емоційного збудження, поєднана зі свідомим управлінням емоційним станом, виступає важливою умовою збереження професійної усталеності, зокрема фізичної працездатності в нестандартних ситуаціях.

Емоційна регуляція не можлива без наявності певних вольових якостей – цілеспрямованості, організованості, наполегливості, рішучості, самовладання тощо, тобто здатності до подолання різних внутрішніх і зовнішніх утруднень, що виникають у процесі педагогічної діяльності.

Ефективності педагогічної діяльності вчителя, професійної усталеності можна досягнути лише в тому разі, якщо всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей і завдань навчання та виховання. Така спрямованість не створюється сама по собі, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління своїми думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Саме наявність волі як свідомої саморегуляції особистістю власної діяльності та поведінки забезпечує подолання труднощів, що виникають у педагогічній діяльності.

Без вольового зусилля неможливо довго зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності.

Наявність вольових якостей розкривається у здатності викладача швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і зростаючої втоми, що виникає у разі впливу одноманітних факторів.

Задоволеність професією, професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану, динамічну функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів.

Соціальному педагогу серед психологічних технологій профілактики та подолання синдрому професійного емоційного вигорання вчителів доцільно використовувати ті, що зорієнтовані на самостійне використання фахівцями конкретних прийомів на певних фазах протікання професійного стресу. Наприклад, наступні техніки можуть сприяти ефективній профілактиці даного синдрому:

1) аналіз власної професійної ситуації, що полягає в когнітивній оцінці ситуації професійної діяльності (виявлення стрес-факторів, аналіз власної стресової толерантності) через ідентифікацію сигналів, які попереджують про стрес: втомлений вигляд, байдуже ставлення до життя, кваліть; неадекватне сприйняття гумору, роздратованість, недружелюбність, недовірливість; велика кількість помилок через неухажність, знижені кількісні та якісні показники роботи, нечіткий, незв'язний характер усних або письмових доповідей та ін.;

2) оволодіння релаксаційними навичками (прийомів зменшення напруження, розслабленості);

3) розвиток вміння керувати власним часом через визначення основних цілей та завдань власної професійної діяльності на певний період; складання розкладу виконання справ; навчання говорити "ні"; делегування своїх повноважень, доручення завдань іншим та ін.;

4) свідома організація дозвілля, створення умов для реалізації власного хобі; заняття спортом;

5) доцільна організація робочого простору, робочого місця із врахуванням принципів психогігієни та психопрофілактики;

6) турбота про здорове збалансоване харчування;

7) створення групи соціальної підтримки (соціальна підтримка – це почуття причетності, почуття того, що тебе приймають та люблять таким, яким



ти є, а не тому, що ти можеш що-небудь зробити для когось), до якої можуть увійти друзі, члени сім'ї, колеги, з якими є духовна єдність, для організації спільного позитивного проведення часу;

8) використання “тайм-аутів”, тобто відпочинку від роботи та інших навантажень [21, 131-132].

У сфері практичної діяльності соціального педагога щодо профілактики емоційних розладів викладачів, на сьогодні, великого значення набуває проведення тренінгових занять по формуванню емоційності стійкості. Адже саме активні тренінгові вправи, за твердженням більшості науковців, визнані найбільш ефективними форми профілактичної роботи.

Тому, в аспекті проблеми запобігання та вирішення проблем важковиховуваності учнів, соціальному педагогові слід проводити цілеспрямовану, систематичну роботу щодо формування емоційної стійкості учителів. Для прикладу наведемо кілька тренінгових вправ, що входять в систему тренінгу емоційної стійкості педагога. Дані тренінгові вправи були взяті з посібника Семьоновой Є.М. [94].

### **Вправи на розвиток емоційної виразності**

*(вибірку здійснено на основі практичних посібників Козлова М.І. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург, 1997; Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Л. Парыгина. – СПб., 1994.)*

#### **Вправа “Крокодил”**

Учасники розбиваються на дві команди. Кожна загадує слово-поняття. Слово повідомляється на вухо члену іншої команди. Він може зобразити це слово лише своїми жестами й мімікою. Його група задає навідні запитання.

Питання задаються так, щоб на них можна було відповісти “так”, “ні”, “не знаю”. Не можна нічого говорити словами. Виграє та команда, що зуміє розгадати більшу кількість слів.

#### **Вправа “Зовнішнє вираження емоцій”**

Кожен учасник одержує репродукцію мальовничого портрета. Він

повинен “пожвавити” портрет, тобто прийняти позу, вираз особи й промовити кілька реплік, що відповідають міміці й позі зображеного.

### **Вправа “Відбиття емоційного стану” (“Дзеркало”)**

Усі учасники розбиваються на пари. Один виконує роль дзеркала, що повинне відбити показаний партнером емоційний стан. Вправа виконується за допомогою міміки й пантоміми. Кожний виконує вправу по 3 рази (різні емоційні стани).

### **Вправа “Зображення”**

Зобразити за допомогою жестів і міміки психологічні особливості людини (себе, іншої), зміст прислів'я, приказки.

### **Вправа “Почуття”**

Учасники пишуть на аркушах паперу яке-небудь почуття. Картки збираються й перетасовуються. Потім кожен учасник обирає будь-яку картку. Його завдання – показати те почуття, що написано на ній. Показ може бути мімічним або пантомімічним. Інші висловлюються про сприйняття цього показу.

Ведучий не повинен розкривати секрет відразу після перших висловлених здогадів. Необхідно, щоб висловилися всі учасники. Кожний показує кілька почуттів.

Питання для обговорення:

- Чи сприймали Вас адекватно?
- Чому були утруднення у визначенні почуття?
- Розкажіть про свої враження.

### **Вправи на саморегуляцію емоційного стану через зовнішні прояви емоцій**

*(вибірку здійснено на основі практичних посібників:*

- *Маріщука В.Л., Платонова К.К., Плетницького Е.А. Напряженность в полете. – М., 1969;*
- *Психологии делового общения / Авт.-сост. Ю.А. Фомин. – Минск, 1999.)*

## **Вправа “Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій”**

На момент дії напружених факторів, при зростанні емоційної напруги необхідно задати собі питання самоконтролю:

- Чи скований(а) я?
- Чи не стислі мої зуби?
- Як я сиджу?
- Як я дихаю?

У разі виявлення ознак напруженості необхідно:

1. Довільно розслабити м'язи. Для розслаблення мимічних м'язів використати наступні формули:

- М'язи обличчя розслаблені.
- Брови вільно розведені.
- Чоло розгладжене.
- Розслаблено м'язи щелеп.
- Розслаблено м'язи рота.
- Розслаблено мову, розслаблені крила носа.
- Все обличчя спокійне й розслаблене.

2. Зручно сісти, стати.

3. Зробити 2-3 глибоких вдихи й видихи, щоб “збити” прискорений подих.

4. Встановити спокійний ритм подиху.

## **Вправа “Дзеркало”**

Людина знає, як змінюється обличчя залежно від внутрішнього стану; у відомих межах вона може надавати обличчю виразу, що відповідає ситуації. Варто у звичайній обстановці подивитися на себе в дзеркало не кваплячись й уважно, а потім вольовим зусиллям додати йому вираз людини в урівноваженому стані, як за схемою зворотного зв'язку може спрацювати механізм стабілізації психіки.

Змусьте себе посміхнутися у важкий момент. Утримувана на обличчі посмішка поліпшує настрій, оскільки існує глибокий зв'язок між мимічними, тілесними реакціями і пережитими емоціями.

## Способи ситуативної саморегуляції під час перебування в напруженій ситуації

(вибірку здійснено на основі практичних посібників:

- Елканова С.Б. *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя.* – М., 1989;
- Черниковой О.А., Дашкевича О.В. *Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена.* – М., 1971.)

Необхідно озброїти вчителів способами безпосередньої саморегуляції

емоційного стану під час дії напружених факторів. Для цих цілей можуть бути використані:

- Самопереконання, самонакази, що викликають спокійний стан, самонавіювання спокою й витримки, що необхідні для робочого настрою: “Сьогодні я не звертаю уваги на дрібниці”, “Я зовсім спокійний” тощо.

- Самоконтроль емоційного стану за зовнішніми ознаками емоцій: мімікою, пантомімікою, соматикою, характером мови, наявністю м'язової напруги, частотою подиху тощо. Контролювати зовнішній вираз емоцій можна за допомогою “запуску” питань самоконтролю: “Як виглядає моя обличчя?”, “Чи не стиснуті мої зуби?”, “Як я сиджу (стою)?”, “Як я дихаю?”. У випадку виявлення ознак напруги необхідно доволно розслабити м'язи, зручно сісти (стати), відновити спокійний ритм подиху: зробити 2-3 глибоких вдихи й видихи, щоб збити прискорений подих.

- Вправи для дихання заспокійливої спрямованості (заспокійливий подих, глибокий подих). Можна використати наступну дихальну вправу: зробити глибокий вдих, спрямовуючи повітряний потік у низ живота, затримати подих на пару секунд, а потім повільно випустити повітря через рот рівним струменем. Повторити вправу 3-5 разів. У такий спосіб знімається напруга тіла й мозку, створюється врівноважений стан.

- Використання образів концентрації й візуалізації – зосередження уваги й уяви на певному об’єкті (зорових, звукових, тілесних й інших відчуттях).
- Лічба до 10, перш ніж вчинити відповідну дію.
- Активізація почуття гумору – спробувати побачити комічне навіть у складній, серйозній ситуації: подумки уявити агресивного партнера в комічній ситуації (як би він виглядав у цьому стані на пляжі, у клітці зоопарку, у дитячому капелюсі тощо), вибачити партнерові його помилку, некмітливість, емоційність.
- Відволікання – спробувати якомога яскравіше уявити ситуацію, у якій ви звичайно відчуваєте себе найбільш спокійно й затишно, поставити себе в цю ситуацію.

### **Способи профілактики несприятливих емоційних станів**

*(вибірку здійснено на основі практичного посібника Бойко В.В. Энергия в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.)*

Для профілактики несприятливих емоційних станів можна використати наступні способи:

- Ощадливо витратити свої емоційно-енергетичні ресурси. Чинність розуму здатна нейтралізувати негативний вплив багатьох подій і фактів. Будьте оптимістом. Ігноруйте похмурі сторони життя, позитивно оцінюйте події й ситуації.

Для цього потрібно:

- Жити під девізом “У цілому все добре, а те, що робиться – робиться на краще”.
- Сприймати незадовільні обставини життя як тимчасові й намагатися змінити їх до кращого.
- Відмічати свої досягнення, успіхи й хвалити себе за них, радіти досягнутим цілям.
- Не “пережовувати” у розумі конфлікти й допущені помилки. Усвідомити їхню причину, зробити висновки й знайти вихід.

- Якщо виникла проблема, конфлікт, вирішувати їх своєчасно й обдуманно.
- Взяти за правило: довше й частіше спілкуватися із приємними людьми. З тими ж, хто неприємний, м'яко й непомітно обмежувати спілкування.
- Визнавати за будь-якою людиною право на вільний прояв її індивідуальності. Кожний проявляє свою індивідуальність так, як йому зручно, а не так, як це роблять або вбачають це інші. Необхідно бути гнучкішим в оцінках інших людей, не намагатися переробити партнера, підігнати його під себе.

### Вправа “Це я”

Даний спосіб демонструє духовне споріднення з іншими людьми, допомагає розвинути в собі людяність. Спостерігаючи за іншою людиною, звертайте особливу увагу на ті риси її характеру, у яких ви з нею схожі. Коли хтось зробить щось таке, що вам не подобається, нагадайте собі, що й ви іноді робите подібні речі. Постійно нагадуючи собі, що чужі помилки не являють собою нічого особливого, можна швидко й ефективно звільнитися від напруги.

- Розвивати динамічність установок. Людина з більшим набором гнучких настанов і досить більшою кількістю різних цілей, спроможна їх змінювати у випадках невдачі є краще захищеною від негативних стресів, ніж та, що вузько зорієнтована на досягнення єдиного, конкретного результату [94].

## **2.1.2. Проблема конфлікту та шляхи його вирішення у взаєминах педагогів та батьків із важковиховуваними підлітками**

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це такі взаємовідносини між суб'єктами соціальної взаємодії, котрі характеризуються їх протиставленням на основі протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) або суджень (думок, поглядів, оцінок і т.п.) [2].

Існують різні визначення конфлікту, але всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке виникає в процесі соціальної взаємодії, що заключається в протидії суб'єктів конфлікту та супроводжується негативними емоціями. Тобто, конфлікт зазвичай розуміється як явище негативне, в тому разі й у

педагогічному середовищі. Щоб бути готовим вирішувати конфлікти з важковиховуваними підлітками, важливо розуміти протилежну точку зору на розуміння сутності конфлікту, яка на сьогодні є превалюючою і концентровано формулюється в декількох простих тезах:

1. Конфлікт – це поширена риса соціальних систем. Він є неминучим, а тому повинен розглядатись як природний фрагмент людського життя. Це одна із нормальних форм людської взаємодії. Ми повинні перестати сприймати конфлікт як якусь патологію або аномалію. Конфлікт – це нормально.

2. Конфлікт не завжди і необов'язково призводить до руйнувань. Навпаки, це один із головних процесів, який слугує збереженню цілого. За певних умов навіть відкриті конфлікти можуть сприяти життєздатності цілого. Конфлікт не слід сприймати як деструктивне явище. Отже, сучасне розуміння конфліктів передбачає, що конфлікт – це необов'язково погано!

3. Конфлікт містить у собі потенційні позитивні можливості. Загальна ідея позитивного ефекту конфліктів зводиться до наступного: продуктивність конфронтації витікає із того факту, що конфлікт приводить до змін, зміни сприяють адаптації, адаптація зумовлює виживання.

Ідеї про позитивні функції конфлікту знайшли своє відображення в роботах американського соціолога Л. Козера. Він вважає, що навіть сама конфліктна взаємодія може бути корисною для її учасників. Як зазначає Козер, „соціально контрольований конфлікт” розряджає атмосферу між його учасниками і робить можливим відновлення їх взаємин”. І далі: „...забезпечуючи вільний вихід почуттям ворожнечі, конфлікти служать підтримкою взаємовідносин” [42, 47-48].

У китайській мові ієрогліф „криза”, „конфлікт” складається із 2-х ієрогліфів. Один означає „ризик”, „небезпека”, а інший – „сприятлива можливість”.

Отже, в конфлікті закладено могутній конструктивний початок, що означає наступне: конфлікт – це може бути добре.

4. На конфлікт можна впливати таким чином, що його негативні, деструктивні наслідки можуть бути мінімізовані, а конструктивні посилені. Це означає, що конфлікт – це те, чим можна управляти [42]. Тому робота з конфліктом усвідомлюється як загальний соціальний і особистий інтерес, у тому разі й у підлітковому середовищі.

Замість заперечення конфлікту, його необхідно охопити і зрозуміти. За такої умови він сприятиме позитивному зростанню і змінам. Саме в цьому криється справжня, магічна сила конфлікту, котра пробуджує в нас все найкраще, що дримає за звичних обставин: те, що для гусені є кінцем світу, вчитель назве перетворенням на метелика [108].

Фундаментом навчально-виховного процесу є організація педагогом гуманного педагогічного спілкування з підлітками. А в ньому, як і в будь-якій творчій справі, наявні елементи „вищого пілотажу”. До них, насамперед, належать уміння та навички педагога управляти конфліктною ситуацією.

Конкретний рецепт щодо корекції поведінки учнів дати важко. Особливо, якщо говорити про таку категорію учнів, яких ми називаємо важковиховуваними. У кожній школі вони є і, мабуть, завжди будуть, адже природа існування таких дітей цілком залежить від оточення, починаючи з дня знайомства їхніх майбутніх батьків.

У контексті проблеми важковиховуваності акцентуємо увагу на педагогічних та сімейних конфліктах.

### **Педагогічні конфлікти.**

Серед педагогічних конфліктів найпоширенішими є конфлікти між учителем і учнем, які в психолого-педагогічній літературі найбільш змістовно розглядали такі автори як В. Журавльов, М. Рибаківа, Г. Воронін, С. Подмазін, О. Антонова-Турченко, Л. Крамушка, Є. Сверстюк та інші. Дослідники виділяють наступні види педагогічних конфліктів:

1) діяльності, що виникають з причини успішності учня, виконання ним навчальних завдань;



2) поведінки (вчинків) – виникають з причини порушення учнем правил поведінки в школі та поза нею;

3) стосунків – виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів [2;46].

Дослідження Є. Сверстюка, яке включало анкетування серед освітян і молоді України, дозволило зібрати й узагальнити їх погляди на причини конфліктів та визначило провідну з них – відсутність у викладачів зацікавленості до учня, небажання і невміння пізнати його внутрішній світ [92]. Самі ж педагоги наголошували, що провідною причиною виступає не стільки небажання вчителів, як їх невміння щодо продуктивного розв'язання багатьох конфліктів. Суттєвий вплив на виникнення конфліктів чинить сам процес навчання, що являє собою механічне запам'ятовування значного загалу фактів, який дітям абсолютно нецікавий і відірваний від того світу, в якому вони живуть. Сучасна школа у більшості випадків не навчає учнів застосувати шкільні знання на практиці; конфліктно реалізує процес опитування і виставлення оцінок; культивує монологічність; збіднює процес навчання; пригнічує позитивні, радісні емоції [92,5].

Конфлікти, що виникають у системі педагогічної взаємодії у багатьох випадках зумовлені певними педагогічними помилками, які до того ж (за результатами педагогічних досліджень) не в повній мірі усвідомлюються вчителями. Саме тому важливим аспектом оптимізації стосунків у діаді „вчитель-важковиховуваний учень” є робота соціального педагога щодо сприяння розвиненню професійної рефлексії у вчителів.

Так, український дослідник В. Калошин наголошує на наступних типових недоліках педагога, що призводять до конфлікту, поділяючи їх на сім основних груп:

1. Невміння створювати нормальні умови для навчання. Досить часто педагог вбачає своє головне завдання у здійсненні контролю за діями учнів; у високій вимогливості до них і в покаранні бодай незначного порушення

дисципліни. Таким чином нівелюється першочергове завдання педагога – створення необхідних умов для успішної праці слухачів. Якщо б ці умови були педагогом створені, то виникало набагато менше прецедентів для виникнення конфлікту. Звичайно, створення сприятливих умов для навчання слухачів потребує від викладача високої педагогічної майстерності, терпіння та любові до своїх молодших товаришів. А якщо певна частка вчительського колективу недостатньо, або й зовсім не виявляє педагогічного сумління, то конфлікт є неминучим і часто набуває хронічної форми.

2. Невміння в таких випадках врахувати в роботі з підлітками їхні індивідуальні особливості. Деякі педагоги не зважають на те, що один учень швидко оволодіває новою операцією, знаннями, а інший – повільно. Відповідно, те, що перший розуміє майже „на льоту”, іншому потрібно кілька разів пояснювати та показувати. В той же час, перший швидко забуває побачене та почуте, а другий роками не забуває те, в чому розібрався. Один віддає перевагу незнайомій роботі, пов'язаній з подоланням труднощів, перешкод; інший – навпаки, любить виконувати одноманітні, добре знайомі обов'язки тощо. Кожен учень – особистість і потребує індивідуального підходу, який зумовлює необхідність володіння учителем усією різноманітністю методів педагогічного впливу і не припускає „шаблонності”.

3. Недостатня педагогічна майстерність деяких вчителів, які не спроможні: яскраво виступити перед слухачами, зрозуміло пояснити нове завдання як для „сильних”, так і для „слабких” учнів; допомогти в раціоналізації самостійної роботи, вирішенні суперечливих проблем; використовувати під час проведення занять сучасні форми, методи, принципи, технології, досвід педагогів-новаторів.

4. Нетактовність, а іноді грубість з боку педагога. Так, до старших учнів ще досить часто зверхньо звертаються на „ти”, що викликає негативні емоції та спричиняє конфлікти.

5. Невідповідне співвідношення в процесі стимуляції пізнавальної активності учнів заохоченням і покаранням. Неприпустимо, наприклад,

заохочувати та карати за результат дії, ігноруючи її мотиви. В той же час, якщо дитина не виявила достатньої старанності, працелюбності, їй не слід дякувати за успіхи в самодіяльності, спорті або за відмінне навчання. Навпаки, виконання плану новачком або „трійка” невстигаючого через тривалу хворобу учня мають супроводжуватися похвалою.

6. Неспроможність опиратися в роботі на неформальні об'єднання слухачів. Неформальна структура колективу – незмінний наслідок низки об'єктивних причин. Жодні офіційні стосунки не в змозі регламентувати безліч ситуацій, які виникають щоденно під час спілкування зі слухачами. Конфронтація формальної та неформальної структури колективу не є фатальною. Але вона завжди виникає, якщо формальні керівники діють не у відповідності очікуванням неформальних груп. Відповідно, і педагогічний конфлікт зароджується неминуче, якщо керівництво здійснюється лише з опорою на вимоги офіційних документів, дорослі не знають внутрішнього життя дитячого колективу, не цікавляться взаєминами між його членами, не враховують статевої і фізіологічної особливостей учнів, умов їхнього життя, становища в колективі.

7. Хибне ставлення до критики. Критика, в більшості випадків, спрямована на виправлення певних недоліків, допомогу справі. Але недостатній рівень психолого-педагогічної культури певної частини вчителів призводить до того, що, критикуючи учня, вони без потреби підвищують голос, допускають нетактовність, грубість, провокують конфлікт. Цього можна уникнути, якщо перед критичним висновком з'ясувати, чи не можна взагалі вирішити проблему без критики. Зважаючи, що критика не є самоціллю, перед виступом потрібно чітко визначити мету: що конкретно, у кого саме та як має змінитися. Необхідно не лише зазначити на недоліках, а й визначити шляхи їх подолання. Критикуючи, потрібно завжди бути переконаним: те, що робилось раніше, сьогодні можна зробити краще, адже межі людським можливостям не існує [39, 5-8].

Вчитель має пам'ятати, що вимагаючи виконання певних засад і правил поведінки, необхідно зважати на те, чи виконує їх він сам. Усвідомлення та подолання вчителем наведених вище недоліків сприятиме зменшенню кількості педагогічних конфліктів та підвищенню їх конструктивності.

Також, у зазначеній мірі вчителям заважають адекватно поводитися під час конфлікту помилки у сприйнятті самої конфліктної ситуації. Розглянемо їх. До типових недоліків такого сприйняття належать наступні помилки:

1. Ілюзія власної шляхетності, коли ми вважаємо, що стали, „жертвою” злісного сперечальника і, з точки зору моралі, самі поведимося зразково. Кожна з конфлікуючих сторін здебільшого переконана у своїй правоті, часто готова до вирішення конфлікту і переконана, що проблема полягає лише в опонентові, який цього не бажає.

2. Пошук „соломинки в оці іншого”. Керівник (педагог), який конфліктує з підлеглим (учнем), зазвичай, в деталях розповідає: той грубо розмовляв, підступно насміхався тощо. Він помічає кожну дрібницю в поведінці підлеглого. А на логічне запитання: „А як поводитися Ви?”, досить часто обурено відповідає: „А до чого тут я, ми ж обговорюємо не мою поведінку?”. Але саме своєю поведінкою вчитель може заспокоїти учня, або, навпаки, зпровокувати його на ще зухваліші порушення дисципліни. В конфлікті надзвичайно важливо контролювати кожне своє слово і вчинок, вміти спостерігати не лише за опонентом, а, в першу чергу, за собою.

3. Подвійна етика. Людині властиво прикрашати власну поведінку навіть перед самою собою. Власні дії ми завжди намагаємося сприймати як розумні, ввічливі щодо до суперника, а чужі, — як неприпустимі, нечесні тощо.

4. Позиція „все зрозуміло”. Нерідко обидві сторони спрощують ситуацію конфлікту. До цього знову ж призводить переконання про

правильність власних дій та неадекватність реакцій опонента. Схожі помилки, які досить характерні в конфліктній ситуації, ускладнюють процес примирення. Щоб уникнути їх, педагогу необхідно оволодіти мистецтвом емпатії, яке К. Роджер назвав умінням „постояти в черевиках учня”, В. Леві – „бути іншим” [39, 5-8].

Можна виділити такі способи вирішення конфліктів у вчителів з різними стилями спілкування:

1. Пристосування (зміна своєї позиції, перебудова поведінки відповідно до психологічного стану іншого, зглажування протиріч).
2. Компроміс (урегулювання розбіжностей через взаємні поступки).
3. Співробітництво (спільне знаходження такого рішення, що задовольняє інтереси усіх сторін).
4. Відхилення, ігнорування конфлікту (придушення, прагнення вийти з конфліктної ситуації, не усуваючи її причин).
5. Суперництво, конкуренція, проштовхування (відкрита боротьба за свої інтереси, завзяте обстоювання своєї позиції) [1,8].

У конфлікті найчастіше використовують усі п'ять типів поведінки. Оскільки взаємодія має на увазі, що кожна сторона, крім обраної самостійної поведінки в конфлікті, повинна реагувати і на поведінку іншої сторони, то доводиться змінювати типи поведінки відповідно до розвитку ситуації. Розвиток конфлікту диктує ця зміна. У зарубіжній психології (в рамках трансактного аналізу спілкування) досить глибоко досліджене питання мінливості поведінкових реакцій людини залежно від актуальних психологічних станів „Я”. Прояв цих станів називають позиціями „Батька”, „Дорослого”, „Дитини” (Е.Берн, Т.Харріс, В.Каппоні, Т.Новак [1,8]).

Стратегії в конфлікті реалізуються через різноманітні тактики.

Тактика захвату і утримання об'єкта конфлікту. Застосовується у конфліктах, де об'єкт є матеріальним.

Тактика фізичного насилля (збитку). Застосовуються такі прийоми, як знищення матеріальних цінностей, фізичні дії, нанесення тілесних пошкоджень, блокування чужої діяльності, причинення болю і т.п.

Тактика психологічного насилля (збитку) викликає у опонента образу, зачіпає самолюбство, гідність і честь. Її прояви: образи, грубощі, образливі жести, негативна особистісна оцінка, дискримінаційні заходи, наклеп, дезінформація, обман, приниження, жорсткий контроль за поведінкою і діяльністю, диктат в міжособистісних стосунках. Часто (більше 40%) застосовується в міжособистісних конфліктах.

Тактика тиску. Включає пред'явлення вимог, вказівок, наказів, погроз, шантаж.

Тактика демонстративних дій застосовується з метою привернути увагу оточуючих до своєї персони. Це можуть бути публічні висловлювання і скарги на стан здоров'я, невідвідування школи.

Санкціонування – невиконання розпоряджень під певним приводом, відкрита відмова від виконання.

Тактика коаліцій. Ціль – посилення свого рангу в конфлікті. Виражається в утворенні союзів, збільшення групи підтримки за рахунок друзів, родичів.

Тактика фіксації своєї позиції – найбільш часто застосовувана тактика (80% конфліктів). Заснована на використанні фактів, логіки для підтвердження своєї позиції. Це переконання, прохання, критика, висування пропозицій і т.д.

Тактика дружелюбства включає коректне звертання, підкреслення спільного, демонстрацію готовності вирішувати проблему, пред'явлення необхідної інформації, пропозиція допомоги, надання послуг, вибачення, заохочення.

Тактика угод передбачає взаємний обмін благами, обіцянками, поступками, вибаченнями.

Наведені тактики поділяються на жорсткі, нейтральні та м'які. У конфліктах зміна тактик відбувається зазвичай від м'яких до жорстких [95].

У взаєминах із важковиховуваними учнями вчителям особливо важливо усвідомлювати переваги та недоліки таких способів розв'язання ними педагогічних конфліктів, як „придушення”, „поступки”, „співпраця”.

Застосування способу „придушення”:

- викликає почуття обурення і сильної ворожнечі переможеного до переможця. Адже нікому не подобається, коли ним командують, жодним чином не враховуючи його запити;

- потребує потужного примусу з боку переможця. Але як тільки примус припиняється, переможений перестає підпорядковуватись;

- привчає переможеного перекладати відповідальність на переможця, обмежує ініціативу й особистісне зростання;

- розвиває підпорядкування через страх, нездатність і небажання кооперуватися та діяти разом з кимось, особливо з учителем;

- обмежує креативність, творчість, активність учнів: в атмосфері страху та агресії інновації виникають нечасто;

- перешкоджає розвиватися самоконтролю і самодисципліні дітей: потреба у самоконтролі в умовах суворого зовнішнього контролю;

- часто викликає почуття провини та каяття у переможця;

- потребує застосування влади для того, щоб досягати підпорядкування [39,7].

Застосування способу „поступок”:

- ігнорує небажану поведінку слухача, тим самим уникаючи конфлікту;

- призводить до обурення переможеного і виникнення у нього почуття ворожнечі до переможця;

- провокує розвиток у переможця егоїзму, зневаги до оточуючих його людей. Підлітками стає важко управляти, вони стають недисциплінованими. Дії групи стають непередбачуваними.

- сприяє деякій креативності і спонтанності учнів, але ціною знервованості педагога;

- гальмує розвиток моральних норм і перешкоджає високій продуктивності діяльності: дуже багато часу на заняттях витрачається марно;

- змушує переможців відчувати провину відносно переможених;

- не сприяє розвитку у підлітків поваги до вчителя [39,7].

Як бачимо з наведеного аналізу, перші два способи вирішення конфліктів є досить неконструктивними і негативно впливають як на атмосферу в групі, стосунки між педагогічним складом і учнями, так і на особистісний розвиток дітей.

Альтернативним способом вирішення конфліктів, який не пов'язаний з дилемою „перемога-поразка” є спосіб „співпраці”. Використовуючи цей спосіб, зазвичай, виграють обидві сторони конфлікту.

Даний спосіб розвиває не змагання чи протиборство, а кооперацію, співпрацю. Спільний (соціального педагога й викладацького складу) аналіз переваг способу співпраці у розв'язанні педагогічного конфлікту надасть учителям переконатися переконатися, що отриманий результат вартий додаткових зусиль і затрат часу, яких цей спосіб потребує порівняно з іншими.

Переваги способу співпраці є наступними:

- відсутність підстав для формування опору: внаслідок співпраці не буває переможців і переможених; в ситуації спільної праці над вирішенням проблеми взаєморозуміння людей поглиблюється;

- виникнення прагнення реалізувати прийняті рішення, адже будь-кому, і учням у тому разі, значно більше подобається реалізовувати власні рішення, аніж підпорядковуватися волі інших;

- піднесення якості прийнятих рішень: педагоги, які практикують співпрацю, незабаром відкривають, що їхня позиція „Я знаю краще” є нічим іншим, ніж черговим міфом. Якість спільно прийнятих вчителем і учнями рішень є значно вищою, ніж прийнятих лише одним із них, оскільки учням не вистачає життєвого досвіду, а вчителям — бачення



проблеми зсередини;

- відсутність примусу, зумовлене задоволеністю спільним рішенням як педагога, так і учня;
- відсутність необхідності застосування влади, що є найбільшою перевагою. За такої ситуації покращується психологічний клімат, весь час педагогічного спілкування учасники присвячують тому, заради чого вони зібралися — навчально-виховному процесу;
- формується усталене задоволення сторін одна одною: учням подобаються педагоги, педагогам — учні. Це є один із найпривабливіших наслідків застосування способу співпраці [39,7].

Конфлікти між учителем і учнем мають свої особливості. Насамперед, це:

- відповідальність вчителя за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій: адже школа – модель суспільства, в якій учні засвоюють норми взаємин між людьми;
- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель – учень), чим і визначається їх поведінка у конфлікті;
- різниця в життєвому досвіді учасників породжує різну ступінь відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів;
- різне розуміння подій та їх причин (конфлікт „очима вчителя” і „очима учня” бачиться по-різному) зумовлює для вчителя перешкоди на шляху розуміння глибини переживань дитини – утруднює керування емоціями;
- присутність інших учнів перетворює їх із свідків на учасників, а сам конфлікт набуває виховного змісту і для них;
- професійна позиція вчителя у конфлікті зобов’язує його взяти на себе ініціативу в його вирішенні і на перше місце зуміти поставити інтереси учня як особистості, яка формується;
- всяка помилка вчителя при вирішенні конфлікту породжує нові проблеми і конфлікти, в які включаються інші учні;
- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити [2;7].

Сучасна ситуація в країні, бідуюче становище школи, недостатня підготовка вчителів (особливо молодих) до конструктивного вирішення педагогічних конфліктів призводять до значних деструктивних наслідків. За даними психологічних досліджень за 1996 р. 35-40% дитячих неврозів носило дидактогенний характер [2]. Дослідження показують, що в міжособистісному конфлікті учителя і учня надто великою є частка негативних наслідків (83%) у порівнянні до позитивного впливу (50 % від числа вивчених ситуацій) [Там само].

Для конструктивного вирішення конфліктної взаємодії з важковиховуваними підлітками вчителям варто враховувати об'єктивні і суб'єктивні фактори, дія яких штовхає опонентів у конфлікт.

Об'єктивні фактори – це реально існуючі в дійсності обставини. Вони пов'язані, головним чином, з умовами буття, а також з деякими істотними соціально-психологічними особливостями особистості або соціальної групи, що реально є в наявності зараз і не піддаються зміні за короткий термін.

До умов буття, що породжують конфлікти, відносяться, наприклад, соціальна нерівність; недостатньо чіткий розподіл відповідальності, обов'язків і повноважень; інтелектуальний розвиток; діапазон здібностей і можливостей особистості, її глибинні, стрижневі потреби й настанови. Розбіжності в цих якостях часто призводять до взаємного незрозуміння і розладу контактів.

Суб'єктивні фактори представляють собою стимули до конфліктних дій, обумовлені ілюзорними, надуманими обставинами. Підлітки перекручено сприймають ситуацію, у якій вони знаходяться, і в їхній уяві реальні обставини приймають невластивий їм у дійсності характер; або змальовуються такі обставини, яких у даній ситуації насправді взагалі не існує. В той же час, згідно з „теоремою Томаса”, наслідки таких фантазувань є цілком реальними. Ілюзорні уявлення про обставини збуджують пристрасті і стимулюють конфліктні дії не в меншій мірі, ніж реальні обставини. Ілюзії стають причинами, які генерують конфлікт, і стимулами, що підтримують і підсилюють його.

Отеж, уважний аналіз зони розбіжностей у сприйнятті конфлікту визначає наявність у ній об'єктивних, дійсних пунктів розбіжностей і «хмару» суб'єктивних перекручувань, яка огортає дійсний стан справ [46, 44]. Але як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори виступають причинами і стимулами вступу підлітків у конфлікти.

Ілюзії (перекручування), в деякій мірі, притаманні кожній людській свідомості. Більше того, у випадках, коли два суб'єкти мають різні уявлення про одне й те саме, то кожний з них переконаний, що ілюзорним є представлення іншого.

Існує кілька типових ілюзій, що змушують людей „підкидати дрова” у ескалацію конфлікту. Розглянемо їх докладніше.

1. Ілюзія „виграшу-програшу”. В ситуації, коли виникають прагнення до двох несумісних, одночасно не здійснених цілей (як у душі однієї людини, так і у двох різних людей або груп), складається враження, що доводиться обирати лише одне з двох: або-або (за прислів'ям: „За двома зайцями поженешся – жодного не піймаєш”). Якщо мова йде про індивідів або групи, що переслідують несумісні цілі, то це означає, що кожна з них або виграє, або програє, і третього тут не дано. Люди починають боротись за перемогу, емоційний накал боротьби зростає, з'являються надихаючі гасла типу „Перемога за будь-яку ціну”. Але фактично окрім „виграшу-програшу” майже завжди існують інші варіанти може бути і „програш-програш”, і „виграш-виграш”. Ілюзорна переконаність у тому, що існує лише альтернатива виграти або програти, зумовлює загострення конфлікту до такого ступеня, що виграш дістається занадто дорогою ціною, або навіть перемога вже не дає виграшу.

Ілюзія „самовиправдання”. Будь-яка особистість є упередженою на свою користь. Ми схильні виправдувати власне поведіння, перебільшувати наші добрі справи і применшувати дурні сторони наших кепських учинків, а то й зовсім не зізнаватися в них. Це стосується як окремого індивіда, так і цілої групи. „Ми – гарні”: наш спосіб життя, наші погляди, наші дії є кращими, ніж у

„них” – усіх, хто нас не схвалює. Але ж ззовні такі наші упередження можуть оцінюватися як помилкові .

Ілюзія „поганої людини”. Той, хто говорить або чинить не так, як нам би хотілося, викликає у нас негативну реакцію. Якщо ж його поведження зачіпає наші інтереси, то до нього виникає ворожість. Ми вважаємо його кепською людиною – злою, аморальною, тупою тощо. Це теж може стосуватися не лише індивіда, але й групи. „Вони – погані”: їхній спосіб життя, погляди, дії є гіршими, ніж наші .

Ілюзія „дзеркального сприйняття”. Ця ілюзія немов би поєднує у собі дві попередніх. У двох сторін, що зіштовхуються з якоїсь причини, виникає дивно симетричне, як у дзеркалі, сприйняття один одного. Чесноти, що кожна приписує собі, є подібними. І пороки, що кожна знаходить у супротивника, – теж. Дзеркальна подібність спостерігається і в побоюваннях щодо іншої сторони, і в аргументах, за допомогою яких кожна сторона виправдує себе й обвинувачує протилежну сторону [46].

Зазвичай, конфлікту легше запобігти, ніж його подолати. Основними напрямками попередження конфліктної поведінки школярів є такі, як:

- засвоєння духовних, моральних цінностей;
- дисципліна (забезпечення необхідної для повноцінного розвитку свободи в рамках розумного підкорення порядку);
- вплив особистості вчителя;
- особистісний стиль спілкування і педагогічна тактика співробітництва (замість диктату і опіки);
- втручання у конфлікти учнів, регулювання їх [2].

З метою попередження конфліктів у спілкуванні з важкими підлітками слід дотримуватись певних принципів і правил:

1. Не виражати сумніву щодо розумових здібностей вашого співрозмовника.
2. Підтримувати у підлітка віру в себе.
3. Розмовляючи з учнем, не починати з питань, в яких у Вас з ним наявні протиріччя.

4. Прагнучи переконати важковиховуваного, обов'язково надавати можливість йому висловитися.

5. Критикувати позитивно:

- критика повинна бути засобом, а не метою;
- її має висловлювати людина, яка користується довірою і повагою;
- критикуватися завжди має справа, діяльність, а не дитина;
- критика має застосовуватися в особливих випадках, а не бути повсякденною і звичною;
- критикувати слід наодинці і дружнім тоном [54, 14-15].

Конструктивними діями вчителя є адекватне визначення своєї позиції в конфлікті; взаємовідносини педагога із батьками підлітка; психологічна готовність вчителя перейти до нового типу взаємин із дітьми, які дорослішають. Виходячи з цього, основними рекомендаціями вчителям щодо управління конфліктами є наступні:

- контролюючи свої емоції, бути об'єктивним, дати можливість учням обгрунтувати свої претензії, „випустити пару”;
- не приписувати учневі своє розуміння його позиції, перейти на „я-висловлювання” (не „Ти мене обманюєш”, а „Я відчуваю себе обманутим”);
- не ображати учня (є слова, які, прозвучавши, чинять такий збиток взаєминам, що всі наступні „компенсаторні” дії не в змозі їх виправити);
- намагатись не виганяти учня із класу;
- за можливістю не розширювати коло учасників конфлікту - не звертатись до адміністрації;
- не відповідати на агресію агресією (це принизить і Вашу гідність), не зачіпати особистість учня, особливості його сім'ї; давати оцінку лише його конкретним діям;
- дати собі і дитині право на помилку, не забуваючи, що „не помиляється лише той, хто нічого не робить”;

- незалежно від результатів вирішення протиріччя, потрібно намагатися не руйнувати стосунків із дитиною (знайти можливість висловити свою прихильність до учня);

- не боятись конфліктів з учнями, а брати на себе ініціативу їх конструктивного вирішення;

- цінити в дітях здатність розуміти Вас, у всьому погоджуватись з Вами, але і пам'ятати слова Стендаля: „Опертись можна лише на те, що супротивиться” [2].

Ефективним підходом до розв'язання конфліктів у школі є підхід, розроблений американським конфліктологом Річардом Коеном, який ще в 1984 році заснував Асоціацію шкільної медіації. За такого підходу, в ідеалі, система розв'язання конфліктів у школі має:

- створювати сприятливий шкільний клімат: заохочувати позитивні взаємини між учнями для того, щоб школярі менше конфліктували;
- навчати школярів навичок розв'язання конфліктів, щоб вони мали змогу самостійно розв'язати конфлікт;
- пропонувати послуги з розв'язання конфліктів учням, яким потрібна допомога;
- мотивувати школярів користуватися послугами таких служб розв'язання конфліктів;
- надавати допомогу з розв'язання конфлікту якомога раніше, щоб запобігти ескалації конфлікту;
- ефективно використовувати шкільні засоби, час і людські ресурси [27].

Цю схему можна подати й у вигляді піраміди, що складається з 4 рівнів:

- 1) сприятлива атмосфера в школі, що не передбачає можливість виникнення низки конфліктів;
- 2) конфлікти, які школярі розв'язують за допомогою переговорів;
- 3) конфлікти, розв'язання яких відбувається шляхом медіації;
- 4) конфлікти, що розв'язуються за допомогою арбітрації.

На думку сучасних дослідників, найбільше від шкільних конфліктів після школярів потерпають учителі, класні керівники. З огляду на вище зазначене, вчителі можуть реагувати на конфлікт таким чином:

- профілактика конфліктів – створення позитивного клімату в класах;
- придушення, пом'якшення або ігнорування конфлікту;
- передача повноважень – учні самостійно розв'язують конфлікт;
- медіація конфлікту викладачем – переговори між учнями, з посередництвом учителя;
- арбітрація конфлікту – конфлікт між школярами розв'язується за допомогою владного втручання вчителя [27].

Через різні обставини найчастіше вчителі застосовують наступні тактики реагування на конфлікт: придушення або ігнорування конфлікту, арбітрація конфлікту і, рідше, профілактика конфлікту. Така практика призводить до того, що:

- школярі не набувають навичок розв'язання конфліктів;
- значно ускладнюється можливість застосування підходу для міжособистісного розв'язання конфлікту (переговори, медіація);
- розв'язання конфліктів затягується;
- людські ресурси використовуються неефективно; розв'язання дрібних конфліктів відбувається із втручанням старших адміністраторів.

Тому актуальними завданнями професійної діяльності соціального педагога (як і будь-якого освітнього закладу) є впровадження методів співпраці у розв'язанні педагогічних конфліктів у школі. Воно може бути вирішено за допомогою:

- 1) навчального плану – долучення курсу (окремого блоку в іншому курсі) щодо розв'язання конфліктів до академічної програми школи;
- 2) навчання педагогів і адміністративних працівників (за допомогою соціально-педагогічних та інших тренінгів);
- 3) інтеграція принципів продуктивного розв'язання конфліктів через адміністративну систему школи (наприклад, зміна дисциплінарної політики

школи з медіацією однолітків);

4) впровадження спеціальних програм у навчальний процес (наприклад, медіація ровесників) [27].

Історія виникнення таких програм медіації ровесників бере свій початок у програмах „сусідської медіації”, що створювалися у США наприкінці 70-х років за підтримки адміністрації президента Д. Картера. На початку 80-х років тривали перші експерименти впровадження програм медіації ровесників у школах, основними припущеннями яких є наступні тези:

- конфлікти – невід’ємна частина життя, тому їх потрібно використовувати як ресурс для навчального і особистісного зростання школярів;
- наявність конфліктів обумовлює необхідність надбання вмінь конструктивного розв’язування конфліктів, нарівні з іншими навчальними вміннями;
- школярі можуть розв’язувати конфлікти за допомогою інших школярів так само ефективно, як і за допомогою дорослих;
- розв’язання причин конфлікту шляхом співпраці ефективніше сприяє запобіганню майбутнім конфліктам між школярами, аніж адміністративні покарання [27].

Програми медіації ровесників є ефективним процесом розв’язання міжособистісних конфліктів, що дає змогу школярам брати участь у процесі в якості ведучих програм, ефективність останніх полягає у чому:

- школярі-медіатори краще розуміють своїх ровесників;
- співпраця, як найважливіша характеристика процесу медіації, орієнтує учасників на вищий рівень розвитку;
- школярі довіряють своїм ровесникам-медіаторам;
- школярі-медіатори викликають особливу повагу учасників конфлікту до процесу медіації;
- школярі-медіатори сприяють нормалізації ставлення своїх однолітків до конфлікту й конструктивних способів його розв’язання [27, 28-30].

Сімейні конфлікти.



Сімейні конфлікти у взаємодії підлітків і дорослих також є одними з найпоширеніших у повсякденному житті. Однак вони у певній мірі обійдені увагою спеціалістів – психологів і педагогів: із більш ніж 700 психолого-педагогічних робіт з проблеми конфлікту навряд чи набереться десяток публікацій, присвячених проблемі конфліктів між батьками і дітьми [2].

Крім загальних причин, котрі продукують конфліктність між батьками і підлітками, дослідники виділяють психологічні фактори конфліктів у такій взаємодії:

1. Тип внутрісімейних відносин (гармонійний і дисгармонійний).
2. Деструктивність сімейного виховання (неодностайність членів сім'ї з питань виховання; суперечки, непослідовність, неадекватність; опіка і заборони в багатьох сферах життя дітей; підвищені вимоги до дітей, загрози, осуд).
3. Вікові кризи дітей, серед яких – криза статевого дозрівання (12-14 років - перехід від молодшого шкільного до підліткового віку) та підліткова криза 15-17 років (Д.Єльконін).
4. Особистісний фактор (консервативність мислення, застарілі правила поведінки, шкідливі звички, авторитарність суджень і т.ін.) [27].

Дія наведених несприятливих факторів може бути посилена низьким рівнем педагогічної культури батьків та призвести до формування неправильного типу сімейного виховання.

Ґрунтовну їх характеристику надає Л.В. Турищева:

1. Гіпопротекція — полягає в заниженому рівні опіки за дитиною з боку старших. Виявляється недоліком опіки і контролю, відсутністю інтересу батьків до захоплень і переживань дитини. Крайня форма такого типу виховання — повна бездоглядність, у результаті чого відсутній елементарний догляд за дитиною (не нагодована, погано і неохайно одягнена, відсутні необхідні умови для виконання домашніх завдань).

2. Прихована гіпопротекція характеризується тим, що контроль за поведінкою дитини відрізняється формалізмом. Заборони і заохочення,

сформульовані самими батьками, легко і швидко ними ж і забуваються. Дитина знає: те, чого не можна зробити зараз, у дану хвилину, можна буде зробити завтра. У цьому випадку виконання батьківських обов'язків перетворюється на формальну необхідність, що їм нав'язує суспільство.

3. Потураюча гіпопротекція пов'язана, з одного боку, з безконтрольністю і вседозволеністю, а з іншого боку, з бажанням батьків захистити дитину від покарань учителів. Зазвичай, у цьому випадку рівень опіки за дитиною є незначним, а ступінь задоволення її потреб – високим.

4. Домінуюча гіперпротекція полягає, з одного боку, у дріб'язковій опіці дитини, твердому контролі за її поведінкою, захисті від вірогідних небезпек, а, з іншого – у тотальному нав'язуванні своєї думки, своєї волі, що придушує у такий спосіб самостійність, ініціативність, почуття відповідальності дитини.

5. Потураюча гіперпротекція характеризується тим, що дитина опиняється в центрі уваги всіх членів родини, є об'єктом загального милування. Як правило, її вчинки сприймаються без критики. При такому вихованні батьки намагаються захистити дитину від можливих труднощів, заохочують її егоїзм.

6. Явне і приховане емоційне відкидання полягає в тому, що батьки пов'язують свою дитину з певними негативними моментами в їхньому житті. У такій родині діти відчувають себе перешкодою на шляху здійснення батьківських планів. У своєму крайньому прояві такий тип виховання одержав назву виховання за типом „Попелюшки”. Таке виховання може супроводжуватися жорстоким поводженням з дитиною.

7. Виховання за типом жорстокого поводження з підлітком характеризується постійними фізичними покараннями за щонайменші провини і неслухняність.

8. Виховання за типом підвищеної моральної відповідальності передбачає покладання на дитину через певні причини обов'язків по догляду за молодшими або безпорадними членами родини. Підліток починає розуміти, що на ньому лежить велика відповідальність, що він повинен виправдати сподівання родини.

9. Суперечливе виховання пов'язане із ситуацією, за якої одні члени родини дотримуються одних вимог до дитини, а інші відстоюють і застосовують свої вимоги до дитини [112, 37-38].

Знання соціальним педагогом, класним керівником особливостей виховання дитини в родині виступає умовою розуміння причин певних поведінкових реакцій дитини. У бесідах з батьками важковиховуваної дитини соціальний педагог в тактовній формі має охарактеризувати певні типи сімейного виховання, наголосивши на актуальних та потенційних наслідках їх застосування. Метою такої взаємодії з батьками виступає надання максимальної допомоги дитині.

Зазвичай, підліток на суперечливі, конфліктні дії батьків відповідає такими реакціями:

- реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру);
- реакція відмови (непідкорення вимогам батьків);
- реакція ізоляції (прагнення уникнути небажаних контактів з батьками, приховування інформації та дій).

Основними завданнями консультування конфліктних сімей є такі:

1. Індивідуальні і групові консультації осіб, які звернулись до соціального педагога з метою вирішення складних проблем, набуття психолого-педагогічних знань щодо вирішення конфліктів.

2. Виявлення конфліктних сімей і проведення з ними консультацій.

3. Надання допомоги батькам у виявленні помилок і виборі правильної поведінки у важких ситуаціях сімейного життя.

4. Навчання методам саморегуляції психічного стану.

У діагностичній роботі з батьками доцільно використовувати анкети, тести, застосовуючи методичні матеріали як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, що дозволяють визначити особливості взаємин у родині. Один з таких тестів, що дозволяє визначити особливості взаємин у родині є тест, складений англійським психологом Г. Пейном [112, 39]. Його ми пропонуємо у Додатку А.

Основними напрямками профілактики конфліктів батьків з важковиховуваними підлітками можуть бути наступні:

- підвищення культури батьків, що дозволить враховувати вікові особливості дітей, їх емоційний стан;
- організація сім'ї на колективних началах (спільна діяльність, традиції і т.д.);
- підкріплення словесних вимог обставинами виховного процесу;
- інтерес до внутрішнього світу дітей, їх турбот і захоплень [2].

Прагнення розв'язати конфлікт вимагає, насамперед, уміння аналізувати конфлікти. Тому, завданням соціального педагога, класного керівника, вчителя, а також батьків є здійснення адекватного аналізу динамічних характеристик конфлікту. М.С. Міріманова [61,94] пропонує наступну схему аналізу протікання конфлікту, яка може бути плідно використана у взаємодії з важковиховуваними (Див. Табл. 2.1.2.1.).

**Таблиця 2.1.2.1.**

**Аналіз динамічних характеристик конфлікту**

Хто конфліктує?	Учасники (сторони) конфлікту
Через що конфліктують?	Об'єкт (предмет) конфлікту
Як пояснити причину вступу в конфлікт?	Пропоновані цілі сторін (зовнішня позиція)
Що приховано за участю сторін у конфлікті?	Потреби й побоювання сторін (внутрішня позиція). Мотиви взаємодії
Які дії сторін?	Спрямованість на себе або іншого: конкуренція (конфліктність), кооперація (толерантність). Характер дій. Ступінь активності дій
Що передувало виникненню конфлікту?	Передконфліктна фаза. Сигнали конфлікту. Особистісні особливості (конфліктність, толерантність). Фрустратори. Специфіка спілкування.
Бажаний результат (цілі сторін)	Яких змін хочуть сторони?
Які можливості для цього є в кожній стороні?	Наявні й відсутні ресурси. Потреби й побоювання.
До чого це приведе?	Очікуваний у майбутньому ефект. Імовірні наслідки.
Готовність сторін до вирішення конфлікту	Уміння управляти емоціями. Розуміння себе й своїх потреб. Знання власних захисних реакцій. Уміння прощати. Відповідальність. Соціальні норми. Установки на співробітництво.
Чим усе завершилося?	Спосіб вирішення конфлікту

Російський конфліктолог В.П. Шейнін наводить три формули конфліктів, розуміння сутності яких допомагає вирішенню конфліктів, у тому разі – й у стосунках із важковиховуваними підлітками.

**А. Конфлікти (КФ) залежать від конфліктогенів (КФГ).**

Конфліктогени – це слова, дії (або відсутність дій), які можуть призвести до конфлікту (див. табл.1).

В даній інтерпретації конфлікт розвивається за формулою:

**КФГ1 → КФГ2 → КФГ3 → ... → КФ,**

де КФГ 1 – перший конфліктоген; КФГ 2 – другий конфліктоген, який відповідає на перший і т.д.

При цьому важливо мати на увазі:

**КФГ1 < КФГ2 < КФГ3** і т.д. Тобто, кожний наступний конфліктоген є сильнішим ніж той, на який він відповідає (закон ескалації конфліктогенів).

За спостереженнями спеціалістів, 80% конфліктів виникає повз бажання їх учасників. У зв'язку з цим слід запам'ятати два правила безконфліктної взаємодії:

- 1) не вживати конфліктогени;
- 2) не відповідати конфліктогеном на конфліктоген.

**В. Конфлікти залежать від конфліктної ситуації (КС) та інцидента (і).**

**КС + і = КФ**

Спосіб вирішення таких конфліктів – *ліквідувати конфліктну ситуацію і вичерпати інцидент.*

**С. Конфлікт (КФ) залежить від декількох конфліктних ситуацій (КС):**

**КС1 + КС2 + ... + КС<sub>n</sub> = КФ,** при цьому **n** більше або =2-му.

Тобто, сума двох і більше конфліктних ситуацій призводить до конфлікту. Вирішення таких конфліктів зводиться до усунення всіх конфліктних ситуацій [29].

Систематизацію конфліктогенів подає С.М. Ємельянов (Див. Табл. 2.1.2.2.)

**Таблиця 2.1.2.2.**

**Типи конфліктогенів (За С.М.Ємельяновим)**

<b>Характер конфліктогена</b>	<b>Форма прояву</b>
Пряме негативне ставлення	Наказ, погроза; зауваження, критика; обвинувачення, насмішка; знущання, сарказма
Поблажливе ставлення	Принизливе втішання; принизлива похвала; докір; збиткування
Хвалькуватість	Захоплююча розповідь про реальні та уявні успіхи
Менторське ставлення	Категоричні оцінки, судження, висловлювання; нав'язування своїх порад, власної точки зору; нагадування про неприємне; мораль і повчання
Нечесність і нещирість	Утаювання інформації; брехня або спроба брехні; маніпуляція
Порушення етики	Спричинені випадково незручності без вибачення; ігнорування партнера по спілкуванню (не привітався, не запросив сісти, не проявив уваги, продовжує займатись побічними справами і т.п.); перебивання співбесідника; перекладання відповідальності на іншу людину
Регресивна поведінка	Наївні запитання; посилення на інших при отриманні справедливого зауваження; сперечання

Наостанок наведемо правила розв'язання конфліктних ситуацій, які має пропагувати соціальний педагог у шкільному середовищі, а, особливо, серед учителів як більш досвідчених і відповідальних:

1. Не починайте свою промову з вислову: „Я давно вже хотів сказати...”
2. Якщо Ви цю дитину ніколи не хвалили, не очікуйте, що на Вашу критику вона відреагує позитивно.
3. Уникайте слів „завжди” і „ніколи”.
4. Критикуйте лише те, що можна змінити.
5. Не порівнюйте поведінку цієї людини з поведінкою інших. Це принижує.
6. Не знищуйте індивідуальність.

7. Не приписуйте співрозмовнику того, чого він не казав. Краще не перебільшувати – можуть звинуватити у брехні.
8. Не зосереджуйтесь на особистості суперника, активізуйте увагу на проблемі й варіантах її вирішення.
9. Не ведіть мови лише про свої проблеми, дайте змогу висловитися партнеру й уважно вислухайте його.
10. Не робіть висновки за партнера.
11. Перше зауваження підліткові слід робити наодинці.
12. Давайте психологічну паузу, що зможе зняти емоційне навантаження.
13. Прагніть щиро зрозуміти співрозмовника.
14. Свою помилку визначайте швидко і рішуче, випереджаючи можливу критику.
15. Визначте динаміку взаємин і усвідомте мету й мотиви поведінки співрозмовника.
16. Зміцнюйте позитивну атмосферу у спілкуванні.
17. Перетворюйте свої проблеми на нові можливості й перспективи.
18. Відчувайте, коли потрібно відступити.
19. Безвихідних ситуацій не буває.
20. Дійте! Не уникайте конфліктів, а намагайтеся їх вирішувати й запобігати негативним наслідкам [54,14-15].

У роботі з важковиховуваними підлітками значної допомоги соціальним педагогам, практичним психологам, класним керівникам, вчителям, батькам можуть надати методичні матеріали зарубіжних авторів, зокрема таких як У.Юрі та Д. Ден [22; 26].

Життєвий досвід свідчить, що нам доводиться вчитися все життя – вчитися жити. Стаття не претендує на те, щоб навчити всіх жити, - але щоб допомогти навчитись спілкуватись з важковиховуваними підлітками зокрема і з людьми – взагалі, навчитись вирішувати конфлікти і контролювати конфліктні ситуації. В кінцевому результаті це має допомогти свідомо будувати в Україні

демократичне суспільство – на засадах взаєморозуміння, взаємоприйняття, взаємоповаги один до одного.

## **2.2. Педагогічні основи діяльності соціального педагога освітнього закладу з важковиховуваними дітьми**

### **2.2.1. Організація виховної взаємодії соціального педагога з важковиховуваними дітьми**

Важливу роль в усуненні важковиховуваності відіграє професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і вихованцями з даною характеристикою, що призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків і, у кінцевому підсумку, – до профілактики й перевиховання учня. Сучасна педагогіка описує методи, спрямовані на формування техніки управління взаємодією (І. Зязюн, І. Кривонос та ін.), на розвиток перцептивних та інших комунікативних умінь під час взаємодії (В. Кан-Калик, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.). У різноманітних наукових виданнях представлено прийоми актуалізації, активізації й організації педагогічної взаємодії (А. Капська, В. Киричук, О. Мороз та ін.), розроблено спеціальні прийоми й способи, спрямовані на подолання психологічних бар'єрів під час взаємодії соціального педагога з девіантним підлітком. У педагогічній практиці активно застосовуються окремі методики індивідуального підходу до важких учнів у пізнавальній діяльності, однак у більшості випадків такі прийоми мають епізодичний характер.

Провідним принципом підвищення ефективності організації виховної взаємодії є знання основних особистісних якостей суб'єктів взаємодії й об'єктів педагогічного впливу, особливостей їх характеристик, а також психолого-педагогічних основ, які породжують утруднення у спілкуванні. Завдання організатора взаємодії, тобто соціального педагога полягає в тому, щоб дослідити й задіяти ті чинники, які сприяють зняттю цього утруднення,



встановленню контакту з девіантним вихованцем й побудові довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин.

Адекватні способи взаємодії допомагають фахівцю правильно визначити причини відхилення від норми, налагодити нормальні стосунки дорослого й дитини, а в кінцевому підсумку – повернути вихованця до соціально прийнятних форм поведінки.

Щоб прийти до кінцевої мети даного процесу фахової взаємодії, соціальному педагогу необхідно отримати загальну інформацію про вихованця та середовище його найближчого оточення, мати об'єктивні уявлення про вимоги й претензії з боку школи, представників громадськості, якщо такі є. Таким чином, необхідно спочатку послідовно здійснити діагностику за допомогою взаємодії, потім взаємодію й, нарешті, програмування найбільш раціональних якостей особистості. Усі ці вимоги виражено у функціях, які закріплені за соціальним педагогом:

1. Загальне планування дій.
2. Складання програми виховання окремого вихованця й колективу в цілому.
3. Пошук конкретних причин виникнення відхилень.
4. Виявлення чинників, які впливають на процес перевиховання.
5. Контроль за результатами ефективності взаємодії.
6. Розробка методик контролю й виявлення ознак девіантної поведінки.
7. Відпрацювання прийомів і способів розвитку лідерських якостей у дитини [53].

Як уже було зазначено, на першому етапі взаємодії необхідно здійснити діагностику особистості девіантного вихованця. Вона може проводитись за наступною схемою:

1. З'ясування міжособистісних стосунків дитини (з ким найчастіше зустрічається, кому віддає перевагу в спілкуванні, кого не приймає для спілкування).

2. З'ясування якості стосунків з батьками, учителями, ставлення до сімейного майна, шкільного інвентарю, особистих речей.

3. Визначення інтересів у навчальній діяльності, у виконанні громадських доручень, захоплень.

4. З'ясування уявлень про світ, про необхідність освіти, про рівень правосвідомості, систему очікувань з боку оточуючих, знання прав і обов'язків, усвідомлення свого місця в навколишньому світі.

5. Вивчення пояснень дитиною власної поведінки, мотивів, залежностей від обставин, логіки послідовності дій, особливостей звинувачень інших у причинах власної девіантної поведінки.

6. Дослідження позитивних і негативних мотивів вчинків, обставин, які сприяли їм, способів здійснення вчинку й особливостей прийняття рішення.

7. Аналіз особливостей самооцінки власного „Я”.

8. Збирання відомостей про особливості застосування вихованцем засобів впливу на інших і способи самозахисту.

9. Пошук інтересів вихованців, які могли би бути в центрі уваги підлітка.

10. Діагностика рівнів агресивності підлітка, на прикладі наступних методик („Опитувальник Басса – Дарки”, „Фрейбургська анкета агресивності”, „Тест схильності до ризику”).

11. Аналіз планів на майбутнє, які пропонує підліток, обговорення індивідуальних проблем (сподівання, що не справдилися; приводи для конфліктів; прагнення зробити щось важливе та шляхи отримання допомоги в цьому) [57].

Отримання інформації за поданою схемою може здійснюватись під час індивідуальної взаємодії. Ми розглядаємо процес взаємодії соціального педагога й девіантного вихованця як індивідуально-орієнтований, оскільки саме такий підхід, на нашу думку, здатен забезпечити корекцію девіантної поведінки учнів.

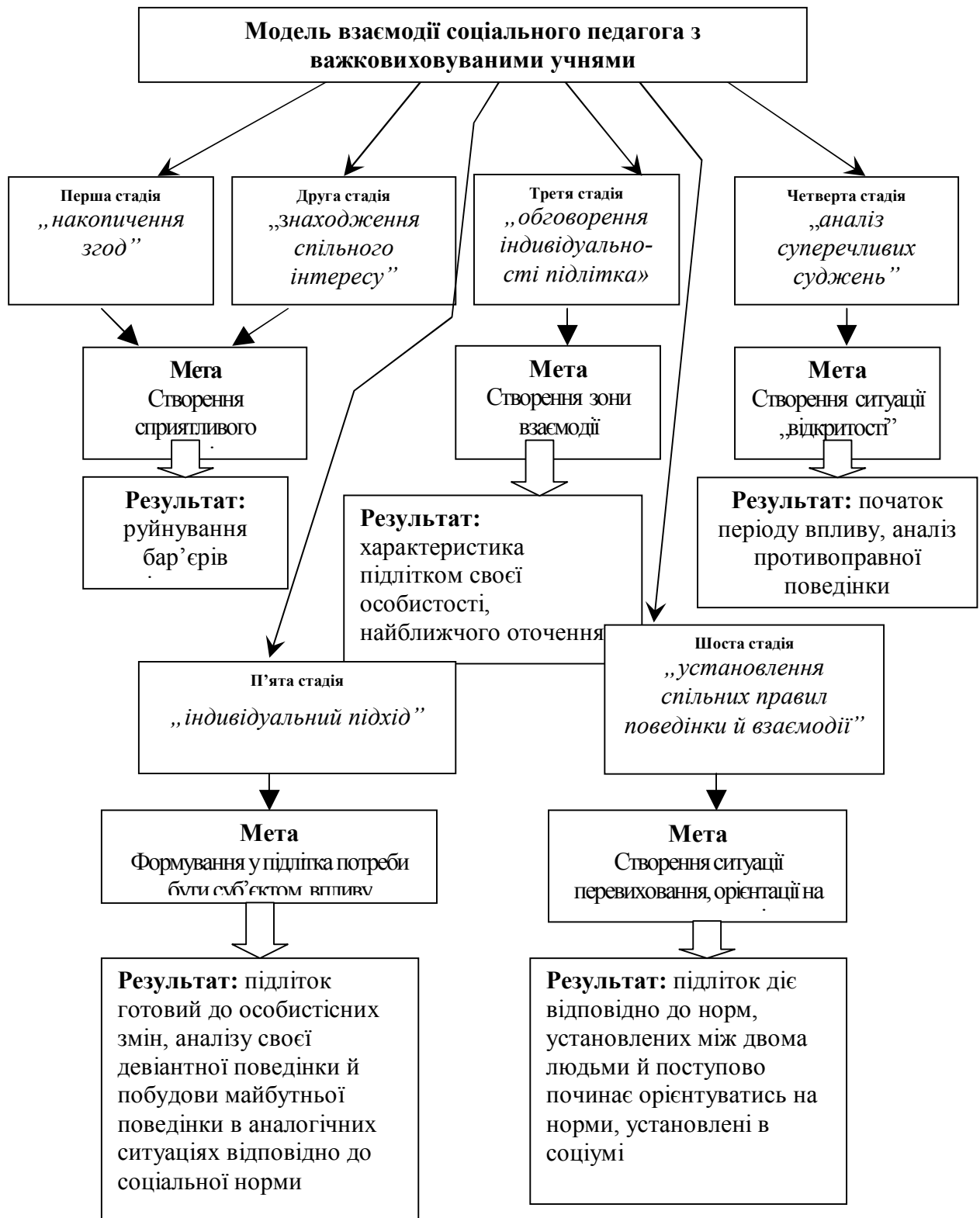
Модель взаємодії соціального педагога й девіантного вихованця розкрита у наукових працях О. Богданової, А. Шемшуріної, М. Алемаскіна, П. Вівчар,

В. Грехнева, Ю. Клейберга, В. Куфаєва, А. Лігоцького, І. Беха, І. Труса, А. Мудрика, Е. Натанзон, І. Невського, І. Дементьєвої, Л. Зюбіна, А. Ковальова, С. Кривцової, В. М'ясищева, Л. Філонова.

Модель взаємодії соціального педагога з девіантним вихованцем, розроблена М. Мальковою, зображена на Рисунку 2.2.1.1. (Див. Рис.2.2.1.1.). Взаємодія в цьому випадку стає основою для підтримання постійних зв'язків з підлітком, засобом для виявлення його особистісних особливостей, мотивів його вчинків, створення позитивного фону для індивідуальних впливів і постійної корекції поведінки. Ця модель розрахована на нормалізацію спілкування, розвиток взаємодії й побудови спочатку взаємоприйнятних, а потім довірливих стосунків.

Особливості дій соціального педагога, передбачувані моделлю взаємодії, визначаються специфікою психічних станів у процесі взаємодії. Ці стани можуть несподівано чи послідовно виникати або зникати [51]. Кожен із таких станів можна розглядати як послідовний етап у створенні довірливих стосунків. Усі способи впливу, які становлять модель взаємодії, вибудовані відповідно до тих особистісних змін, що виникають у процесі зближення людей. У моделі взаємодії зазначається спеціально запрограмована послідовність застосування тих засобів, які спочатку сприяють подоланню міжособистісних бар'єрів, потім дозволяють діагностувати особливості особистості та, нарешті, допомагають регулювати поведінку. Тому одна частина способів впливу, які становлять модель взаємодії соціального педагога й девіантного вихованця, розрахована на подолання перепон і перешкод, які утруднюють спілкування, інша частина – на те, щоб викликати у девіантного учня прагнення до зближення, відвертої розмови. У цілому модель побудована на принципі послідовної активізації потреби в спілкуванні [9].

**Модель взаємодії соціального педагога й девіантного вихованця**



Для організації взаємодії соціальний педагог повинен володіти методикою реалізації моделі взаємодії соціального педагога й девіантного підлітка, яка містить:

- а) послідовне проходження шести стадій зближення;
- б) орієнтація на ознаки й показники стадії, яка настала;
- в) способи викликання прагнення до зближення з боку вихованця;
- г) прояв підлітком бажань до співробітництва із соціальним педагогом.

Під час проходження кожної з шести стадій застосовуються різні способи впливу. Стадії взаємодії мають назви, відповідні тому способу впливу, якому віддають перевагу .

На першій стадії – „накопичення згод” – передусім застосовуються способи впливу, які або викликають згоду дитини, або зумовлюють погодження соціального педагога з дитиною. На цій стадії не має принципового значення те, з приводу чого виникла згода. Важливим є сам факт згоди й накопичення великої кількості згод. Звичайно, для цього соціальний педагог як ініціатор взаємодії сам повинен або постійно погоджуватись з висловлюваннями вихованця, або переносити ті моменти, проблеми, теми, що можуть викликати незгоду, на наступні стадії. Водночас соціальний педагог може застосовувати такі способи формулювання питань, відповідь на які завжди містить згоду [3]. Наприклад, дитині, яка нещодавно скоїла правопорушення й отримала несхвалення соціального педагога, для отримання згоди, можна поставити такі запитання: „Тобі не подобається, що тебе засуджують, карають?”, „Ти хочеш, щоб усі швидше забули про твою провину?”, „У тебе немає бажання зараз обговорювати цю проблему?” і т. ін. Таким чином, разом з накопиченням згоди руйнується бар’єр відчуження, оскільки учень, який приготувався до оборони й опору, не зустрічає того, що має заперечувати, отже – налаштовується на спілкування.

Типовими помилками соціального педагога на стадії накопичення згод можуть стати висловлювання типу „Розкажи правду, як усе було, я тебе не засуджуватиму”, „Ти розумієш, що був не правий, і ми спробуємо це

виправити”. Такі висловлювання демонструють намагання соціального педагога вже на перших хвилинах розмови переконати вихованця в його неправоті й наставити на шлях виправлення. Зазначеного способу взаємодії необхідно уникати, оскільки дитина з самого початку налаштована на таку реакцію соціального педагога й, відповідно, борониться, що зумовлює викликання бар’єрів у взаємодії.

На другій стадії – „знаходження спільного інтересу” – соціальний педагог спрямовує спілкування на тему, пов’язану із зацікавленостями дитини. Ця стадія виключає можливість вести розмову про зміст проблеми, тобто доцільно не виявляти професійного інтересу щодо приводу для бесіди. У тих випадках, коли соціальний педагог починає відразу ж цікавитись обставинами справи, вихованець надає обмежену інформацію й взаємодія не відбувається. Соціальному педагогу можна порадити віднайти інтерес, який заохочує підлітка до планованої діяльності, і протягом певного часу тримати під контролем розвинення цього інтересу у дитини. Нейтральна тема дозволяє підліткові розслабитись і відчувати себе не обтяжено, у нього з’являється інтерес до спілкування, прагнення висловитись. До того ж, збуджений інтерес завжди дає можливість виявляти активне прагнення людини до спілкування й повідомлення. Результатом бесіди про певний інтерес вихованця має бути представлення теми обговорення, як спільного інтересу. Це можливо за умови, якщо соціальний педагог дійсно виявить у розмові ініціативу щодо спільної теми. Оскільки інтерес опиняється в центрі уваги, це знімає напругу, яка була на початку, викликає приємні асоціації й позитивні емоції [67].

Таким чином, аналізуючи перші дві стадії, можна констатувати, що на початку парної взаємодії у девіантного вихованця наявна певна напруга й спостерігається стан тривоги. Базою цієї тривоги є уявлення про негативне ставлення соціального педагога до нього. Для подолання замкненості, що зумовлена таким станом, соціальному педагогові слід вдатися до дій, які можуть зняти напругу шляхом переключення інтересу на інше заняття. Найкращим способом впливу в цьому випадку є згода з висловлюваннями

дитини. Згода знімає частину напруги, особливо у випадках виникнення відповідної згоди вихованця. В результаті реалізації способу накопичення згод, у вихованця складається уявлення про те, що спілкування й взаємодія з соціальним педагогом принципово можливі. Так починається руйнування превентивних бар'єрів і негативних стереотипів і з'являється орієнтир на певну значущу спільну діяльність.

Іншим способом підтримки контакту є пошук цікавої для обох сторін теми розмови, що зумовлює взаємне повідомлення про інтерес. Зазвичай, нейтральна тема не викликає у дитини стану відчуження: вона стає більш балакучою і схильною до обговорення, у неї настає певна релаксація. Саме по собі розслаблення утворює специфічне налаштування для зближення, з'являється прихильність до тих людей, які викликають позитивну реакцію. Припускаючи, що зняття напруги супроводжується позитивними емоціями, слід орієнтуватися на їх посилення. Тому соціальному педагогу доцільно вести розмову про те, що може викликати у вихованця позитивно забарвлені асоціації. Наприклад, згадки про приємне проведення часу або про головне захоплення дитини, її уподобання [72]. У цьому випадку вихованець охоче підтримує тему й включається у взаємодію. Дослідженнями встановлено, що навіть сам пошук таких інтересів розцінюється дитиною як прояв уваги до її особистості та сприяє залученню її до бесіди. Викликаючи позитивні емоції у вихованця, соціальний педагог на певний час створює сприятливі умови, для об'єднання з ним у певній сфері інтересів. Взаємодія підтримується за рахунок пошуку теми, яка об'єднує, або прийомів і способів нової дії. Увага соціального педагога активізує у дитини провідну якість для продовження спілкування й подальшої поведінки. У цей період дитина прагне показати себе „цікавою” для соціального педагога. Для демонстрації своєї значущості вона може висловлювати певні судження, які виходять за межі спільної теми, ніби показуючи свою значимість, може запропонувати свої послуги.

На третій стадії – „обговорення індивідуальності дитини” – необхідно послідовно переключати розмову з теми інтересу на тему обговорення власне

особистості вихованця. При цьому слід мати на увазі, що кожна людина прагне виглядати в найвигіднішому світлі перед іншою людиною. Саме тому, зазвичай, вихованець починає говорити про деякі свої принципи, які, на його думку, повинні характеризувати його з найкращого боку, також він повідомляє про свої вимоги до спілкування, якими керуватиметься в процесі розмови. Соціальному педагогу необхідно вивести дитину з характеристики таких принципів на індивідуальні характеристики особистості самого підлітка.

Нерідко соціальний педагог чує від вихованця заяви, які не відповідають дійсності, наприклад: „Я не люблю брехні, краще чути правду й лише правду”, тоді як соціальний педагог на підставі наявного в нього матеріалу знає, що дитина кілька разів говорила неправду іншим людям, в тому разі і йому. Незважаючи на це, фахівець не повинен виявляти сумнівів, коли дитина висловлює власні думки. Якщо на цій стадії соціальний педагог виявить свою недовіру, сумнів у певних особливостях характеру вихованця чи недовіру з приводу його особливостей, то це припинить процес взаємодії, призведе до виникнення бар'єрів у спілкуванні й відчуження підлітка від соціального педагога [51].

Негативну роль можуть відіграти також висловлювання соціального педагога такого типу: „Мені багато про вас говорили”. Такі заяви зазвичай викликають замкненість під час спілкування – навіщо розповідати про себе, якщо вже й так багато відомо. В такій ситуації у вихованця не з'являється прагнення до саморозкриття: він виявляє настороженість, гублячись у здогадках, що саме про нього говорили, оскільки його природним прагненням є виглядати в процесі взаємодії по-іншому, з кращого боку. Соціальному педагогу завжди слід підкреслювати індивідуальність окремих якостей особистості підлітка, його унікальність. Усяке повідомлення про це сприяє зближенню, оскільки свідчить про уважне ставлення й прийняття того, про що повідомляє дитина. У подальшому таке прийняття розцінюється як повага, готовність до розуміння й надання допомоги. На цій стадії, зазвичай,



вихованець починає багато розповідати про себе, але вся його інформація носить лише позитивний характер.

Таким чином, обговорюючи з дитиною її індивідуальні особливості й здібності, слід урахувати, що вона прагне показати себе незалежною, оригінальною людиною. Обмін думками з приводу її особистісних рис або її поведінки в окремих нейтральних чи конфліктних ситуаціях сприяє створенню наступної спільної зони взаємодії – особистості вихованця.

В процесі уміло організованої взаємодії дитина починає висвітлювати деякі принципи своєї поведінки, що сприяє створенню сприятливих обставин для спілкування й взаємодії. На фоні позитивних емоцій у неї з'являється прагнення говорити про найбільш яскраві переваги власної особистості. Це є своєрідним способом оголошення власної цінності. Тема особистісних якостей і властивостей виникає лише за умови, якщо вихованець перестав боятися ситуації нерозуміння, невизнання й неповаги. Саме тому основним принципом поведінки соціального педагога в цей період є прийняття всього, що йому говорить дитина, і схвалення певних особливо яскравих характеристик її особистості [51]. Одним із способів впливу на свідомість важковиховуваного вихованця є висловлення педагогом у його присутності фактів про „особисту оригінальність”, про фізичні дані чи розумові здібності. Такий прийом є дуже ефективним щодо установалення контакту, надто-якщо педагог реалізує таке приємне повідомлення про дитину в присутності значущих для неї осіб.

У цей період взаємодії повинні бути виключені сумніви, заперечення й суперечки. Це допомагає вихованцю розповісти про себе, розкрити себе й переконатися, що його зрозуміли, і створює базу для наступної розмови про „неправильну” поведінку. Тепер дитина починає розповідати про ситуації, у яких вона перебувала, про людей, які її оточують, про оцінки їхньої поведінки й т. ін. Зазвичай, вона намагається пояснити причини відхилення в поведінці інших людей, нерідко звинувачує їх у несправедливості, нечесності, нетактовності. Соціальний педагог таким чином отримує матеріал, який характеризує особистість вихованця, і в подальшому використовує його як

орієнтир для впливу. Після цього дитину можна залучати до окремих операцій педагогічної взаємодії [114].

Соціальному педагогу слід мати на увазі, що у дітей, які тривалий час перебували у стані „знедоленості”, зазвичай накопичується значний обсяг інформації, яку нікому було повідомити. Тривала ізоляція від спілкування посилює потребу повідомити, висловитись або обговорити багато незрозумілого. Саме тому дитина нерідко прагне поговорити про те, що є незрозумілим для неї і становить для неї особисту проблему. Усі ці висловлювання, а також ретельний аналіз власної особистості необхідно завжди враховувати.

Четверта стадія взаємодії – „аналіз суперечливих суджень” – ґрунтується на наступному: після встановлення досить міцних взаємин, заснованих на позитивних емоціях і прийнятті принципів і якостей, виникає ситуація, коли необхідно спрямувати розмову на ті особливості, які можуть стати перешкодою для взаємоприйняттого спілкування. У зв'язку з цим соціальний педагог може застосовувати способи впливу, які не могли бути використані на попередніх стадіях [67]. Наприклад, він може висловити сумніви з приводу деяких суджень вихованця, піддати критиці певні його вчинки. Характерно, що на цій стадії дитина приймає критику соціального педагога, оскільки є підготовленою до неї. Вона не відчуває подиву з приводу заперечень за умови, коли соціальний педагог зіштовхує протиріччя, які дитина сама висловлювала раніше в бесідах про свої судження. У цей період раціонально вести суперечки, висловлювати суперечливі судження. Вихованець іноді виявляється готовим вступити в дискусію для уточнення певних обставин або усунування непорозуміння. В процесі такої взаємодії дитина висловлюється про „наболіле”, й перевіряє позиції соціального педагога. Саме на цій стадії взаємодії можуть формуватись бажані стосунки з дитиною.

Соціальному педагогу, який поставив завдання усунути бар'єри відчуження у спілкуванні з девіантним вихованцем, необхідно, перш за все, „нейтралізувати” ті якості й властивості, які можуть перешкоджати

встановленню ділових стосунків. Таким чином, після отримання відомостей про особисті якості вихованця, про характеристики його оточення й особисті судження, про найближче оточення соціальний педагог може активно включитись у певну структуру взаємодії. Основою для цього можуть бути різноманітні факти й відсутність логіки в розповідях дитини [60]. Єдине, чого тепер побоюється вихованець, – це різке засудження й несхвальні оцінки з боку соціального педагога. Тому важливо зазначати на окремі незрозумілі моменти, нечіткості або протиріччя у певних ситуаціях, а не надавати загальних оцінок. За такої умови вихованець активно намагатиметься все впорядкувати й привести до єдиної системи. Саме в цей період, особливо із тих вихованців, які відрізняються підвищеною збудливістю, надмірним самолюбством і мають слабкі навички рефлексії, можна почути про нереалізовані задумки, про претензії й образи. Водночас, щойно дитина переконується в доброзичливості соціального педагога, вона розповідає про те, що раніше ретельно приховувала від усіх. Це можливе лише після того, як дитина переконається в тому, що її провина є очевидною, і в тому, що соціальному педагогові можна й потрібно довіряти. У процесі певного каяття дитина часто намагається своєрідно „випробувати” соціального педагога. Вона розпитує його про таємниці й інтимні сторони життя інших людей, про способи формування сильних якостей особистості. У тому випадку, якщо соціальний педагог не повідомлятиме підліткові про слабкі сторони близьких людей, дитина буде йому довіряти й підтримувати взаємодію з ним [114].

У цей період можливі сумніви, заперечення й суперечки. Не бажаючи псувати сприятливе враження, яке вже склалося про нього, вихованець сам активно залучається до дискусії. Останні призводять не стільки до усунення протиріч і заповнення прогалів у діалозі з дитиною, скільки до посилення тенденції в стосунках з нею, до самоаналізу попередніх відхилень у поведінці й відвертості в установленні нових контактів. Дитина усвідомлює, що стосунки між нею і соціальним педагогом стають взаємоприйнятними.

На п'ятій стадії – „реалізація індивідуального підходу” – соціальний педагог, використовуючи відомості, отримані на попередніх стадіях, визначає певні індивідуальні характеристики девіантного вихованця, а також засоби найбільш ефективного впливу на нього. У зв'язку з цим соціальний педагог постійно відшукує ті засоби, які можна застосовувати для індивідуального впливу відповідно до встановленого комплексу якостей [57]. Соціальний педагог повинен так побудувати процес впливу, щоб вихованець вважав ті засоби впливу, які застосовуються до нього, індивідуальними. Необхідною умовою ефективного впливу є навіювання дитині уявлення, що в соціального педагога склалося про неї гарне враження. Гаслом цього періоду стає вислів соціального педагога „Ти змінився на краще”, тим самим ніби підводиться підсумок результату, отриманому на попередніх стадіях, і водночас окреслюється та лінія поведінки, яка може бути єдино правильною. Таким чином складається ситуація, коли соціальний педагог висловлює змінену позицію щодо дитини, а вона співвідносить її зі своїми уявленнями, отриманими під час дискусії, і починає приймати вплив, вважаючи, що він є прийнятним саме для неї. Це полегшує усунення девіацій у поведінці вихованця. Необхідно також сконцентрувати увагу вихованця на тому, що зміна позиції соціального педагога щодо нього зумовлена його власними досягненнями.

Під час взаємодії, яка послідовно розвивається, у дитини формується потреба бути об'єктом впливу, оскільки вона вже підготовлена до певних особистісних змін і потребує поради й допомоги. Більше того, вона починає включатись до спільної діяльності з соціальним педагогом, а іноді сама просить про пораду щодо набуття практичних навичок й організації корисної діяльності. Водночас вона виявляється готовою допомогти соціальному педагогу віднайти найбільш сприятливий шлях впливу на однолітків. У неї виникає готовність до спільної діяльності в більш складних операціях взаємодії [72].

У цей період взаємодії доцільно обговорити з вихованцем можливість усунення причин не лише напруженості в стосунках з найближчим оточенням, але і власне його девіантної поведінки. Дитина охоче відгукується на пропозицію розповісти історію своєї поведінки й вчинків, що зумовлює спільний розгляд обставин, які обумовили її девіантну поведінку. Така спізнiла відвертість виступає результатом особливих довірливих стосунків. Вона призводить до переосмислення вихованцем власних дій і конструювання майбутньої поведінки в аналогічних ситуаціях. У цей період можна приймати рішення про ситуацію взаємодії. Дитина стає на шлях подолання девіацій у поведінці, а отже – на шлях перевиховання.

Разом з тим соціальний педагог не повинен спеціально випитувати у вихованця все те, що останній приховує. Дитині слід дати зрозуміти, що вона може говорити лише те, що вважає за потрібне.

Шоста стадія – „встановлення спільних правил поведінки й взаємодії” – має основним засобом впливу звернення до норм, визначених разом. Для цього розробляються певні спільні правила й програми поведінки, які сприяють установленню контакту між учасниками взаємодії й ураховуються обома сторонами [51]. Оскільки програми й правила передбачають спільні діями, то соціальний педагог має враховувати й особливості змодельованих ролей. Важливо, щоб до кожного періоду функції взаємодіючих суб’єктів були не лише розподіленими, але й достатньо апробованими, узгодженими і прийнятими для виконання дії. З урахуванням стрімкої плинності педагогічних ситуацій і міжособистісних взаємин у середовищі девіантного підлітка функції й ролі мають бути мобільними: доповнюватись і коригуватись залежно від ситуації.

Слід уточнити, що після того, як індивідуальний вплив на дитину реалізовано, вона починає переконуватись у тому, що спільні дії сприяють розв’язанню спільних завдань, а встановлені правила й норми сприймає як обов’язок тому, що сама брала участь у їхній розробці.

На цьому етапі тенденція перевиховання вже проявляється сильно: вихованець починає діяти, виконуючи норми, встановлені між двома партнерами, а потім, поступово, починає орієнтуватись на норми, встановлені в соціумі. Таким чином, девіантний вихованець починає діяти відповідно до соціальних норм.

Застосування моделі взаємодії соціального педагога й девіантного вихованця сприяє його соціальній адаптації. Іноді, на початку взаємодії, такі діти вирішують спілкуватися із соціальним педагогом лише для створення „гарної думки” про себе, щодо прагнення їх до виправлення. Однак, зазвичай, при вмілому керівництві соціального педагога вони непомітно залучаються до процесу взаємодії, в результаті чого встановлюються довірливі стосунки. Соціальний педагог стає для девіантного вихованця не лише джерелом порад, але й „другом”, з яким легко й приємно спілкуватись, тією людиною, з якою можна бути відвертим і не натрапити на нерозуміння й засудження. Довірливе ставлення, яке виникає, сприяє поверненню дитини до системи соціально прийнятних стосунків і з однолітками, і з дорослими.

У процесі реалізації представленої моделі взаємодії соціального педагога й важкого учня для ефективності результату необхідно дотримуватись певних правил взаємодії. Узагальнивши наявні напрацювання В. Баженова, І. Дементьєвої, А. Ковальова, С. Кривцової, В. Лютого з організації роботи соціального педагога освітнього закладу й девіантного вихованця щодо повернення його до соціально позитивної поведінки, ми виділили такі правила взаємодії:

#### 1. Позитивний настрій.

Створення позитивного настрою на взаємодію, розуміння, прийняття своєрідного психологічного, індивідуального розвитку дитини, відсутність негайного вимагання від неї „нормальності”. Соціальному педагогу доцільно не завищувати очікувань і вимог до дитини, а бачити її реальні можливості на початковому етапі взаємодії. Фахівець має виявляти позитивні риси в особистості вихованця, акцентувати увагу на них.

У девіантних вихованців часто спостерігається неспроможність ні об'єктивно оцінювати себе, ні адекватно оцінювати власні сили й можливості. Звідси випливають суперечності між оцінкою їх особистості іншими людьми й самооцінкою, явне перебільшення власних переваг або недоліків, а також необґрунтовані претензії на особливе місце в колективі, на особливу увагу з боку вчителів та інших дорослих. Наслідками цього є конфлікти з оточуючими, які не визнають зазначених претензій. Таким чином, якщо соціальний педагог не вступатиме в протиріччя з вихованцем, а навпаки демонструватиме позитивне ставлення до його особливостей, до всього процесу спілкування з ним, він зможе повернути його до себе й поступово, прищеплювати нормативну поведінку. Ще однією важливою умовою встановлення контакту є наступна вимога – взаємодію слід починати із себе, особливо, якщо вона пов'язана з прагненням змінити іншу людину.

## 2. Довірлива взаємодія.

Формування довірливих взаємин з девіантним учнем відбувається за допомогою налагодження демократичних стосунків, що ґрунтуються на доброзичливому ставленні соціального педагога. Демонстрація дитині свого позитивного ставлення до неї як особистості, засудження лише певних вчинків, створення довірливих взаємин сприяє зростанню прихильності дитини до соціального педагога, прийняттю нею порад, рекомендацій. За умови відсутності з боку соціального педагога повчань, засуджень буде створюватися позитивна атмосфера, яка ґрунтується на дружньому ставленні до підлітка.

## 3. Позитивність взаємодії.

Необхідним є формулювання позитивної мети, яка враховує інтереси, права й можливості дитини. Опора на позитивні якості й ресурси, відновлення позитивного самовідчуття вимагає комунікативної толерантності, тобто здатності соціального педагога проявляти терпимість до індивідуальності вихованця, який демонструє свої неприємні стани й реакції на соціальну дійсність, до несхвальних особистісних якостей, звичок.

Учні з девіантними формами поведінки здатні говорити грубощі, робити „на зло”, не коритися вимогам дорослого. Нерідко вони зухвалі, одягнені з викликом, поведуться зарозуміло. У таких ситуаціях соціальному педагогу необхідно проявити терпимість до індивідуальних особливостей дитини, ні в якому разі не втрачати терпіння, не озлоблюватись, інакше він не зможе виділити справжні мотиви вчинків і поведінки вихованця, не зуміє адекватно оцінити ступінь ненормативної поведінки і, як наслідок, правильно обрати шлях перевиховання.

Слід пам'ятати, що незручні й неприємні риси характеру в подальшому, за умови вміло організованої взаємодії, можуть перетворитися на позитивні якості особистості. Так, упертість, прагнення зробити все по-своєму при вмілому виховному впливі соціального педагога перетворюються на цілеспрямованість, виявляються в яскравому, самостійному креативному мисленні й незалежності поглядів. Завдання соціального педагога полягає в тому, щоб показати вихованцю його особливості й навчити контролювати їх прояви в конкретних обставинах, спрямовувати в потрібне річище.

#### 4. Заохочення позитивних змін.

Акцентування уваги на позитивні якості особистості підлітка, заохочення мінімальних змін передбачає вміння соціального педагога виділяти й цінувати щонайменші досягнення клієнта. Це правило означає віру в наявність у вихованця кращих якостей, в позитивний ефект від співробітництва соціального педагога з клієнтом: оптимізацію поведінки, соціальної ситуації дитини.

На жаль, більшість педагогів, часом самі не усвідомлюючи того, демонструють невіру в позитивні зміни в поведінці вихованця: виявляють недовіру, використовують звинувачувальні зауваження на адресу учня. Подібні оцінки не мають позитивної сили навіювання, а навпаки спонукають дитину, яка і без того є зневіреною у доброзичливість дорослих, чинити опір вимогам, не приймати їх.



У спілкуванні з зазначеним контингентом дітей неприпустимі формулювання, які принижують розумові, особистісні, фізичні здібності, наприклад: „Які дурниці ти мелеш”, „З тебе не буде толку”, „Ти ніколи нічого не досягнеш”. Подібні висловлювання ставлять під сумнів існування у вихованця позитивних якостей, а також ображають його особистість неприпустимими порівняннями, метафорами, узагальненнями тощо: „Усе, що ти вмієш, так це брехати”, „Ти ледар, яких світ не бачив” і т. ін. Такі вирази з боку педагога, по-перше, принижують гідність людини, що взагалі є неприпустимим, а по-друге, ставлять під сумнів його компетентність і професійну майстерність і свідчать про неможливість виконання завдання – прищеплення соціально позитивних норм поведінки важковиховуваній дитині.

#### 5. Приваблива альтернатива.

Робота з корекції девіантної поведінки повинна обов'язково супроводжуватись виробленням і закріпленням привабливої альтернативи, близьких і далеких перспективних ліній. Тому необхідно виявляти підкреслену увагу до вихованця через прагнення допомогти йому усвідомити, що до нього не ставляться байдуже, що його люблять і вірять в його успішне майбутнє, що його вчинки й індивідуальні властивості особистості помічають, і головне – йому готові допомогти.

Утопією є прагнення соціального педагога за короткий час викоренити девіації в поведінці, – необхідно будувати процес взаємодії поетапно, спираючись на досягнуті результати й визначаючи блискучі перспективи попереду. Необхідно створити ситуацію успіху, позитивний емоційний настрій. Дитина чітко має розуміти, чого вона прагне, і в цьому колосальну роль відіграє соціальний педагог, який допомагає визначитись у життєвій позиції. Завдяки концентрації уваги на тому, чого вже досягнув вихованець, наголосу його внеску у зрушення, дитина бачить і усвідомлює власну спроможність до змін, здобуває віру в себе.

Окреслені правила взаємодії створюють атмосферу довірливих, доброзичливих взаємин між соціальним педагогом і вихованцем, є проявом

моральності, гуманізму, толерантності. При такому підході дитина переконується, що в ній бачать особистість, гідну визнання й поваги, що їй допомагають самостверджуватись, проявляти самостійність, реалізовувати потреби, висловлювати власні думки.

Наведена модель взаємодії соціального педагога освітнього закладу й важковиховуваного учня з дотриманням правил взаємодії стає тим ефективним інструментом, за допомогою якого соціальний педагог впливає на дитину й повертає її до нормативної поведінки.

Підводячи підсумок вищевикладеному, вважаємо за можливе сформулювати наступні висновки:

- взаємодію соціального педагога й девіантного підлітка ми розглядаємо як модель, яка має схему, орієнтовану на зняття психологічних бар'єрів між дитиною і соціальним педагогом для встановлення постійної комунікації, що необхідно для поглибленого вивчення особистості й впливу на неї за допомогою прищеплення соціально позитивної поведінки;

- представлена модель становить собою сукупність стадій взаємодії, кожна з яких має власну мету впливу, стадії застосовуються в суворій послідовності, лише реалізована у комплексі модель сприяє корекції поведінки;

- головним принципом у побудові різноманітних форм взаємодії є створення умов для спільних дій (способи обміну інформацією, оперативність домовленості про спільні дії). Перед проведенням спільних дій повинна здійснюватись розробка інструкцій, рекомендацій і методик здійснення індивідуального впливу на вихованця. Тільки глибоке усвідомлення дитиною того, що вона є співучасником педагогічної взаємодії й співавтором результатів взаємодії, забезпечує побудову й нерозривність позитивного психолого-педагогічного мікроклімату, що розвиває в підлітка прагнення бути виховуваним;

- реалізація моделі взаємодії можлива за наявності у соціального педагога терпимості до індивідуальних особливостей важковиховуваної дитини, а також за умови демократичного ставлення до всього процесу взаємодії.

### 2.2.2. Методи діагностики важковиховуваних учнів

Одним з найбільш складних і відповідальних етапів роботи з важкими дітьми вважається етап діагностування. Від правильності вибору методів діагностики залежить адекватність постановки діагнозу щодо типу важковиховуваності, а отже і доцільність вибору методів корекційної роботи і досягнення правильного результату, успіху у виправленні особистості важковиховуваної дитини [84, 108].

Ю.А. Клейберг, погоджуючись з думкою К.Роджерса, підкреслює: „...в наш час не можна стверджувати, що певний один підхід або метод є „найкращим” і „єдино правильним” ...лише застосування різноманітних методів може дати об’єктивні знання [84,109].

Тому, підтримуючи наведену точку зору, розглянемо сукупність методів діагностики важковиховуваних учнів.

Комплекс методів вивчення важковиховуваності пропонує Л.М. Зюбін. Зокрема ним розроблена програма-схема вивчення особистісних характеристик учнів (див. Додаток Б) [36, 32-33].

Така програма, як зазначає сам автор, дозволяє вивчити особистість учня, зрозуміти його цілком достатньо і різнобічно, не пропускаючи найбільш значущих переваг та недоліків. „Якщо в ній щось і пропущено (нескінченна індивідуальна різноманітність людей унеможливорює повне вивчення всіх їхніх особливостей), добре знаючий учня педагог завжди може її доповнити”, – зазначає Л.М. Зюбін [Там само].

Дослідник також рекомендує ще одну програму вивчення важких учнів, яка уточнює і конкретизує дані про учнів, отримані за допомогою першої програми. Вона передбачає вивчення недоліків важкої дитини для того, щоб найбільш правильно спланувати роботу з метою їх усунення. Цю схему, наголошує автор, можна використовувати по-різному: і як програму виявлення недоліків учня і як анкету-характеристику (діагностичну анкету) [36, 34].

Один із найрозповсюджених методів вивчення учнів – бесіду, автор рекомендує використовувати обережно, адже: „Ніхто, і особливо підліток, не

хоче відчувати себе об'єктом вивчення і впливу” [Там само]. Дослідник наголошує на тому, що лише душевна бесіда може сприяти обміну думками та взаємовпливу між вихователем та вихованцем. Схеми обстеження важковиховуваного учня подаємо у Додатку В і Додатку Г.

Ще один метод, не менш розповсюджений в діагностиці, а саме, анкетування, Л.М.Зюбін пропонує використовувати для індивідуального дослідження. Однак для максимальної ефективності анкетування слід дотримуватись таких необхідних умов:

- мета анкетування повинна бути чітко окресленою;
- запитання мають формулюватись так, щоб відповідь була єдиною;
- опитування повинна проводити та людина, якій опитувані повністю довіряють;
- учні повинні бути впевнені, що відповіді без їх дозволу оголошуватись не будуть [36, 38].

Дві останні умови є запорукою об'єктивних відповідей. У Додатку Д подано зміст анкети, що спрямована на виявлення моральних якостей учнів шляхом взаємо оцінювання.

На думку Ю.А. Клейберг, соціальний педагог повинен володіти найрізноманітнішими методами діагностики – як високоформалізованими (техніками типу тест Векслера, опитувальних Кеттела), так і низькоформалізованими (спостереження, бесіда, проєктивні методики та ін.) [84, 109].

Зокрема, продуктивною є „Методика вивчення особистості дезадаптованого підлітка і його найближчого оточення”, яка передбачає в ході спостережень, бесід з самим учнем, його сім'єю, однолітками, вчителями, з'ясування статусу та соціального розвитку підлітка [Там само].

Не менш ефективними методами діагностики важковиховуваних учнів, які пропонує Ю.А. Клейберг є:

1. Опитувальник Т.М. Ахенбаха (анкета для батьків дітей 4-18 років) з метою встановлення „портрету дитини”, що склався в уяві її батьків [84, 131-137].
2. Карта психологічної характеристики особистісного розвитку підлітка, за допомогою якої з'ясовуються: загальні відомості про дитину; відомості про сім'ю і взаємини в ній; прояви особистісних якостей у поведінці дитини (спрямованість інтересів, ставлення до справи, до людей, до себе, вольові якості, становище дитини в дитячому колективі) [Там само].
3. Карта спостережень, що дає змогу виявити такі негативні явища, як недовіра до людей, речей, ситуацій; депресія; замкненість в собі; тривожність і ворожість по відношенню до дорослих; тривожність і ворожість по відношенню до дітей; недостатність соціальної нормативності (асоціальність); непосидючість; емоційна напруга; невротичний симптом; несприятливі умови середовища; відхилення в сексуальному, розумовому та фізичному розвитку; хвороби та органічні порушення. Дана методика являє собою план різнобічних спостережень за дитиною [84, 147-154].

Характеризуючи методи діагностики соціально дезадаптованої поведінки, Н.Ю. Максимова пропонує наступну послідовність діагностики типів важковиховуваності:

Етап підготовки, на якому збираються дані про дитину від осіб (батьків, вчителів, друзів та ін.), які звернулись з проханням про консультацію. Ці дані збираються за допомогою методу бесіди [58, 43].

Перший етап – це бесіда з дитиною. Схема ведення бесіди, приблизні теми бесід в скороченому схематичному виді.

Як зазначає авторка: „Головне в ході бесіди – встановлення з нею (дитиною – *примітка наша*) контакту. Якщо це не вдається, слід переходити до застосування проєктивних методик, не зачіпаючи більш ті теми, які є афективними зонами, і не нав'язуючи дитині контакт” [Там само]. Під час

бесіди також фіксується зовнішній вигляд і поведінка дитини за допомогою спостереження.

Другий етап – діагностичне обстеження – авторка пропонує здійснювати під час або разом з першим етапом. Більше того, дослідниця рекомендує починати бесіду з нескладних тестових завдань, особливо, в тих випадках, коли встановлення контакту з дитиною ускладнюється. Бесіда буде протікати більш природно, якщо почати з обговорення результатів виконання завдань за допомогою методик. Ось чому, ще до початку бесіди потрібно скласти список методик, які доцільно буде застосувати, виходячи з прогнозу, складеного відповідно до тих відомостей, які були отримані на етапі підготовки. Важливо також продумати порядок використання методик: від нейтральних до особистіснозначущих, від легких до важких, чергуючи вербальні, невербальні, рисувальні, ігрові.

Готуючись до проведення першого і другого етапів, звертає увагу Н.Ю. Максимова, слід враховувати основні вимоги: бесіда і діагностичне обстеження не повинні тривати більше ніж 60-90 хвилин для підлітка і 30-40 хвилин для дітей молодшого віку [58, 43].

Третій етап – аналіз результатів. На основі всіх отриманих даних експериментального обстеження: бесіди, аналізу зовнішнього вигляду й поведінки (спостереження), відомостей підготовчого етапу визначається тип важковиховуваності дитини.

Четвертий етап – перевірка правильності встановленого діагнозу, його відповідність проявам поведінки дитини. На цьому етапі збираються матеріали про дитину від значущих осіб її найближчого соціального оточення, з'ясовуються особливості соціальної ситуації розвитку дитини (в сім'ї, в школі), відповідність уявлень дитини реально існуючим відносинам у найбільш значущих сферах її життєдіяльності. За необхідності, зазначає дослідниця, можливі повторення першого і другого етапу з метою уточнення незрозумілих питань або проведення додаткових експериментально-діагностичних обстежень.

П'ятий етап – остаточна постановка діагнозу і розробкою програми психокорекційної роботи [Там само].

Окрім згаданих методів, а саме: бесіди, спостереження, діагностичного обстеження, що в свою чергу включає різноманітні методики, Н.Ю. Максимова виділяє методи вивчення самооцінки і рівня домагань дитини. Джерелом дитячої самооцінки є оцінки дорослих, що виступають для дитини в якості еталону. Поступово оціночні судження дорослих, норми і правила поведінки стають „внутрішніми еталонами”, за якими дитина сама починає оцінювати власну поведінку. У випадках заниження або завищення дорослими оцінки діяльності дитини, у неї формується неадекватна самооцінка. Це перешкоджає нормальному процесу соціалізації особистості, оскільки дитина неправильно сприймає вплив оточуючих, які бажають виправити її помилки і недоліки.

Саме тому бувають випадки, коли підліток не піддається вихованню, чинить опір педагогічним впливам. При цьому вихователі відчують, що дитина, не те що не може вести себе інакше, а просто не хоче. Таке небажання змінювати свою поведінку пояснюється тим, що підліток не сприймає негативні оцінки своєї особистості з боку дорослих, вважаючи їх несправедливими [58, 60-61].

Ось чому дослідження самооцінки важковиховуваної дитини є настільки важливими. Адже корекція поведінки прямо залежна від корекції самооцінки.

Н.Ю. Максимова зазначає, що існують різні методи визначення рівня і адекватності самооцінки. Сутність більшості з них полягає у з'ясуванні співвідношення людини себе з певним еталонем.

Наприклад, досліджуваному пропонують написати ряд слів, що означають риси особистості „найкращої”, „ідеальної” людини. Потім йому пропонують зробити теж саме, але вже з негативними якостями особистості. Із отриманого ряду слів досліджуваному пропонують вибрати ті якості, які притаманні йому. Чим ближчими будуть обрані якості до позитивного еталону, тим вищою є самооцінка [58, 61]. Для визначення адекватності самооцінки потрібно підсумувати кількість позитивних якостей, що вибрав досліджуваний,

і розділити цю суму на кількість характеристик в еталонній множині позитивних якостей (приблизно їх має бути 25). Таким же чином визначається кількість слів із „негативного” еталону.

В результаті отримуємо два коефіцієнти, які визначають рівень самооцінки. Якщо коефіцієнт позитивної множини, близький до одного, то самооцінка – завищена, а якщо коефіцієнт негативної множини близький до одиниці, то самооцінка є заниженою. Якщо ж коефіцієнт по негативній множині характеристик близький до нуля, то самооцінка завищена, і навпаки, близький до нуля коефіцієнт позитивних характеристик говорить про можливе недооцінювання себе.

Існує ряд методів визначення рівня і адекватності самооцінки, побудованих по принципу ранжування. Наприклад, Н.Ю. Максимова звертає увагу на методику Т.В. Дембо і С.Я. Рубінштейна, що модифікована Т.М. Габрієл. Досліджуваному пропонують чотири зображення сходів, що складаються з дев'яти сходинок. Кожні сходи символізують: здоров'я, розумовий розвиток, характер, щастя. Певна сходинка позначає рівень розвитку, досконалості чи недосконалості наведених понять. Якщо дитина позначає „своє місце” десь на 4-5-й сходинках – це вважається нормою, тобто трохи вище за середній показник. Оскільки, вважає Н.Ю. Максимова: „Люди вбачають себе (або в крайньому випадку хочуть показати себе) з середнім здоров'ям, розумом, характером, щастям” [58, 62].

Аналогічним вищеописаній методиці є метод простого ранжування, коли підлітку пропонується на вертикальній прямій лінії, що позначає ступінь розвитку будь-якої особистісної характеристик або здібності (знизу, на точці нуль – повна відсутність характеристики, в горі – найвищий ступінь прояву) позначити точку, яка відповідає ступеню розвитку даної характеристики в нього особисто.

За допомогою наведених методик можна виявити яскраво виражений ступінь неадекватності самооцінки, яка межує з патологією, тому їх слід застосовувати на початку діагностики, звертає увагу авторка. В подальшій



роботі дослідниця пропонує, за умови виявлення нормальної самооцінки переходити до методик, що визначають більш тонкі зміни самооцінки, котрі не пов'язані з патологією. Для цього рекомендується вивчити рівень домагань, який відображає установку людини на вибір значущий для неї цілі, досягнення яких може задовольнити її самооцінку. Найпродуктивнішими Н.Ю. Максимова вважає методики, що виявляють рівень домагань особистості в ході вивчення оцінювального ставлення людини до самої себе і до результатів своєї діяльності.

Дослідниця також звертає увагу на те, що сама по собі неадекватність самооцінки хоч і утруднює процес соціалізації особистості, все ж не є настільки небезпечною, як порушення оцінювального відношення до усіх основних сфер життєдіяльності підлітка: відношення до себе, інших, до діяльності. Саме останній вид порушень є притаманним власне важковиховуваним дітям. Внаслідок цього між вихованцем і вихователем з'являється бар'єр, який викривлює сприйняття неповнолітнім позитивних соціальних явищ. Воно виявляється у недовірі до людей, озлобленості і підвищеній образливості. Дитині здається, що всі хочуть її обдурити, принизити, є несправедливими до неї, занадто доскіпуються і приписують їй ті недоліки, які насправді їй не притаманні. В таких випадках неповнолітній із завищеною самооцінкою не піддається педагогічним впливам, оскільки бар'єр неадекватних, порушених оціночних ставлень викривлює об'єктивну інформацію [58, 63].

Ще один метод діагностики – діагностика неузгодженості відносин підлітка, – зазначає Н.Ю. Максимова, включає:

- визначення ступеня адекватності самооцінки;
- вимір рівня домагань;
- визначення відповідності уявлень учня про своє становище в класі з реальним ставленням до нього однокласників.

Для визначення адекватності ставлення дитини до себе дослідниця пропонує анкету (див. Дод. Е).

Відхилення в оціночних ставленнях підлітка в системі міжособистісних відносин з однокласниками виявляються за допомогою соціометрії, результати якої порівнюються з матеріалами експериментальної бесіди з підлітком [58, 66-67].

Для вивчення оціночного ставлення підлітка до навчальної діяльності Н.Ю. Максимова пропонує прийом „Вибір задач на кмітливість різного ступеню складності” [58, 68-71]. Учні пропонуються задачі різного ступеню складності (від першого до дев'ятого), кожен у двох варіантах.

Показником неадекватної оцінки діяльності слугує характер вибору завдань учнем. Якщо дитина після невирішеної задачі обирає задачу підвищеного рівня складності, або знижує рівень складності після успішного рівня попередньої задачі, то така поведінка свідчить про неадекватне ставлення до результатів своєї діяльності. Якщо ж підліток, який не зміг розв'язати одну чи дві задачі високого ступеню складності, відмовляється продовжувати розв'язання задач, посилаючись на своє небажання або сторонні причини і при цьому очевидно демонструє яскраву негативну емоційну реакцію на поразку, аж до агресії по відношенню до експериментатора чи експерименту, то слід вважати, що сфера самооцінки є афективною зоною.

Крім того Н.Ю. Максимова зазначає, що в результаті досліджень було з'ясовано: якщо підлітку притаманна неузгодженість ставлень в усіх трьох сферах (до себе, до інших, до своєї діяльності), він є власне важковихованим [58, 73].

Нижче ми пропонуємо докладні методики, які може використати соціальний педагог освітнього закладу на етапі діагностичної роботи із важковихованими підлітками.

Універсальною методикою виявлення схильності до певних девіацій у поведінці підлітків є «Методика діагностики схильності до поведінки, що відхиляється» (розроблена Вологодським центром гуманітарних досліджень і консультування «Розвиток» у 1992 р.). Вона має сім шкал.

1. Шкала установки на соціальну бажаність – 15 пунктів.

2. Шкала схильності до порушень норм і правил – 17 пунктів.
3. Шкала схильності до адиктивної поведінки – 20 пунктів.
4. Шкала схильності до самоушкодження і саморуйнування — 21 пункт.
5. Шкала схильності до агресії і насильства — 25 пунктів
6. Шкала вольового контролю емоційних реакцій – 15 пунктів.
7. Шкала схильності до делинквентної поведінки — 20 пунктів.

Цей опитувальник дозволяє також оцінити схильність підлітків до рухового розгальмування, патологічного фантазування і хобі, статевим девіаціям, дисморфобії.

У цілому опитувальник включає 98 неповторюваних пунктів-тверджень. У Додатку Ж наводимо варіант для представників чоловічої статі.

У наступаних Додатках ми подаємо:

- комплексну психолого-педагогічну експресдіагностику соціально-педагогічної занедбаності (Додаток З);
- методику виявлення причин відхилень у поведінці і розвитку підлітка (Додаток І).

Діагностичну роботу щодо важковиховуваних учнів може і має здійснювати не лише соціальний педагог. Для формування вчителем, класним керівником конкретного замовлення соціальному педагогу по роботі із даною категорією дітей, зазначені фахівці повинні бути обізнані з методикою початкового діагностування характеру відхилень у поведінці. У Додатку К ми наводимо діагностичний інструментарій, розроблений Шиловой Т.А. [119] для виявлення ступеню соціальної занедбаності учня, з яким соціальний педагог може ознайомити кураторів в межах методичного семінару для педагогічного складу. Додаток Л містить анкету спостережень за важковиховуваними учнями.

Соціальна занедбаність школярів, у порівнянні з педагогічною, характеризується, насамперед, більш низьким рівнем розвитку професійних намірів і орієнтації, а також корисних інтересів, знань, навичок, більш

активним опором педагогічним вимогам і вимогам колективу, небажанням рахуватися з нормами колективного життя, труднощами у здатності оцінювати себе й інших.

Поряд з диференційними ознаками, що дозволяють розрізняти педагогічну і соціальну занедбаність, існують схожі ознаки (ставлення до навчальної діяльності, асоціальні прояви, вживання алкоголю, паління). Ці прояви виступають у ролі «сигналів-ознак», на основі яких відбувається формування стереотипу «важкий підліток». Наявність загальних негативних якостей заважає вчителю розгледіти позитивні якості особистості педагогічно занедбаного школяра (насамперед — працьовитість, прагнення до оволодіння професією), спираючись на які з ним можна успішно проводити виховну роботу.

Соціальна занедбаність без належної корекції призведе до формування і закріплення злочинної спрямованості.

Аналіз усього діагностичного матеріалу дає можливість соціальному педагогу зробити висновки про причини педагогічної занедбаності даного учня та про певний тип неузгодженості в його особистісній сфері як от: слабвілля, низький рівень вихованості, акцентуації.

Результати обстеження особистості важковиховуваного учня ми рекомендуємо заносити до Картки обстеження, що запропонована Перешейною Н.В. та Заостровцевою М.Н. [76]. У ній представлено кілька розділів: загальна інформація, сімейне виховання, навчання, дисципліна, суспільно-трудова діяльність, оціночне відношення до колективу, асоціальні відхилення, причини відхилень, властивості особистості, висновки, педагогічні рекомендації (Див. Дод. М).

Підсумковим етапом діагностичної роботи соціального педагога щодо важковиховуваного учня є засідання психолого-педагогічного консилиуму, на якому відбувається всебічний аналіз отриманих даних, їх узгодження, уточнення та систематизація. Результат роботи психолого-педагогічного консилиуму щодо розгляду справи певного важковиховуваного учня заноситься до робочого

журналу. У Додатку Н наводимо зміст робочого журналу психолого-педагогічного консилиуму, розробленого Перешеїною Н.В., Заостровцевою М.Н. [76].

Таким чином, враховуючи все вищезазначене, зробимо висновок, що діагностика важковиховуваності повинна відбуватись в певній послідовності:

- збір даних про дитину;
- встановлення контакту з дитиною;
- безпосереднє дослідження дитини;
- аналіз результатів обстеження;
- перевірка правильності поставленого діагнозу;
- остаточна постановка діагнозу з метою розробки програми корекції негативної поведінки важковиховуваної дитини.

Основними методами діагностики важковиховуваних учнів, яким може скористатись соціальний педагог, ми вважаємо:

- бесіду;
- спостереження;
- різноманітні методики, що допомагають з'ясувати: тип темпераменту, наявність акцентуації, стан самооцінки, ставлення учня до інших та до своєї діяльності, особливості соціального розвитку тощо, тобто тип важковиховуваності.

Слід також повторно наголосити на тому, що від правильності вибору методів діагностики залежить адекватність встановлення типу важковиховуваності, а отже вибору методів корекції негативної поведінки, тобто досягнення бажаного результату роботи.

### **2.3.3. Зміст, принципи, основні напрями й методи корекційно-педагогічної діяльності поведінки важковиховуваних**

Теорія корекційно-педагогічної діяльності є однією з провідних у вітчизняній психологічній науці. Вона розвивається вже протягом 50 років у

роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.В. Запорожця, А.М. Леонтьєва, А.Р. Лурії, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна та ін.

З метою розуміння сутності й природи корекційно-педагогічної діяльності з учнями девіантної поведінки, маємо розкрити зміст таких наукових понять, як «діяльність», «корекція», «профілактика», «психолого-педагогічна дія», «сумісна діяльність».

Під діяльністю розуміють специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання та творче переосмислення навколишнього світу, саму людину та умови її існування.

Поняття «корекція» у психолого-педагогічній науці визначається як виправлення (повне або часткове) недоліків психічного та фізичного розвитку у аномальних дітей за допомогою спеціальної системи психолого-педагогічних прийомів й заходів. Слід зазначити, що корекція розглядається як психолого-педагогічна взаємодія, котра складається із тренувальних занять, спрямованих на виправлення (ліквідацію) певного дефекту, а розуміється як дія на особистість дитини в цілому.

Головна мета корекційного процесу щодо важковиховуваних учнів – зменшення частоти прояву форм девіантної поведінки школярів. Корекція розглядається як шлях або засіб запобігання, послаблення девіантних форм поведінки через формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу або інших видів діяльності учнів (трудової, ігрової та ін.)

Корекційно-педагогічна діяльність – це складне психологічне та соціально-педагогічне явище, яке охоплює увесь освітній процес (навчання, виховання, розвиток) й розуміється як єдина педагогічна система, до якої маємо включити об'єкт й суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний й оціночно-результативний компоненти. Виходячи з такого трактування корекційної роботи, правомірно говорити про корекційно-педагогічний процес як про загальноосвітній, що об'єднує навчання, виховання й розвиток школярів [76, 52].

Спеціальна корекційно-педагогічна діяльність – це, перш за все, спланований й певним чином організований психолого-педагогічний процес, до якого включені групи школярів з проявами девіантних форм поведінки. Він спрямований на виправлення й реконструкцію індивідуальних якостей особистості й недоліків поведінки, створення необхідних умов для їх формування й розвитку, сприяння повноцінній інтеграції до соціуму [76, 52].

Соціальний педагог повинен враховувати, що цілі корекції мають:

- 1) формулюватися у позитивній, а не у негативній формі;
- 2) бути реалістичними й співвідносними з тривалістю роботи;
- 3) бути оптимістичними та привабливими – викликати у школярів бажання й потяг їх досягнення;
- 4) враховувати індивідуальні й психологічні можливості школярів, корелювати з існуючими соціально-педагогічними умовами й мікросоціумом [76, 53].

### **Принципи корекційно-педагогічної діяльності**

Першочергово окреслимо базові загальнопедагогічні принципи.

1. *Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу.* У ході корекційно-педагогічної діяльності відбувається співвідношення рівня розвитку школяра з визначеними нормами поведінки та психічного розвитку особистості, що складає основу для формування програми корекційної діяльності, визначення її етапів, шляхів, засобів досягнення бажаного результату.
2. *Принцип системності та цілісності.* Якщо педагогічний процес розглядати як систему, тобто сукупність елементів, що знаходяться у певному взаємозв'язку й утворюють відповідну цілісність, то корекційно-педагогічна діяльність набуватиме рис її елемента, підсистеми, субсистеми, упорядкованої множини своїх взаємопов'язаних елементів.

3. *Принцип гуманістичної спрямованості.* Він зумовлюється необхідністю гармонічного поєднання цілей суспільства й особистості, орієнтацією навчально-виховного процесу на особистісні можливості школяра, його інтереси та потреби.
4. *Принцип поваги особистості дитини у поєднанні із розумною вимогливістю.* Він пов'язаний із розвитком особистісних якостей школяра, на які спрямовані вимоги зацікавленого у долі дитини педагога, впевненого у тому, що вони допоможуть скорегувати агресивну поведінку вихованця й не зашкодять йому.
5. *Принцип опори на позитивне у людині, сильні сторони її особистості.* Лише гуманне, шанобливе ставлення до школяра, педагогічна майстерність, уміння бачити серед негативних рис його характеру й агресивної поведінки незахищеність, бажання бути кращим дозволяють більш ефективно вибудувати корекційно-педагогічний процес.
6. *Принцип свідомості й активності особистості.* Лише розуміючи та усвідомлюючи необхідність змін у поведінці, активно допомагаючи її реалізації, можна говорити про результативність корекційно-педагогічного процесу [76, 52].

### **Принципи спеціальної корекційно-педагогічної діяльності**

1. *Принцип систематичності корекційних, профілактичних й розвивальних задач.* Визначаючи цілі й задачі корекційно-педагогічної діяльності, необхідно враховувати найближчий прогноз розвитку школяра, а не теперішній стан речей. Будь-яка програма корекції розвитку вихованця має включати попередження девіантної поведінки й створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості школяра.
2. *Принцип єдності діагностики й корекції.* Він забезпечує цілісність педагогічного процесу. Неможливо вести ефективну й повномасштабну корекційну роботу, не знаючи при цьому вихідних даних про об'єкт. Корекційно-педагогічний процес потребує постійного систематичного



контролю динаміки проходження та ефективності корекції; проведення діагностичних процедур на усіх етапах – від формулювання цілей до їх досягнення, отримання кінцевого результату.

3. *Принцип урахування індивідуальних й вікових особливостей.* Д.Б. Ельконін, характеризуючи психологічний вік, виділяє три його параметри, котрі слід враховувати при формулюванні цілей й організації корекційно-педагогічного процесу. Це „соціальна ситуація розвитку”, рівень сформованості психологічних новоутворень, провідний вид діяльності.
4. *Діяльнісний принцип корекції.* Він зумовлює тактику роботи й засоби реалізації окреслених цілей. Вихідним моментом у досягненні мети є організація активної діяльності підлітка, створення необхідних умов для його орієнтування у складних конфліктних ситуаціях, складання алгоритму соціально прийнятної поведінки.
5. *Принцип комплексного використання методів й прийомів.* У корекційно-педагогічній практиці необхідна певна сукупність засобів, методів й прийомів, котрі враховують індивідуальні психологічні особливості особистості школяра, соціальну ситуацію, рівень матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення, логіку й послідовність педагогічної взаємодії.
6. *Принцип інтеграції зусиль.* Девіантні форми у поведінці школяра – результат не лише його психофізіологічного стану, а й активної дії на нього його батьків, друзів й однолітків, педагогічного й учнівського колективу. Успіх корекційної роботи із важковиховуваними школярами без співпраці з батьками або іншими дорослими, без опори на взаємини з однолітками, без урахування характеру відхилень у його поведінці може не принести бажаних ефективних результатів [76, 56].

### **Зміст, основні напрями корекційно-педагогічної діяльності**

Корекційна робота має посідати одне з провідних місць у єдиному педагогічному процесі. Вона є складовою частиною загальної освіти, має свою

специфічну спрямованість і в навчанні, і у вихованні, і в розвитку девіантних школярів. Корекція як система повинна мати самостійний вихід, взаємодіяти із середовищем (природнім, соціальними), тобто „терапія середовищем” включає організацію навчального процесу, спеціальний підбір культурно-масових й оздоровчих заходів, психогігієну сімейного виховання.

Напрями такої діяльності з важковиховуваними учнями є наступними:

- нормалізація й збагачення відносин із навколишнім світом (перш за все з педагогами, психологами й школярами);
- компенсація недоліків у духовному світі, активізація діяльності дітей у тій сфері, котру вони люблять, у котрій можуть досягти гарних результатів;
- відновлення деформованих позитивних якостей, постійне їх стимулювання;
- інтенсифікація позитивного розвитку особистості;
- засвоєння й накопичення соціально цінних досвіду й навичок у різних сферах життя й поведінки;
- накопичення здорових звичок і потреб, викорінення негативних [76, 57].

У межах корекційно-педагогічної діяльності існує певний інструментарій: методи вправ, навіювання, прикладу, стимулювання поведінки й діяльності девіантних підлітків тощо.

Разом з тим, педагоги й психологи використовують й специфічні методики корекції поведінки підлітків: дидактичні (роз’яснення, прийоми аргументованої дії); навчання саногенному мисленню (спрямоване на управління собою, саморегуляцію); групової корекції; вирішення конфліктів; тренінгу поведінки, тощо [Там само].

### **Спільна діяльність суб’єктів освітнього процесу й особливості профілактики девіантної поведінки**

Спільна діяльність суб’єктів освітнього процесу щодо корекції девіантної поведінки школяра – це система їх спеціально організованої взаємодії у якості колективного суб’єкту вивчаємого напряму роботи школи. Специфічною

особливістю даної діяльності є зосередження зусиль на особистісному аспекті розвитку школяра.

Б.Ф. Ломов до переліку існуючих ознак загальної діяльності відносить розділ єдиного процесу на окремі функціонально пов'язані операції та їх розподіл між її учасниками. Розподіл функції (діяльності) або, за висловом вченого, „специфікація задач”, не може бути суто випадковою, а кожна доповнює один одного й визначає взаємну залежність її учасників [76, 58].

Поведінка „важких” підлітків відрізняється рядом особливостей:

- недостатність життєвого досвіду і пов'язаний з цим низький рівень самокритики;
- відсутність загальної оцінки життєвих умов; підвищена емоційна збудливість, імпульсивність;
- вербальна та рухлива активність;
- загострене почуття незалежності;
- потяг до престижу у референтній групі;
- негативізм, неврівноваженість збудження й гальмування.

За оптимальних умов виховання окреслені особливості підлітків можуть бути нейтралізовані відповідною позитивною діяльністю. Неприятливі соціальні умови „каналізують” ці особливості, надають їм негативної спрямованості. Динамізм психічної діяльності підлітка в однаковій мірі може перетворити його як на соціально позитивну особистість, так і на соціально негативну особу.

Як уже зазначалося, корекційно-виховна робота спрямована, головним чином, на руйнування окремих настанов, уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки й формування нових з метою досягнення самореалізації особистості у суспільстві. Дана робота має на меті вирішення конфліктів типу „особистість – суспільство”, „особистість – соціальне середовище”, „особистість – група”, „особистість – особистість” [76, 58].

Комплексну діяльність соціального педагога щодо виявлення, діагностування та корекції поведінки важковиховуваних ми визначаємо як соціально-педагогічний супровід важковиховуваних учнів.

### **Соціально-педагогічний супровід важковиховуваних учнів**

Основними функціями моделі соціально-педагогічного супроводу є:

1. Відновлювальна – передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у підлітка до появи у нього акцентуації характеру.

2. Компенсуюча – проявляється у формуванні в клієнта намагання усунути певний недолік за рахунок посилення діяльності в тій галузі, в якій він найшвидше може досягти успіху.

3. Стимулююча – передбачає підтримку певних позитивних особистісних характерологічних утворень, які є наявними у підлітка.

4. Корегуюча – полягає у виправленні тих негативних характерологічних змін, які відбулися у підлітка з виникненням акцентуації характеру.

5. Соціалізуюча – спрямована на надання можливості вихованцю соціального розвитку і пізнання з метою підвищення соціально-психологічної компетенції [74, 380].

Для успішної реалізації моделі соціально-педагогічного супроводу підлітка з акцентуацією характеру необхідно враховувати низку чинників, об'єднаних А. Реан і Н. Кузьміною у три групи:

I. Об'єктивні чинники, які пов'язані з реальною системою і послідовністю педагогічних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату.

II. Суб'єктивні чинники, що пов'язані з суб'єктивними передумовами професійної діяльності. До них відносять: мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, уміння, задоволеність, творчість.

III. Об'єктивно-суб'єктивні чинники, які пов'язані з організацією соціального середовища.

Врахування наведених чинників дає можливість соціальному педагогу розробляти й реалізовувати технологію соціально-педагогічного супроводу підлітків з акцентуаціями характеру.

Перший етап – діагностика психічного і соціального здоров'я підлітка. З цією метою соціальний педагог використовує тести Смішека, проводить анкетування вчителів-предметників стосовно особистісних якостей „важкого” підлітка. Використовує зібрану класним керівником інформацію щодо педагогічних аспектів статусу учня, визначених на основі власних спостережень наставника класу, його розмов з педагогами і батьками. Залучає вчителів-предметників до участі в експертних опитуваннях на етапі діагностики. Упродовж даного етапу адміністрація школи допомагає соціальному педагогу залучити класних керівників та вчителів-предметників до проведення основних діагностичних заходів.

Другий етап – аналіз отриманої у ході діагностики інформації, оформлення її результатів, визначення кількісних та якісних характеристик акцентуацій, забезпечення учасників процесу соціально-педагогічного супроводу необхідною інформацією стосовно конкретних учнів і груп.

Третій етап – спільна з психологом (за участі дирекції навчального закладу) розробка рекомендацій для підлітків, педагогів, класних керівників, батьків. Соціальний педагог ініціює проведення педагогічної ради школи, на засіданні якої обговорюються і затверджуються плани комплексної допомоги „важким” підліткам. Розробляє педагогічні рекомендації для груп підлітків кожного окремого типу акцентуацій. Окремо такі рекомендації готуються для підлітків, класних керівників, вчителів-предметників та батьків [74, 381].

Згідно з матеріалами засідання педради класний керівник планує конкретні форми навчально-виховної роботи в класі, проводить батьківські збори класу з відповідним тематичним спрямуванням, пропонує батькам психолого-педагогічні рекомендації з метою встановлення таких взаєностосунків із дітьми, які б сприяли відновленню тих позитивних якостей, що переважали у підлітка до появи акцентуацій характеру. Вчителі-предметники у цей час розробляють індивідуальні стратегії виховних підходів, сформованих на основі діагностики, до конкретних учнів та їх груп.

Четвертий етап – консультування всіх учасників супроводу щодо шляхів і способів вирішення проблем підлітка з акцентуаціями характеру. З цією метою використовуються як групові, так й індивідуальні консультації з педагогами, батьками, адміністрацією школи, у ході яких здійснюється відповідна психолого-педагогічна просвіта, обговорюються можливі варіанти вирішення проблем „важкого” підлітка. Класний керівник та вчителі-предметники беруть активну участь у групових та індивідуальних консультаціях, які проводить соціальний педагог.

П'ятий етап – виконання рекомендацій кожним учасником супроводу. Соціальний педагог у цей час проводить заплановані психокорекційні заходи, індивідуальні консультації для підлітків з метою пробудження в них бажання саморегуляції та самовдосконалення. Допомагає вихованцям у пошуку необхідних для вирішення назрілих проблем фахівців. У власній практичній діяльності реалізують розроблені рекомендації класні керівники. Серед форм реалізації поставлених завдань соціально-педагогічного супроводу на даному етапі можна виділити:

а) бесіди, заняття-практикуми, виховні години на теми виховання характеру, самоорганізації та саморегуляції;

б) конкурси, змагання КВК, предметні тижні, екскурсії, відвідування виставок, театру; колективний перегляд кінофільмів із метою пробудження і розвитку творчого потенціалу.

Шостий етап – аналіз виконання психолого-педагогічних рекомендацій у ході соціально-педагогічного супроводу; визначення причин успіхів і невдач.

Сьомий етап – проектування подальшого розвитку підлітка на основі відкорегованих під час аналізу форм, методів та засобів соціально-педагогічного супроводу [74, 382].

I. Трус пропонує наступні тактики соціально-педагогічного супроводу підлітка з акцентуаціями характеру:

1) тактика „Виведення шляху розвитку системи із самої системи”. Не „форсувати” взаємини із підлітком до проникнення у світ його захоплень.

Спробувати шляхом начебто стихійного, випадкового залучення до ситуації вибору в процес виконання творчих завдань визначити внутрішньособистісну спрямованість клієнта, щоб згодом, спираючись на неї, відшукати оптимальний шлях найближчої перспективи його розвитку. Для виконання зазначеного завдання соціальному педагогу необхідна тісна співпраця з вчителями-предметниками, класним керівником та батьками. Їх спостереження можуть допомогти, образно кажучи, спіймати світлий промінчик світу захоплень вихованця.

2) тактика „Світла енергетика”. Конгруентність у стосунках із клієнтом, сприйняття його на основі позиції: „Ти подобаєшся мені”, а не „Ти будеш подобатися мені, якщо ...”. Вгамування внутрішньої неприязності до дитини. Соціальний педагог має пам'ятати, що досить однієї миті для того, щоб дитина встигла вловити у погляді порожнечу відчуження, неприязнь та холод, яких уже не в силі будуть прикрити ніякі „теплі” слова.

3) тактика „Співробітництво” передбачає активну роль підлітка у системі його взаємодії із соціальним педагогом, учителем-предметником. Це означає, що у стосунках із підопічним необхідне тонке відчуття міри. Не слід створювати враження нав'язування себе у співрозмовники. Для цього кожна розмову або бесіду слід будувати так, аби створювалося враження її незавершеності. Певна цікава для підлітка інформація повинна бути лише окреслена або перервана і „випадково” забута. Згодом вона у спогадах підлітка виявить свою „незакінченість”, приверне увагу до себе і заохотить до повторного контакту із педагогом. Так можна налагодити регулярне спілкування з клієнтом, яке й започаткує процес співробітництва з метою соціально-педагогічної корекції.

4) тактика „Уникнення негативних сугестивних комплексів”. Не слід фіксувати увагу клієнта на його невдачах. За умови, коли цього не можна уникнути, необхідно давати комплексну оцінку їх причин. Паралельно доцільно за допомогою засобів неспецифічної психічної реактивності формувати позитивний сугестивний комплекс, основою для якого можуть слугувати відомі

слова англійського письменника Чарльза Діккенса: „Немає ще на світі такого пагорба, вершини якого наполегливість, врешті-решт, не досягне”.

5) тактика „Право унікальності”. Не дорікати підлітку в його недосконалості, не порівнювати з кимось із найближчого оточення. Кожна людина є унікальною у своїй внутрішньоінтенційній сутності, розвивається на основі власної внутрішньої природи та її закономірностей. Їй, зважаючи на відомий афоризм, нікого не потрібно випереджати у світі, крім самої себе. Право власної унікальності заперечує будь-яке насильство зовнішніх чужих форм і сутностей [74, 382-383].

Соціальний педагог для досягнення взаєморозуміння з клієнтом може використовувати рекомендації О. Піменової:

1. Бесіду починати з „розминки” – розмови на нейтральні теми. Особливо важливо дотримуватися вказаного правила, починаючи розмову з підлітками, оскільки вони переживають стадію звільнення від впливу дорослих і насторожено ставляться до будь-яких спроб проникнути до їх внутрішнього світу.

2. Продемонструвати співчутливий відзив, висловити розуміння складності ситуації. Чутливість сприяє встановленню контакту, оскільки співрозмовник починає сприймати соціального педагога як людину, зацікавлену в його долі.

3. Ставитися до клієнта „як до рідного” – бути природним, щирим, не приглушувати своїх почуттів. Манера спілкування – відкрита, безпосередня. Такий спосіб спілкування сприяє нейтралізації негативних емоцій клієнта.

4. Перш ніж вивчити цікаву для соціального педагога проблему, необхідно виявити увагу до стану клієнта на момент інтерв'ю [1, 396].

До вищевказаних порад С. Пальчевський додає наступні:

1. Не перебивати клієнта (це викликає внутрішнє роздратування), дати йому можливість до кінця висловити свої думки, почуття. Пам'ятати, що уважний слухач викликає вдячність і бажання поглибити саморозкриття, продовжити розмову.



2. У випадку, якщо соціальний педагог не може погодитися із співрозмовником, доцільно використати прийом, розроблений на основі принципу доповнюваності Нільсона Бора. Для цього, уважно вислухавши співрозмовника, одразу необхідно погодитися з ним. Але тут же, не затягуючи, слід допомогти йому визначити певні рамки часу, обставин, умов і ситуацій, у яких його думка зберігатиме свою істинність, а також ті, за якими вона її втрачає. Таким чином, соціальний педагог розширює рамки міркувань клієнта.

3. У випадку, коли на початку розмови клієнт знаходиться у позиції „замкнутого кола” (мовчазний і замкнутий), слухачу також доцільно зайняти відповідну позицію. Для цього, сидячи на стільці, можна обняти коліна руками, схрестивши пальці рук „у замку” тощо. Згодом, із появою в розмові ноток щирості, слід розривати „коло” (наприклад, різко роз’єднати руки) і провокувати цим самим співрозмовника на подібний розрив. Досить часто таке „розірване коло” відкриває дорогу щирості [74, 396].

У вітчизняній педагогічній практиці розробкою і застосуванням методів корекції негативної поведінки займалися такі психологи і педагоги, як А.С. Макаренко, Е.Ш. Натанзон, О.М. Кравцова, О.І. Кочетов, М.І. Рожков, Н.Ю. Максимова та інші.

Під методом виховання важких дітей М.І. Рожков розуміє способи взаємодії педагогів і учнів, в ході якої відбуваються зміни рівня розвитку якостей особистості вихованців. Але щоб досягнути мети виховання необхідно застосовувати сукупність методів з урахуванням початкового рівня вихованості дитини.

Автор вважає, що вся гуманістична педагогічна практика повинна забезпечувати розвиток і удосконалення наступних суттєвих сфер особистості дитини: інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, саморегуляційної, предметно-практичної, екзистенційної [18, 47]. У зв’язку з цим дослідник пропонує певну систему методів.

В інтелектуальній сфері важковиховуваних дітей необхідно формувати такий обсяг, глибину і дійсність знань про моральні цінності, в яких

знаходяться значення суспільних явищ і орієнтирів поведінки, що виступають основою моральних оцінок. Завдяки їм, зазначає М.І. Рожков, коригується і організовується поведінка і діяльність особистості.

Ефективним методом впливу на інтелектуальну сферу важковихованого М.І. Рожков вважає переконання: „Переконання передбачає розумний доказ дитині моральної позиції, оцінки того, що відбувається” [18, 48].

В мотиваційній сфері, наголошує автор, доцільно формувати правомірність і обґрунтованість ставлення до моральних норм: дбайливе ставлення до людини; поєднання особистих і суспільних інтересів; прагнення до ідеалу; правдивість; моральні цінності; мету і сенс життя; сумлінне ставлення до своїх обов'язків; потребу в „іншій людині”; в контакті з собі подібними.

Методами впливу на мотиваційну сферу М.І. Рожков називає методи стимулювання: заохочення і покарання. В свою чергу заохочення може виявлятися в різних варіантах: схвалення, вдячність, надання почесних прав, нагородження. А покарання має такі види: надання додаткових обов'язків, скасування або обмеження певних прав, висловлення моральної догани, осуд. Автор зазначає: „Методи стимулювання допомагають людині сформувати уміння правильно оцінювати свою поведінку...” [18, 50].

В емоційній сфері дослідник пропонує формувати характер таких моральних переживань, що пов'язані з нормами або відхиленнями від норм і ідеалів: жалістю, співчуттям, довірою, вдячністю, чуйністю, самолюбством, симпатією, почуттям сорому та ін. Якщо у дитини не сформовані правильні моральні цінності й переживання, то при задоволенні своїх потреб у спілкуванні і діяльності вона буде обирати той спосіб, який відповідатиме її хибним життєвим цінностям. Тому методи впливу на емоційну сферу повинні формувати необхідні навички в управлінні своїми емоціями, щоб під час вирішення життєвих проблем дитина керувалася цінностями, а не емоціями, зауважує дослідник [Там само].

Методом, що здійснює вплив на емоційну сферу дитини автор називає навіювання, яке може бути реалізоване як вербальними, так і невербальними способами. „Навіювати – це означає впливати на почуття, а через них на розум і волю людини”, – зазначає М.І. Рожков [18, 51]. Використання цього методу сприяє переживанню дітьми своїх вчинків і пов'язаних з ними емоційних станів.

У вольовій сфері педагог вважає доцільним формувати такі морально-вольові спрямування в реалізації моральних вчинків, як мужність, сміливість, принциповість в захисті моральних ідеалів.

Методи впливу на вольову сферу повинні передбачати: розвиток у дітей ініціативності, впевненості в своїх силах, розвиток наполегливості, уміння переборювати труднощі для досягнення поставленої мети, формування вміння володіти собою (витримка, самоопанування); удосконалення навичок самостійної поведінки і т.п. Автор зазначає, що домінуючий вплив на формування вольової сфери можуть здійснювати методи вимоги і вправлення. Ці методи слід застосовувати якомога раніше, адже чим молодшим є організм, тим швидше укорінюються в ньому звички. І, звичайно, легше сформувати позитивні звички, ніж потім руйнувати негативні [18, 51-52].

В сфері саморегуляції М.І. Рожков пропонує формувати моральну правомірність вибору: совітливості, самооцінку, самокритичність, уміння співставити власну поведінку з поведінкою інших, добропорядність, самоконтроль, рефлексію та ін. Відповідним методом дослідник вважає метод корекції поведінки. Така корекція може відбуватись на основі співставлення вчинків учнів із загальноприйнятими нормами, на основі аналізу послідовності вчинку, уточнення мети діяльності. В якості модифікації зазначеного методу можна розглядати приклад, адже явище, що сприймається зором не потребує такого розкодування, як мовленнєвий вплив, зазначає автор [18, 55].

В предметно-практичній сфері дослідник вважає за необхідне розвивати здібності здійснювати моральні вчинки, проявляти чесне і добросовісне

ставлення до дійсності; вміння оцінювати моральність вчинків, тобто вміння оцінювати поведінку однолітків з точки зору моральних норм.

Для цього, вважає М.І. Рожков, доцільно використовувати метод виховних ситуацій. Це ті ситуації, в процесі яких дитина постає перед необхідністю вирішувати певну проблему: проблему морального вибору, проблему способу організації діяльності, проблему вибору соціальної ролі та ін. Вихователь лише створює умови для виникнення ситуації.

За умови, коли в ситуації виникає проблема для дитини та існують передумови для її самостійного рішення, створюється можливість соціального випробування, в ході якого у дитини формується певна соціальна позиція і соціальна відповідальність, які є основою для подальшого входження дітей у соціальне середовище.

Автор вважає, що модифікацією методу виховних ситуацій є змагання, яке сприяє формуванню якостей конкурентноспроможної особистості, оскільки цей метод спирається на природну схильність дитини до лідерства і суперництва. В процесі змагання дитина досягає певного успіху в стосунках з товаришами, набуває нового соціального статусу [18, 56].

В екзистенційній сфері слід формувати свідоме ставлення до власних дій, прагнення до морального самовдосконалення, любов до себе та інших, піклування про красу тіла, мовлення, душі, розуміння моралі. Ця сфера допомагає людині вступати в певні стосунки з іншими людьми. Вона характеризується умінням людини керувати своїми стосунками. Позиції і орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відносини зі світом, визначають суть його екзистенційної сфери. Ця сфера виконує функцію відбору ідей, позицій, поглядів і ціннісних орієнтацій. Серед цілей розвитку цієї сфери важливими являються: забезпечення розвитку позитивної Я-концепції і самоповаги; розвиток здатності чуйного ставлення до людей; формування навичок соціальної взаємодії; формування ознак плідної орієнтації [18, 56].

Методи впливу на екзистенційну сферу повинні бути спрямовані на залучення учнів до системи нових для них відносин. Автор вважає, що у кожній

дитини повинен накопичуватися досвід соціально корисної поведінки, досвід життя в умовах, що формують елементи плідної орієнтації, високоморальних настанов, які пізніше не дозволять їй вести себе непорядно, безчесно.

Тому методами впливу на екзистенційну сферу дослідник визначає вправління щодо формування у дітей здатності до суджень на основі принципу справедливості, а також дилеми Л.Кольберга.

Метод дилем, пояснює автор, полягає у спільному обговоренні школярами моральних дилем. До кожної дилеми складаються запитання, у відповідності до яких будується обговорення. По кожному запитанню діти наводять переконливі докази „за” і „проти”. Відповіді доцільно проаналізувати за такими ознаками: вибір, цінність, соціальні ролі і справедливість.

Використання моральних дилем як засобу розвитку екзистенційної сфери, безумовно, є продуктивним, зауважує М.І. Рожков. Оскільки по кожній дилемі можна визначити ціннісні орієнтації людини [18, 57].

Таким чином, запропонована М.І. Рожковим система методів вказує на співставлення та інтеграцію індивідуального і соціального. „Якщо у всіх сферах індивідуальності розвивати виокремлені компоненти соціальної подоби людини, то процес виховання особистості буде і ефективним, і результативним” – стверджує автор [18, 56].

Серед методів виховної роботи, які сприяють подоланню важковиховуваності О.М. Кравцова виділяє:

1. Переконання.
2. Висловлення довіри.
3. Опір на позитивні якості.
4. Переключення зусиль вихованця від негативної діяльності до позитивної.

Авторка зазначає, що такий метод роботи слід здійснювати поетапно: спочатку інтереси підлітка ставлять у залежність від успішної діяльності колективу, потім включення в цікаву колективну роботу відбувається самостійно, надалі розгортається діяльність у площині загальних інтересів і, нарешті,

перевиховання завершується діяльністю, яка вимагає підкорення особистих інтересів колективним.

#### 5. Заохочення та покарання[18, 34].

О.І. Кочетов та Н.М. Верцинська визначили наступні групи методів подолання важковиховуваності у дітей:

##### 1. Методи руйнування негативного типу характеру:

- метод „вибуху”;
- метод „реконструкції” характеру.

##### 2. Методи перебудови мотиваційної сфери і самопізнання:

- об’єктивне переоцінювання власних переваг і недоліків;
- переорієнтація самосвідомості;
- переконання;
- прогнозування наслідків негативної поведінки.

##### 3. Методи перебудови життєвого досвіду:

- розпорядження;
- обмеження;
- переучування;
- переключення;
- регламентація способу життя.

##### 4. Методи попередження негативної та заохочення позитивної поведінки:

- винагороди і покарання;
- змагання;
- позитивні перспективи [47, 110].

Пропонуючи наведену класифікацію методів роботи з важковиховуваними учнями, автори наголошують на тому, що чітко визначених методів і прийомів не існує: це важко зробити, оскільки в педагогіці ця проблема ще не вирішена. Дана класифікація є приблизною і рекомендується для застосування у роботі саме з важковиховуваними дітьми.

Частина педагогів-дослідників пропонує у роботі з важковиховуваними дітьми поетапно застосовувати певні комплекси методів – методики.

Так, І.А. Невський визначає наступні методики роботи з важковиховуваними учнями:

1. Методика позитивного стимулювання, яка знімає в учнів психологічне напруження перед заняттями щодо спілкування з учителем, однокласниками та налаштовує їх на заняття у школі.
2. Методика диференціації вимог і поблажливих навантажень з урахуванням реальних сил і можливостей учня з метою укріплення його впевненості у собі.
3. Методика особистісного підходу в процесі організації навчання й інших видів діяльності, орієнтована на індивідуальні особливості учня і його розвиток.
4. Методика створення ситуації успіху, що дає можливість покращити стан учня у класному колективі, виховує впевненість у собі, у власних силах і можливостях, повагу до себе, позитивне ставлення до навчання і школи в цілому.
5. Методика раціональної організації навчальної та інших видів діяльності, що дозволяє зняти усі непродуктивні витрати сил і часу [69, 99].

В.В. Трифонов і Л.К. Керімов пропонують використовувати схему роботи з важковиховуваними дітьми, що включає чотири етапи, кожен з яких має окрему мету, методи і прийоми, та напрямки роботи педагога:

1. Підготовчий етап: діагностика важковиховуваного підлітка.
2. Довірчий етап: встановлення контакту з оточуючим середовищем.
3. Переломний етап: пробудження здорового прагнення, бажання досягти позитивної норми поведінки.
4. Етап закріплення: закріпити певні успіхи в моральній поведінці і навчальній діяльності.

Автори також зазначають, що незважаючи на універсальність даної програми (схеми) в кожному конкретному випадку до важковиховуваного має бути здійснено особливий підхід [36, 88-90].

Е.Ш. Натанзон, аналізуючи діяльність видатних педагогів А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, пропонує певну систему послідовних дій (етапів) роботи педагога щодо здійснення корекційно-виховного впливу.

Перший етап – встановлення душевного контакту з учнем. Авторка вважає, що встановлення душевного контакту необхідне перш за все тому, що важковихований учень є відчуженим від колективу, озлобленим, розлюченим [102, 26].

Встановити душевний контакт з таким учнем означає викликати його прихильність, довірливе ставлення до себе, подолати підозрілість і відчуженість. „Цього можна досягти доброзичливим людським ставленням і організацією такого ж ставлення з боку класного колективу”, – зазначає Е.Ш. Натанзон [102, 27].

Завданням другого етапу дослідниця вважає пробудження в учня впевненості у плідності своїх зусиль, почуття власної гідності, підвищення його авторитету в очах товаришів, задовольняючи тим самим його справжене самолюбство. Одночасно слід залучити важковихованого учня до цікавої для нього діяльності, де він також може проявити себе і встановити дружні стосунки з товаришами по класу.

Потрібно також звернути увагу на успішність такої дитини, оскільки, як наголошує Е.Ш. Натанзон: „...учень, підбадьорений та окрилений доброзичливим ставленням, сам береться за книжки ... Але нерідко великі прогалини в знаннях ускладнюють розуміння матеріалу, а невдачі у навчанні, погані оцінки гасять добрі наміри” [102, 27]. Тому такий учень потребує систематичної допомоги доти, поки він не почне отримувати перші гарні оцінки, які послугують йому немов би трампліном для подальшої успішної роботи.

На думку Н.Ю. Максимової, робота з важковихованими дітьми повинна будуватись у відповідності до типу важковихованості, оскільки один і той же вид відхилень у поведінці може бути спричинений різними факторами. В той же час, різні типи важковихованості можуть поєднуватись або знаходитись у



перехідному стані. В такому випадку корекційну роботу слід будувати виходячи із особливостей обох типів важковиховуваності.

Програма психологічної корекції поведінки дітей першого типу важковиховуваності (педагогічно занедбані) включає наступні основні напрямки:

- 1) встановлення довірчих стосунків з дитиною, створення для неї ситуації психологічного комфорту;
- 2) формування у дитини позитивної самооцінки;
- 3) формування мотивації досягнення;
- 4) створення умов для підвищення рівня успішності в провідній діяльності;
- 5) вироблення правильних навичок поведінки і спілкування;
- 6) підвищення рівня саморегуляції через тренування звички до самоаналізу;
- 7) розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення кругозору;
- 8) формування у дитини позитивної життєвої перспективи, визначення разом з нею шляхів її самореалізації, сфер самоствердження [58, 74].

Дослідниця також зазначає, що послідовність всіх вищезазначених напрямів може бути довільною. А ще краще, якщо педагог організує комплексне поєднання напрямів роботи, спираючись при цьому на ті, де можливо очікувати помітний і швидкий результат [58, 74-75].

Вирішення завдань даної програми вбачається нами найефективнішим за умови включення дитини до групи соціально-педагогічного тренінгу а також за умови систематичного соціально-педагогічного патронажу.

Програма психологічної корекції поведінки дітей другого типу важковиховуваності (діти з порушеннями в емоційно-вольовій сфері) будується відповідно до рівнів функціонування (підвищеним чи недостатнім) ураженої емоційної сфери особистості.

Для кожного типу акцентуації, що є найбільш схильними до негативної поведінки, Н.Ю. Максимова дає рекомендації корекційного впливу.

Так, підліток з нестійкою акцентуацією характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни, йому притаманна навіюваність, наслідування того, як поведуться, ті хто його оточує. Тому такого підлітка потрібно помістити у сприятливе мікросередовище, де прикладом для наслідування були б позитивні лідери, а норми поведінки не суперечили б соціально схвалюваним нормам. Отже, чіткий контроль з боку батьків, вчителів та позитивних лідерів класу на думку Н.Ю. Максимової, є основними заходами щодо корекції поведінки підлітка з нестійкою акцентуацією характеру [58, 454].

Гіпертимний підліток, навпаки, не витримує чіткої регламентації поведінки і постійного контролю. Для такого підлітка умови, що пригнічують його активність, є психотравмуючим фактором. „Таких підлітків слід заохочувати до діяльності, яка потребує кмітливості, рішучості, наполегливості..., де потрібно проявити активність, вміння швидко орієнтуватися, де можна задовольнити прагнення до лідерства, новаторства”, – зазначає авторка [Там само]. Тобто, це може бути організація дискотек, шкільних вечорів, туристичних походів, спортивних змагань тощо.

У ході роботи з експлозивним (збуджуваним) підлітком слід проводити бесіди та тренінги, що спрямовані на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення лідерства. Підлітку потрібно пояснити особливості його характеру і навчити оволодівати своїми спалахами гніву, підказати прийоми, за допомогою яких він зуміє відслідкувати момент зародження в собі афективного спалаху й спробує переключити увагу на інші почуття, на інший об'єкт. Такий підліток потребує навчання соціально схвалюваним засобам розрядки агресивного стану. Цьому сприяють заняття атлетизмом, єдиноборствами, участь у комунікативних тренінгах. Тобто соціальний педагог повинен навчити такого підлітка не „зривати злість” на оточуючих, а „розряджатися” шляхом іншої, наприклад, рухової активності: бокс, біг, вибивання пилуки з килиму, забивання цвяхів тощо [58, 455].

Епілептоїдам, в силу їх інертності та педантичності, дуже допомагають заняття, які вимагають монотонності, точності, посидючості. Це різьблення,

мозаїка, граверні роботи. Завдання соціального педагога полягає в тому щоб заохотити підлітків до цих видів діяльності, допомогти їм досягти успіху в них, підказати, що у випадках підступу почуття туги і злобного настрою найкраще за все приступити до улюбленої справи. Слід переключити потребу епілептоїдів у владі над іншими людьми на заміщуючі види діяльності, наприклад, спортивні ігри, єдиноборства, де можна „взяти гору” над супротивником [58, 456].

Істероїдні підлітки повністю можуть задовольнити свою потребу бути в центрі уваги, беручи участь у художній самодіяльності, виступах молодіжних естрадних ансамблів, виконуючи обов’язки диск-жокея в школі на дискотеках, екскурсовода в шкільному музеї тощо. В майбутньому соціальний педагог може порекомендувати таким дітям професійний вибір на користь адміністратора, офіціанта, манекенниці, стюардеси, тобто такі види діяльності, де вони будуть „на виду”. Н.Ю. Максимова також наголошує на тому, що підліткам істероїдного типу темпераменту притаманно сприймати інших людей як засоби досягнення своїх цілей. Тому з ними слід проводити індивідуальну роботу щодо уточнення реальних цілей їх діяльності та навчання їх довгостроковому прогнозу і таким засобам досягнення своїх цілей, які не порушують межі особистості іншої людини [Там само].

Робота з підлітками, яким властиві патохарактерологічні відхилення, полягає у тому, щоб надати можливість кожному з них пережити у ході гри патогенну для його характеру ситуацію і знайти шляхи підвищення спроможності її розв’язання. З цієї метою Н.Ю. Максимова пропонує застосувати метод психодрами. Суть цього методу полягає у тому, що підліток за допомогою особливих психологічних прийомів вводиться в ситуації, що з різних причин є для нього важкими, загрожують небезпекою „зриву”, тобто декомпенсації. „Розігрування такої ситуації надає можливість нібито „знеболити” психотравмуючі моменти, пережити і відредагувати психологічні конфлікти, досягти розуміння своїх внутрішніх проблем і засобів їх розв’язання”, – зазначає дослідниця [58, 456].

Слід зазначити, що для гіпертимного типу патогенними будуть ситуації, що вимагають уміння стримувати прояви своєї бурхливої енергії. Наприклад, таким дітям вкрай важко сумлінно виконувати монотонну роботу. При істероїдному відхиленні в розвитку характеру для підлітка найбільш вразливою є ситуація, коли він відчуває нестачу уваги до себе. При нестійкому типі акцентуації – ситуація, в якій необхідно проявити свої вольові якості. При епілептоїдному і збуджуваному – ситуація ворожих і конфліктних ставлень. При психоастенічному – ситуація необхідності прийняття рішення, здійснення вибору тощо [58, 456].

У всіх випадках причиною соціально дезадаптованої поведінки таких дітей є зіткнення зі своєю типовою, важко розв'язуваною для них ситуацією. У зв'язку з цим Н.Ю. Максимова виділяє наступні задачі роботи з дітьми з патохарактерологічним розвитком.

1. Навчання підлітка „розпізнанню” небезпечних для нього ситуацій. Зусилля педагога, який веде групу тренінгу, повинні бути спрямовані на підвищення здатності підлітка розпізнавати і попереджати виникнення таких ситуацій. Наприклад, коли підліток збуджуваного типу акцентуації відчуває наближення сварки з приятелем, він повинен одразу ж припинити спілкування і піти, а не продовжувати з'ясування стосунків, яке, скоріш за все, закінчиться для нього неконтрольованим спалахом негативних емоцій.

2. Формування у підлітка здатності „об'єктивізувати” небезпечні для нього ситуації, тобто зуміти підійти до них ніби-то зі сторони, поглянути так, ніби це відбувається з кимось іншим. В ході виконання цього завдання у підлітка формуються навички аналізу ситуації, уміння визначення у ній головного й другорядного.

Наприклад, якщо підліток з епілептоїдною акцентуацією характеру буде усвідомлювати фактори агресивної поведінки, сутність закономірностей розвитку агресивного стану, різновиди форм прояву агресії, ефективні методи подолання спалаху накопиченого гніву, – все це допоможе йому підвищити ступінь керованості своєю поведінкою.

3. Розширення діапазону можливих варіантів поведінки підлітків у складних для них ситуаціях. Це досягається завдяки багаторазовому і багатоваріантному програванню однієї і тієї ж ситуації. Спостерігаючи дії інших учасників групи, підліток мимоволі засвоює ефективні стереотипи поведінки, розширюючи таким чином свій діапазон форм реагування на складну ситуацію [58, 457-458].

Вищезазначені тренінгові завдання Н.Ю. Максимова рекомендує для використання з підлітками з патохарактерологічним розвитком у роботі психотерапевта. Але, оскільки однією з функцій соціального педагога є саме психотерапевтична функція, ми вважаємо за доцільне використання ним методу соціально-педагогічного та соціально-психологічного тренінгу у роботі з важковиховуваними дітьми.

Корекція поведінки дітей третього типу важковиховуваності (ситуативна або хибна важковиховуваність) включає два основні напрями:

- 1) визначення афективної зони;
- 2) вирішення конфліктної ситуації [58, 75].

Н.Ю. Максимова зазначає: „Складність корекційної роботи в даному випадку полягає в тому, що вплив спрямовується не на дитину, а на її оточення, причому скоріше за все на тих осіб найближчого оточення, які скаржаться на поведінку дитини. Тому педагогу необхідно застосовувати всю свою майстерність, щоб батьки (або вчитель, вихователь) змогли побачити проблему з іншого боку і переконатись в помилковості своєї (а не дитини!) поведінки” [58, 75-76].

Якщо мова йде про формування власне важковиховуваності, а змінити ситуацію розвитку дитини в сім'ї, яка є причиною виникнення негативних особистісних новоутворень, шляхом впливу на батьків не вдається, Н.Ю. Максимова рекомендує застосовувати методику системи багатостороннього оцінювання [58, 76].

Система багатостороннього оцінювання включає в себе три напрями:

1. Організація роботи щодо підвищення рівня досягнень важкого учня (досягається прийомом організації оціночних ситуацій, в яких дитина отримує тільки позитивні оцінки оточуючих і переживає позитивні емоції; а також організацією індивідуальної допомоги важкому учню у навчанні). Н.Ю. Максимова зазначає, що в якості шефів невстигаючих учнів повинні бути не вчителі, не однолітки, а учні старших класів, але не відмінники, а учні з середньою або навіть низькою успішністю у яких добре розвинуто почуття відповідальності. Це пояснюється тим, що старшокласник, який сам відчуває труднощі в оволодінні даним предметом, скоріше зрозуміє підшефного [58, 30].

2. Організація роботи щодо підвищення ступеня референтності класного колективу для важкого учня.

3. Організація перевірки знань учнів по „системі взаємних оцінок”. Такий метод дозволяє важкому учню давати оцінку не лише своїй діяльності, але й діяльності своїх однокласників: ”Необхідність взяти на себе роль оцінюючого (а не лише бути оцінюваним) спонукає учня до активного пошуку еталонів такої оцінки, до об’єктивного аналізу діяльності однокласників і своєї власної” [58, 81].

Всі виставлені однокласниками оцінки повинні бути занесені до журналу, або спеціального зошиту для того, щоб використати прагматичний мотив підлітка: ”Можливо, я хоча б таким чином зароблю хорошу оцінку?” Крім того, оцінки фіксуються у спеціальній таблиці, яка має знаходитись в класі на видному місці.

Завдяки методиці взаємних оцінок важкий учень повинен не лише відповідати, але й пояснити, – чому він виставляє певну оцінку своєму однокласнику. „Необхідність визначити переваги і недоліки роботи, яку оцінює учень, спонукає його звернутись до підручника, щоб дізнатись, якою ж повинна бути правильна відповідь” – звертає увагу Н.Ю. Максимова [58,31].

Перевиховання важких підлітків слід розпочинати не з викорінення поганих звичок, не з пояснення значення моральних норм, вироблення моральних еталонів, а із зміни системи їх відносин з оточуючими. Адже до тих

пiр, поки буде iснувати бар'єр неузгодженостi вiдносин, корекцiйнi впливи щодо поведiнки власне важковиховуваних дiтей будуть малоефективними. Подолання цього бар'єру полягає не в його руйнуванні, зламі (шляхом простого роз'яснення пiдлiтку того, що він не правий). Такі заходи не допоможуть, оскільки дiя захисних механiзмiв особистостi все одно викривить iнформацiю (навіть найоб'єктивнiшу, найаргументованiшу) на догоду недоторканностi суб'єктивностi „образу Я”. Ось чому не слiд намагатися руйнувати бар'єр неузгодженостi вiдносин, потрiбно його нейтралiзувати. На думку Н.Ю. Максимової саме в цьому i полягає суть корекцiйної роботи з власне важковиховуваними. Тобто, слiд замiнити конфлiктнi стосунки неповнолiтнього з оточуючими на доброзичливі; негативнi переживання пiдлiтка нейтралiзувати позитивно забарвленим емоцiйним фоном спiлкування з ним: змiнити систему ставлень до себе та iнших [58, 73].

Для того, щоб нейтралiзувати негативнi емоцiйнi переживання, пов'язанi з навчанням, слiд деякий час не здiйснювати негативних оцiночних впливiв стосовно важковиховуваного учня. „Протягом трьох-чотирьох тижнiв вихователь повинен свiдомо зменшити ступiнь вимогливостi до важкого учня, „не помiчати” його негативнi вчинки, але активно пiдкреслювати будь-якi позитивнi прояви, кожен, хоча б i невеликий успiх”, – зазначає дослідниця [99,77]. Соцiальному педагогу слiд організувати таку дiяльнiсть, в якiй важкий учень зможе досягти позитивних результатiв за короткий час, що надасть пiдстави для його схвалення. Одночасно потрiбно проводити роботу щодо пiдвищення рiвня домагань школяра. Дитина, яку оточує атмосфера доброзичливостi з включенням її в систему позитивного оцiнювання, потрапляє в ситуацiю вiдсутностi потреби продукувати захиснi механiзми. Таким чином досягається можливiсть контакту педагога з пiдлiтком, обходячи бар'єр неузгодженостi стосункiв.

Щодо виправлення поведiнки важковиховуваного учня Н.Ю. Максимова пропонує метод оцiночних ситуацiй. Суть цiєї методики збiгається iз методом системи взаємних оцiнок, змiнюється лише сфера її застосування, – нею

виступає вже не навчальна діяльність, а поведінка дитини в ході виконання певних доручень вчителя, спілкування.

Для роботи соціального педагога з важковиховуваними учнями, відхилення у поведінці яких зумовлені різними факторами, важливим завданням фахівця є обрання відповідної розвивально-корекційної програми. На допомогу розв'язання окресленого завдання наводимо розвивально-корекційні програми для важковиховуваних учнів, розроблені Т.А. Шиловой [119] (див. Дод. О).

Таким чином, класифікація методів корекційної діяльності з важковиховуваними дітьми є досить різноманітною. Проведений нами аналіз дозволив створити узагальнюючу типологію зазначених методів:

1. Загальні методи виховання важковиховуваних дітей (М.І. Рожков, О.М. Кравцова та інші);
2. Методи перевиховання важковиховуваних дітей (О.І. Кочетов, Н.Н. Верцинська та інші);
3. Поетапні методи виховної роботи з важкими учнями (І.А. Невський, В.В. Трифонов, Л.К. Керімов, Е.Ш. Натанзон та інші);
4. Методики корекційної роботи з важковиховуваними дітьми відповідно до типів важковиховуваності (Н.Ю. Максимова, Т.А. Шилова та інші).

#### **2.2.4. Особливості професійної діяльності соціального педагога з важковиховуваними підлітками загальноосвітньої школи-інтернату**

Одним із напрямів соціально-педагогічної діяльності у державних закладах опіки, зокрема у загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є профілактика та подолання наслідків важковиховуваності учнів. Як зазначає відомий теоретик соціально-педагогічної роботи в Україні А.Капська, суттєвими ознаками таких дітей є те, що їх поведінка характеризується певними відхиленнями від загальноприйнятих норм; ці порушення поведінки важко піддаються виправленню; ці діти особливо потребують індивідуального підходу з боку



вихователя та уваги однолітків [100, 123]. Саме такого підходу до визначення поняття «важковиховувані діти» дотримуємося і ми.

Для ефективного вирішення даної проблеми, соціальний педагог інтернатного закладу, в першу чергу, мусить бути обізнаним у природі важковиховуваності дітей, які з різних причин позбавлені можливості зростати у родинному оточенні. На нашу думку, причини появи важковиховуваності у підлітків інтернату необхідно з'ясовувати паралельно на двох рівнях: сімейному – життєвий досвід вихованців, їх соціальне походження, причини виходу з сім'ї, шляхи інституціоналізації, вид сирітства, стан здоров'я; закладовому – чинники впливу «закритого» навчально-виховного закладу інтернатного типу на формування особистості осиротілої дитини.

Розпочинаючи аналіз причин важковиховуваності підлітків школи-інтернату на сімейному рівні зазначимо, що відповідно до «Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства України у справах сім'ї та молоді за № 747/ 460 від 21 вересня 2004 р. до інтернатних закладів приймаються на виховання:

- діти-сироти;
- діти, відібрані у батьків за рішенням суду;
- діти, батьки яких позбавлені батьківських прав чи (або) засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідомо, чи з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей;
- підкинуті та безпритульні діти, які перебували в притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей [26; 4].

Визначені «Положенням» групи вихованців інтернатних закладів дозволяють нам з'ясувати різноманітні форми дитячого неблагополуччя, зумовленого депривацією сімейної взаємодії. З метою виявлення особливостей

проявів важковихованості кожної з груп дітей, принципово важливим для нашого дослідження є розмежування понять, які характеризують повністю осиротілу дитину від соціальних сиріт – дітей, які стали сиротами за живих батьків.

Перша група – це діти-сироти, біологічні батьки яких померли (загинули). Наявність документу (свідоцтво про смерть батьків) виступає юридичною підставою щодо офіційного надання такій дитині статусу сироти, а також встановлення опіки щодо неї з боку держави (стаття 52 Конституції України). Слід зазначити, що у випадку смерті (загибелі) батьків або одного з них (якщо родина неповна), у першу чергу розглядається можливість усиновлення дитини або оформлення опіки (піклування) з боку близьких людей (родичів або хрещених батьків). Якщо це неможливо, відомості про дитину направляються до Центру усиновлення, а дитина влаштовується до інтернатної установи відповідно до свого віку і розвитку.

Щодо дітей-сиріт, які виховуються в загальноосвітніх школах-інтернатах, вони, як правило, є вихідцями з асоціальних сімей. Після втрати близької людини вони у своїй більшості виявились непотрібними своїм родичам, оскільки останні або не мали можливості, або не захотіли ними опікуватись. Сьогодні загальна кількість дітей-сиріт в державних закладах опіки, як свідчать статистичні дані, не перевищує 5-7% [101].

Зовсім по-іншому складається ситуація з дітьми, яких прийнято називати соціальними сиротами, тобто сиротами за живих батьків. Зауважимо, що вперше про масштаби явища, котре найближчими роками отримало назву «соціальне сирітство», було заявлено у жовтні 1987 року президентом Радянського дитячого фонду А. Ліхановим. У своєму виступі відомий вчений і громадський діяч наголосив: «Майже 95% вихованців дитячих будинків – сироти за живих батьків (соціальні сироти)» [82, 4].

У нашому дослідженні ми розглядаємо соціальне сирітство як аномальне соціально-педагогічне явище, яке характеризується наявністю в суспільстві дітей, які офіційно позбавлені батьківського піклування за живих батьків.

Необхідно підкреслити, що позбавлення батьківських прав – «це така міра державного примусу, застосування якої при збереженні майнових обов'язків тягне за собою втрату батьками всіх прав, які з'являються в результаті втрати права на виховання дитини, а також деяке обмеження їх дієздатності, що спрямовано на захист прав та інтересів дітей, перевиховання батьків і попередження правопорушень» [79]. Слід зазначити, що позбавлення батьківських прав здійснюється виключно у судовому порядку, і юридичною підставою визначення дитини такою, що «позбавлена батьківського піклування», є судове рішення.

Позбавлення батьківських прав – це крайній захід. Він застосовується до батьків, вчинки яких, виконання батьківських обов'язків не співпадають з вимогами моралі та права. У словнику «Сімейне виховання» зазначається, що це ті батьки, які «ухиляються від виконання батьківських обов'язків стосовно виховання дітей, жорстоко ставляться до них, шкідливо впливають на них своєю аморальною, антигромадською поведінкою, є хронічними алкоголіками чи наркоманами» [1-4].

В Україні питання позбавлення батьківських прав регулюються статтями Сімейного кодексу. Зокрема, у статті 164 наведено ряд положень, які визначають підстави позбавлення батьківських прав:

- 1) якщо батьки відмовляються забрати дитину з пологового будинку або з іншого закладу охорони здоров'я без поважної причини і протягом шести місяців не виявляли щодо неї батьківського піклування;
- 2) ухиляються від виконання своїх обов'язків по вихованню дитини;
- 3) жорстоко поведуться з дитиною;
- 4) є хронічними алкоголіками або наркоманами;
- 5) вдаються до будь-яких видів експлуатації дитини, примушують її до жебракування та бродяжництва;
- 6) засуджені за вчинення умисного злочину щодо дитини [ 79].

Окрему групу вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів складають діти, які не визнані законом як такі, що позбавлені батьківського піклування,

хоча фактично можуть бути визнані такими. У «Положенні про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» зазначено, що до інтернатних закладів приймаються безпритульні діти, які перебували в притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей [26;4].

Уточнимо, яких дітей сьогодні називають безпритульними. Так, за визначенням Комітету соціальної політики Ради Європи: «Безпритульні діти – це діти до 18 років, які протягом довгого чи короткого терміну живуть в середовищі вулиці. Це діти, які не мають постійного місця проживання, бродяжать, мають свої угруповання, специфічні контакти на вулиці. Офіційно ці діти мають проживати в домі своїх батьків або в установі інтернатного типу. Найчастіше вони не підтримують контактів з дорослими, батьками, навчальними та виховними установами, соціальними службами, які повинні піклуватися про них» [4]. На думку науковців Українського інституту соціальних досліджень, безпритульними слід вважати дітей, «які не мають постійного місця проживання у зв'язку з втратою батьків, асоціальними формами поведінки дорослих у сім'ї, та діти, яких вигнали з дому батьки» [101]. У Законі України «Про охорону дитинства» зазначено: «Безпритульні діти – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання [26]. Як бачимо, сьогодні відсутнє єдине визначення даного поняття, однак з наведених вище стає зрозумілим, що безпритульна дитина – це не лише сирота, яка залишилась напризволяще або вихованець, який втік з дитячого закладу. Поняття «безпритульність», на нашу думку, містить у собі такі ознаки, які не завжди є наявними. Це і відсутність виховання, і фактори нужди, і виявлення морально-небезпечного стану неповнолітнього, і неблагополуччя родини наслідком чого є відмежування дітей від сім'ї. Зокрема, професор П. Люблінський вважає, що безпритульність – це стан, який характеризує не особистість дитини, а те соціальне оточення, в якому вона росте і розвивається [4]. Таке визначення, на наш погляд, найбільш влучно розкриває суть проблеми таких дітей.

Насьогодні виявлені безпритульні діти, до та під час з'ясування даних щодо них, тимчасово направляються у притулки для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх. До зазначених закладів також направляються діти, які не можуть перебувати у власних сім'ях під час збору і підготовки працівниками органу опіки і піклування документів про позбавлення їхніх батьків батьківських прав. Поповнюють контингент вихованців притулків й діти-втікачі з інтернатних закладів. Так у 2004 році в Україні функціонувало 94 притулки для неповнолітніх, у яких перебували 28,4 вихованців. Серед них: 5138 дітей, позбавлених батьківського піклування; 15395 дітей потрапили до притулку унаслідок бродяжництва й бездоглядності, через конфлікти у сім'ї – 3844 дитини, конфлікти у школі та з однолітками – 1358 дітей, з причини фізичного або сексуального насильства – 138 дітей [59]. Слід зазначити, що дитина може знаходитись в притулку лише на підставі акту про затримання, складеного кримінальною міліцією. Дія по її переведенню на виховання до державної системи опіки може здійснюватись лише на підставі ухвали суду про визнання дитини сиротою, або позбавленою батьківського піклування.

Як відомо, сьогоднішні вихованці загальноосвітніх шкіл-інтернатів у своїй більшості (80-90%) – це діти, чиї батьки живі. Значна частина дітей до того, як потрапити до школи-інтернату пройшла сувору школу життя, де зазнала депривації різних видів, результатом чого є порушення їх фізичного, психічного та соціального розвитку. Так, начальник департаменту організаційної медичної допомоги дітям і матерям Р. Моїсеєнко відзначила: “Спостереження за самопочуттям дітей, які перебувають у закладах державної опіки та піклування, свідчить про існування тенденції погіршення здоров'я цього контингенту порівняно з усією популяцією дітей. У структурі недуг переважають хвороби нервової системи, органів дихання, психічні розлади та вроджені вади розвитку” [26]. За даними досліджень Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України встановлено, що поширеність хвороб у будинках дитини становить 5964,7; у дитячих будинках – 4089,7; у школах-інтернатах – 3555 на 1000 дітей [59]. Отже, сьогодні в інтернатних закладах

зосередився в основному контингент дітей з багажем асоціальної поведінки, педагогічно занедбані, з відставанням у психічному розвитку. Багато з них хворіють на соматичні захворювання і мають нервові розлади.

Підсумовуючи здійснений аналіз дослідження причин важковихованості підлітків інтернату на сімейному рівні зазначимо, що депривація сімейної взаємодії, яка зумовлює поширення в Україні явища сирітства та його складових – соціального й «прихованого» соціального сирітства, визначається нами як головна детермінанта, першопричина появи важковихованості у підлітків школи-інтернату. І це очевидно, оскільки дитина позбавляється найважливішого інституту її розвитку – родини, де започатковується її світогляд, морально-естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтири, тобто усі ті якості, які згодом становитимуть її сутність як людини.

Що стосується вивчення причин важковихованості підлітків на закладовому рівні, слід зауважити, що аналіз результатів наукових досліджень та власний досвід співпраці з соціальними педагогами інтернатних закладів дозволяють нам стверджувати, що специфіка життєдіяльності вихованців у школах-інтернатах не долає, а навпаки – сприяє розвиненню або появі у них важковихованості. Така ситуація, на наш погляд, обумовлена впливом на вихованців, які зазнали сімейної депривації, ще й закладової депривації, яка з'являється внаслідок перебування дитини у «закритому» навчально-виховному закладі. Як результат, підлітки знаходяться у стані сталої депривації, яка негативно позначається на формуванні їх особистості, соціальній адаптації та в майбутньому приводить до групи соціального ризику. Підтвердженням цьому є наступні статистичні дані: з 15000 випускників інтернатних закладів протягом року майже 5000 опиняються на лаві підсудних, 3000 стають бомжами, 1500 покінчують життя самогубством і лише третина – це випускники, чиє життя складається більш-менш благополучно [24].

Зважаючи на зазначене вище, правомірно буде припустити, що поява важковихованості у підлітків школи-інтернату обумовлена не лише їх

соціальним статусом, рівнем фізичного і психічного здоров'я, а й умовами утримання дітей в державному інтернатному закладі. Отже, виникає необхідність з'ясувати, як відбувається розвиток і формування особистості підлітків в загальноосвітніх школах-інтернатах.

Прикро констатувати, але з початком процесу трансформації в Україні політичної, соціальної та економічної системи суспільства, не зважаючи на активні радикальні зрушення в освіті, концепція суспільного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, практично не зазнала змін. Разом з тим, стан утримання дітей в інтернатних закладах суттєво погіршився. В умовах економічної кризи, в першу чергу, загострились проблеми матеріально-технічного забезпечення навчально-виховних закладів; більшість будівель, у яких сьогодні розташовані школи-інтернати виявились непридатними до постійного перебування в них дітей; дитячі заклади перевантажені; актуальною залишається проблема кадрового забезпечення (через низьку заробітну платню спостерігається плинність кадрів, одностатевий (переважно жіночий) склад колективу, недостатня підготовленість педагогів до роботи з депривованими дітьми, відсутність психологів, соціальних педагогів); через брак коштів виникають проблеми з оздоровлення дітей у таборах та санаторіях тощо [101].

Однак однією з найгостріших і майже не вирішеною на сьогодні залишається проблема «закритості» (як в прямому, так і переносному значенні) навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Сьогодні соціологія, медицина, психологія, педагогіка нагромадили значний емпіричний матеріал, що підтверджує соціопатологію дітей, які виховуються у специфічних умовах «закритого» інтернатного закладу. Науковці вважають, що обмеження соціальних впливів, замкнутість дітей у межах одного навчально-виховного закладу, звуження простору спілкування, надмірна регламентація життєдіяльності вихованців, акцентуація на дисциплінарних моментах, постійні вказівки та контроль з боку дорослих, відсутність диференційованого та індивідуального підходу до дитини

спричиняють не лише відставання у гармонійному розвитку особистості вихованців, а також формують принципово нові риси, що мають взаємозворотній зв'язок із субкультурою життя в інтернатному закладі, яка суттєво відрізняється від тієї, що формується у сімейному оточенні. У

процесі аналізу наукових досліджень психологів та педагогів (О.Антонова-Турченко, М.Аралова, Г.Бевз, Т.Бондар, М.Варбан, Я.Гошовський, І.Дубровіна, Т.Землянухіна, І.Зверєва, А.Капська, Й.Лангмейєр, М.Лісіна, З.Матейчик, І.Пеша, А.Прихожан, Л.Смагіна, Н.Толстих та інших), присвячених вивченню розвитку та формування особистості підлітків в державних закладах опіки, ми з'ясували, що:

- у підлітків шкіл-інтернатів спостерігаються серйозні проблеми у сфері спілкування та взаємодії з оточуючими; для них характерна реакція «емоційного відторгнення», яка проявляється у егоїзмі, невмінні чути іншого, здатності реагувати лише на крик, відсутності чуйності, поваги до старших;

- індекс самостійності у підлітків з шкіл-інтернатів у 2 рази нижчий, а індекс агресивності у 1,5 рази вищий, ніж у однолітків з сім'ї;

- процес формування особистості підлітка як унікального феномена в інтернаті ускладнюється, а іноді й унеможлиблюється;

- поведінка вихованців інтернатного закладу вирізняється конфліктністю, грубістю, недовірою, що є наслідком впливу минулого негативного досвіду;

- прагнення у визнанні, потреба у самовираженні задовольняється через порушення дисципліни та асоціальної поведінки, фізичну силу;

- підлітки неспроможні протидіяти негативному соціальному впливу;

- для них характерно відчуття соціальної відчуженості, нехтування як особистістю соціумом тощо.

Головну причину складнощів формування особистості вихованців інтернатних закладів майже всі вчені без виключення вбачають у заміщенні найголовнішого інституту розвитку дитини – родини – «закритим» навчально-виховним закладом.



У процесі аналізу досліджень [24; 59; 92], ми з'ясували й інші, не менш значущі фактори, які унеможлиблюють повноцінне становлення вихованців інтернатних закладів. Такими є наступні:

- особливий соціальний статус дитини – вона «нічия», у неї нікого немає, нею ніхто не цікавиться, вона нікому не потрібна;
- орієнтація на офіційно прийняті нормативи, які змінити не можна, але вони категоричні і однобічні;
- дефіцит індивідуального спілкування з близькими дорослими;
- обмеження соціальної активності;
- жорстка регламентація життя в інтернаті, придушення самостійності й ініціативи, неможливість проявляти саморегуляцію і самоконтроль;
- обмежений вибір зразків для наслідування, засвоєння соціальної поведінки, наслідком чого є певні труднощі у процесі відтворення досвіду;
- ізоляваність дітей від реального життя, яка формує комплекс споживача і страх перед майбутнім;
- вироблення особливих норм поведінки щодо «своїх» і «чужих», поява особливого почуття «ми».

Наведений вище перелік чинників, що ускладнюють процес формування особистості вихованців інтернатних закладів є далеко неповним. Головними, на нашу думку, виступають сімейна і пролонгована закладова депривації, які посилюють у дитини почуття соціальної відчуженості, нехтування нею соціумом як особистістю. Це, у свою чергу, поглиблює стан депривованості у вихованців і закономірно спричиняє у них появу важковиховуваності.

На жаль, сьогодні з тривогою можна констатувати, що кількість інтернатних закладів з 1999 року в Україні не скоротилась. Тож проблема залишається актуальною. Закономірно, що в такій ситуації особливого значення набуває необхідність розробки і впровадження у виховну практику шкіл-інтернатів соціально-педагогічних засобів профілактики і подолання важковиховуваності вихованців.

Визначаючи специфіку соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними підлітками школи-інтернату, зазначимо, що її зміст має ґрунтуватися на теорії соціальної компетенції, основна ідея якої полягає в тому, що поганих дітей не буває. Усі діти мають як позитивні, так і негативні риси. Звідси головне завдання соціального педагога, який працює з важковиховуваними підлітками, – знайти в них позитивне і, спираючись на це, допомогти вихованцеві побачити можливості для зміни на краще.

Важливу роль у реалізації головного завдання відіграють такі виховні заходи, які мають соціально-моральне спрямування, оскільки у процесі їх вирішення необхідно:

- здійснювати оціночний вибір способу дій;
- обґрунтовувати або заперечувати різні оцінки одного явища, події;
- вміти висловлювати власні судження, міркування, відстоювати особисту точку зору, застосувавши свої знання, досвід, переконання, обґрунтувавши мотиви діяльності тощо.

Тобто, змістовий аспект соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними підлітками школи-інтернату має передбачати:

- аналіз навколишньої дійсності;
- прогнозування морально-раціонального удосконалення життєвих обставин;
- програмування перетворюючої життєдіяльності;
- контроль перетворень життєвих обставин і самоконтроль;
- регуляцію перетворюючої діяльності і саморегуляцію.

З огляду на зазначене, соціальний педагог повинен обирати такі форми і методи роботи з важковиховуваними підлітками, які б ґрунтувалися на активній взаємодії та партнерській співпраці з вихованцями. Ефективними методами і прийомами соціально-педагогічної роботи, які забезпечують активізацію позиції важковиховуваних підлітків у процесі особистісного становлення є:

- формулювання та розв'язання соціально-моральних задач, які мобілізують підлітків на пізнавальну діяльність, пов'язану з аналізом,

встановленням причинно-наслідкових зв'язків, систематизації, узагальнення;

- створення ситуацій, які вимагають зіставлення їх життєвих уявлень з науковими фактами;
- розробка власних життєвих планів і перспектив; планування власного життя тощо;
- організація пізнавальних завдань і проблем, які спонукають підлітків до висловлення особистого ставлення і вимагають від них необхідності й уміння зробити самостійні обґрунтовані висновки власної поведінки;
- розгляд альтернативних напрямів розв'язання конкретної проблеми з необхідністю самостійного вибору оптимального рішення;
- використання елементів гри, дискусії та дискусійних методів, які спонукають підлітків до застосування здобутих знань, сформованих умінь і навичок для відстоювання власних поглядів і переконань тощо [59].

Зазначене вище дозволяє визначити, що у роботі з важковиховуваними підлітками в умовах школи-інтернату найбільш поширеними і ефективними є наступні методи діяльності соціального педагога:

1. Педагогічні методи (методи формування свідомості, методи організації діяльності, методи стимулювання діяльності, методи самовиховання).
2. Психологічні методи (методи психодіагностики, психотерапевтичні методи, психокорекційні методи, психологічне консультування).
3. Соціологічні методи (спостереження, методи опитування, методи аналізу документів, біографічний метод, експертна оцінка).
4. Соціальної роботи (аналіз соціуму, метод "рівний-рівному").

Педагогічні методи спрямовані, насамперед, на формування певних понять, оціночних суджень, світогляду особистості підлітка; на формування та закріплення позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків, а також на стимулювання особистості підлітка до покращення чи зміни своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально значущі способи та види діяльності. Найбільш дієвими серед них є переконання як засіб впливу на раціональну сферу

особистості підлітка за допомогою логічно аргументованої інформації з метою підсилення та зміни поглядів, установок, оцінок у об'єкта впливу; навіювання як спосіб впливу на особистість, заснований на некритичному сприйманні інформації об'єктом впливу; приклад як метод виховання, що ґрунтується на свідомому відтворенні особистістю певних способів поведінки. Саме останній, на наш погляд, є провідним, тому і набув поширення у середовищі важковиховуваних підлітків інтернату. Суттєвою відмінністю навіювання від переконання є його спрямованість не на логіку та розум, здатність мислити та розмірковувати, а на емоції особистості, її готовність отримати готові інструкції до дії.

Особливо важливими у роботі з важковиховуваними підлітками, як вважають соціальні педагоги-практики, є методи самовиховання, які сприяють свідомій зміні підлітком власної особистості у відповідності до суспільних вимог та особистісного плану самовдосконалення.

Серед психологічних методів відзначимо наступні:

— тестування – метод психологічної діагностики, провідним організаційним моментом якого є застосування стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень. Цей метод дозволяє встановити рівень розвитку у підлітків необхідних навичок, знань, особистісних характеристик тощо;

— психодрама – як метод групової психотерапії, в якій використовується рольова гра, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження підлітком почуттів, що пов'язані з важливими для нього проблемами; переосмислення ним власних проблем і конфліктів, подолання неконструктивних поведінкових стереотипів та способів емоційної реакції, формування адекватних прийомів поведінки тощо;

— ігрова терапія – як метод корекції емоційних і поведінкових розладів у важковиховуваних підлітків шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій. У процесі гри соціальний педагог повинен спостерігати за поведінкою підлітка, що дає певний діагностичний матеріал для того, щоб запропонувати

йому таку гру та роль у ній, яка допоможе усвідомити негативні аспекти своєї поведінки чи сформувати ті навички соціальної взаємодії, які є відсутніми або малорозвиненими;

– арттерапія – метод впливу на психоемоційний та фізичний стан важковиховуваного підлітка за допомогою різних видів мистецтва (малювання, живопис, музика тощо). Заняття різними видами художньої діяльності сприяють психологічному розвантаженню, розвитку креативності та індивідуальності особистості підлітка, покращенню його самовідчуттів. Групові заняття з арттерапії сприяють формуванню навичок спілкування між підлітками, що, у свою чергу, полегшує їх соціальну адаптацію в різних мікросоціумах.

Ще одним з методів психологічного впливу, який слід використовувати у процесі групової взаємодії, є соціально-психологічний тренінг. Дієвість цього методу ми вбачаємо в тому, що головна відмінність соціально-психологічного тренінгу від інших групових форм психокорекції полягає не в засвоєнні підлітком готових знань і прийомів, а в їх самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії.

Важливу роль у процесі профілактики і подолання важковиховуваності підлітків школи-інтернату відіграють також і соціологічні методи. Так, наприклад, спостереження як один з емпіричних методів дослідження, що полягає у безпосередньому та цілеспрямованому сприйнятті оточуючої дійсності, здебільшого використовується для збору інформації про поведінку конкретного підлітка в конкретній ситуації. За допомогою опитування можна одержати інформацію про суб'єктивний світ підлітків, їх нахили, судження, мотиви поведінки, їх діяльність. З цією ж метою можна застосувати інтерв'ю, які слід проводити у формі бесіди за чітко визначеним планом, а також дистанційні – телефонні інтерв'ю та очні – безпосереднє спілкування з важковиховуваними підлітками.

Ефективним методом профілактики і подолання важковиховуваності підлітків інтернату, на нашу думку, є метод соціальної роботи “рівний-

рівному”, оскільки це спосіб надання та поширення достовірної інформації шляхом довірчого спілкування ровесників у межах організованої (акції, тренінги) та неформальної соціальної роботи (спонтанне спілкування).

Використання зазначених прийомів і методів, на нашу думку, є дієвим і необхідним у роботі з важковиховуваними підлітками, адже вони сприяють формуванню особистості важковиховуваного підлітка, стимулюють внутрішню його активність, самопізнання, саморозвиток.

Наводимо приклад заняття «Аліса у Задзеркаллі», яке може провести соціальний педагог з важковиховуваними підлітками школи-інтернату. Мета даного заняття – формування у вихованців адекватної самооцінки, толерантності, емпатії, позитивного ставлення до себе та оточуючих, формування вміння домовлятися; показати можливості спілкування як засобу врегулювання конфліктів і налагодження стосунків, здійснення спільної діяльності, що, у свою чергу, сприяє розхитуванню стереотипів сприйняття й поведінки.

Заняття розраховане на 3 години з перервами між вправами; оптимальна кількість учасників - 15 осіб.

#### **Зміст заняття:**

1. Представлення тренера.
2. Правила. Очікування.
3. Знайомство учасників: «Павутиння».
4. Вправа «Живі руки».
5. Вправа «Образи».
6. Міні лекція «Толерантність».
7. Вправа «Чарівна лавка».
8. Групове малювання.
9. Завершення «Чемодан у дорогу».

#### **Правила групового заняття:**

1. Пунктуальність.
2. Добровільність.

3. Персоніфікація.
4. Доброзичливість.
5. Один говорить - усі слухають.
6. Обговорювати дію, а не особу.

### **Знайомство учасників**

*Мета:* познайомитися учасникам групи у нестандартний спосіб; активізувати сумісну діяльність, визначити взаємозв'язки всередині групи.

*Хід:* усі сидять або стоять у колі близько один до одного.

Ведучий тренер (ВТ): «У кожного з вас є можливість назвати своє ім'я та щось розповісти про себе, наприклад, чим ви любляете займатися, ваш улюблений фільм тощо. Подумайте, що б ви хотіли розповісти про себе».

Починає ВТ, він бере клубок ниток, і розповівши щось про себе, тримає вільний кінець нитки у руці та кидає клубок будь-кому в групі. По закінченні знайомства всі опиняються «у павутинні». Потім павутиння розплутується. Кожен учасник повертає клубок попередньому учаснику, називаючи його ім'я, доки клубок не повернеться до ВТ. (У процесі розплутування нитка може заплутатися. Таку ситуацію можна прокоментувати з гумором – сказавши, що члени групи вже тісно зв'язані між собою).

*Обговорення:* Чому ми сплели таке павутиння? Що ви відчували під час вправи? Чия розповідь вас зацікавила? Чи важко було говорити про себе, чому?

### **«Живі руки»**

*Мета:* у невербальний спосіб проявити відчуття суперництва або відчуття близькості; допомагає осмислити учасниками групи свої відчуття поглибити взаємну довіру.

*Хід:* Розбитися на пари, зайняти найзручніше місце у кімнаті. У кожній парі один з партнерів починає вправу як ведучий, а другий – як ведомий. Потім помінятися місцями. Встати один напроти одного. Долонями уперед (між долонями партнерів приблизно 2-3 см.). Ведучий робить спонтанні рухи руками, а ведомий дзеркально повторює їх – виходить нібито уявний «танок» долонею. Через 7 хвилин партнери міняються ролями.

*Обговорення:* Чи легко було вам бути ведучим? Які труднощі виникали під час «танка»? Що ви відчували під час вправи? Чи подібні ці відчуття та поведінка тому, як ви живете зараз?

### **«Образи»**

*Мета:* дати можливість відчути емоції, які виникають в учасників під час спілкування, коли їх змушують діяти відповідно до стереотипів.

*Хід:* озирніться навколо себе, подивіться на учасників групи та спробуйте уявити, хто як плаче. Скажіть кого легко уявити як він виглядає розгубленим; як хитрує; як ображається; коли він є королем, що сидить на троні; романтичним героєм (героїнею). Під час називання тренером образу група називає того чи іншого учасника.

*Обговорення:* Що залежало від уяви, а що від особистості того хто був образом? Про що можна сказати, якщо одну людину можна легко побачити в певному образі, а іншу важко? Якими були ваші відчуття під час вправи?

### **Толерантність (інформаційне повідомлення)**

Поняття толерантності вперше зустрічається у 18 столітті. У своєму «Трактаті про віротерпимість» французький філософ Вольтер писав, що «безумством є переконання, що всі люди мають однаково думати про певні предмети. Розуміння толерантності не однакове в різних культурах, тому що залежить від історичного досвіду народів. У англійців толерантність розуміється як готовність і здатність без протесту сприйняти особистість, у французів – як певна свобода іншого, його думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів. У китайській мові «толерантний» означає дозволяти великодушність по відношенню до інших. В арабському світі толерантність – прощення, терпимість, співчуття іншому. Зараз толерантність розуміється як повага і визнання рівності, відмова від домінування та насилля, визнання прав інших на свої думки та погляди. Толерантність має на меті прийняття інших такими, якими вони є і взаємодію з ними на основі згоди. Поділ людей на толерантних або інтолерантних є досить умовним. Кожна людина у своєму житті здійснює як толерантні так і інтолерантні вчинки. Але здатність поводити



себе толерантно може стати особистісною рисою, а відтак - забезпечити успіх у спілкуванні. Толерантні люди більше знають про свої недоліки та переваги; критично ставляться до себе і не прагнуть в усіх бідах звинувачувати інших; не перекладають відповідальність на інших. Почуття гумору і здатність посміятись над своїми слабкими сторонами є особливими рисами толерантної людини. Така людина не потребує домінувати та зверхньо ставитися до інших. Толерантна особистість знає і правильно оцінює себе; її добре ставлення до себе співіснує з позитивним та доброзичливим ставленням до інших.

### **Чарівна лавка.**

*Мета:* зосередження на уявленні про себе, свої особливості, обдумуванні того, що хотілося б у собі змінити; допомагає замислитися над життєвими цінностями.

*Хід:* Тренер: «Я хочу запропонувати вам можливість подивитися на самих себе. Влаштуйтеся зручно, розслабтеся. Уявіть, що ви йдете по вузькій стежинці через ліс; озирніться навкруги, темно чи світло, ясно у вашому лісі? Які звуки ви чуєте? Що ви відчуваєте? Раптово стежинка повертає до старого будинку. Вам стає цікаво і ви входите всередину. Ви бачите полиці, ящики; всюди стоять склянки, коробки. Це стара лавка, до того ж чарівна. Тепер уявіть собі, що я – продавець цієї лавки. Вітаю вас! Тут ви можете придбати щось, але не речі, а риси характеру, здібності – все, що забажаєте. Але є одне правило: за кожну рису, ваше бажання, ви маєте віддати щось, іншу рису або ж від чогось відмовитися. Той, хто бажає придбати щось у чарівній лавці, може озватися і сказати, що він хоче придбати».

Варіант 1. Я задам питання: «Що ти віддаси за це?», він має вирішити, що це буде. Обмін відбудеться, якщо хтось з групи захоче придбати цю рису, здібність, вміння тощо, або ж мені, хазяйці лавки, здаватиметься, що обмін є рівноцінним, сподобається ця здатність, вміння. Потім підходить другий учасник групи.

Варіант 2. Після того, як хтось озветься і буде «клієнтом» лавки, тренер - «хазяїн» проводить міні роботу у терапевтичному руслі відносно життєвих цінностей.

### **Групове малювання**

*Мета:* ця вправа дозволяє кожному у групі зробити свій внесок у створення малюнка; дозволяє виявити взаємовідносини у групі та вплив одних учасників на індивідуальний досвід інших.

*Хід:* кожен учасник бере аркуш паперу та кольорові олівці, всі сідають по колу. Кожен починає малювати те, що вважає за потрібне. За сигналом тренера (приблизно 5 хвилин) усі передають свої початі малюнки ліворуч та отримують інші малюнки від сусіда праворуч. Після цього кожен продовжує отриманий малюнок, ніби це його власний, вносячи у нього які завгодно зміни та доповнення. За наступним сигналом (5 хвилин) малюнки знову передають наліво та отримують справа і доповнюють їх. Так продовжується доки кожен не отримає малюнок, який почав. Учасникам пропонується усвідомити відчуття, що виникають у них, коли вони сприймають як було продовжено те, що вони почали. Кожен може залишити чи змінити намальоване іншими.

*Обговорення:* Які враження є у вас від «нового» вигляду вашого задуму? Чи легко було вам малювати у такому швидкому ритмі чужі картини? Як ви відчували себе під час малювання?

### **Валіза у дорогу**

*Мета:* завершення заняття, підведення підсумку.

*Хід:* Тренер: «Наша робота добігає кінця. Ми будемо збиратися, але не будемо більше збиратися тут нашою групою. Ми провели тут багато часу, багато дізналися один про одного. Зараз ми для кожного зберемо «валізу» – зберемо якості та особливості, що виявилися на занятті. Кожен з нас буде виходити на середину кімнати, а решта на листках напишуть, що подобається в цій людині, а що бажано було б змінити».

Тренер збирає листки в учасників і складає їх у конверти, по закінченні, коли кожному напишуть побажання та зауваження, він роздає конверти – «валізи».

Тренер: «Ми добре попрацювали, давайте поаплодуємо самі собі».

### **2.3. Залучення важковиховуваних учнів до діяльності громадських об'єднань як засіб оптимізації середовища їх культурної взаємодії**

#### **2.3.1. Організаційно-педагогічні умови корекції девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій**

Девіантна поведінка молодших школярів являє собою соціально-педагогічну проблему, яка вимагає свого послідовного й ефективного вирішення. Необхідність своєчасного виправлення відхилень у поведінці дітей усвідомлюється широкою громадськістю: вченими, педагогами, психологами, медиками, працівниками правоохоронних органів. Вони наголошують на тому, що корекція девіантної поведінки учнів молодшого шкільного віку є одним із пріоритетних завдань системи суспільного і сімейного виховання та передбачає внесення відповідних змін у свідомість і поведінку дітей.

Особливе значення у корекційній роботі з молодшими школярами має педагогічне забезпечення цього процесу. Воно передбачає здійснення корекційно-виховної роботи в школі, позашкільних навчальних закладах, а також у дитячих громадських організаціях.

В оновленій системі національного виховання в Україні функціонує цілий ряд молодіжних та дитячих громадських організацій і об'єднань. Це дитячо-юнацьке товариство «Січ», асоціація учнівських організацій Київщини «Берег», всеукраїнська дитяча організація «КРОКС», Спілка дитячих та юнацьких організацій м. Києва (СПОК), Спілка Української молоді (СУМ), Асоціація гайдів України (АГУ), Спілка піонерських організацій України (СПОУ), Пласт – національна скаутська організація, молодіжне товариство «Сокіл», Союз

українського студентства (СУС), молодіжне аерокосмічне об'єднання “Сузір'я”, всеукраїнське молодіжне об'єднання “Слов'яни”, всеукраїнське дитяче громадське об'єднання “Дитячий альпіністський рух України”, всеукраїнське об'єднання молоді “Нова ера”, Всеукраїнська дитяча спілка “Екологічна варта”, всеукраїнська дитяча асоціація “Обеліск”, всеукраїнське дитяче творче об'єднання культурних, розумних, організованих, кмітливих, спритних, Спілка молодіжних організацій Вінничини (СМОВ) тощо.

Серед них найбільше поширення мають Спілка піонерських організацій України (СПОУ) і національна скаутська організація Пласт. СПОУ об'єднує піонерські організації з усіх областей України, її членами є близько мільйона дітей та дорослих. Пласт має 130 осередків, розташованих у всіх регіонах України, і налічує більше 9 тисяч членів, з яких близько 8,5 тисяч – молодь до 18 років [73].

У результаті вивчення теорії і практики корекційної роботи з дітьми з девіантною поведінкою, яка здійснюється у таких дитячих громадських організаціях, як Спілка піонерських організацій України та національна скаутська організація Пласт, дослідниками було визначено наступні організаційно-педагогічні умови, які дозволяють розглядати існуючі в Україні дитячі громадські організації в якості однієї з відносно самостійних підсистем загальнодержавної системи неперервної освіти і виховання дітей та молоді:

1. Урахування у виховній діяльності дитячих громадських організацій мети, завдань та функцій корекції девіантної поведінки учнів.

Метою є формування соціально активної позиції учнів. Завдання: збагачення позитивного досвіду, прищеплення учням непримиренного ставлення до девіантної поведінки. Функціями корекції девіантної поведінки учнів є: діагностична, відновлювальна, компенсувальна та стимулювальна.

2. Дотримання у процесі корекційної роботи з учнями найважливіших принципів діяльності дитячих громадських організацій: принципу гуманізації, принципу вільного вибору, принципу самореалізації, принципу романтики і гри.

3. Залучення учнів до особистісно-значущої й соціально-позитивної діяльності до яких відносяться: ігрова діяльність, пізнавальна діяльність, комунікативна діяльність, трудова діяльність, художня діяльність, спортивна діяльність.

4. Організація самовиховання учнів із девіантною поведінкою, яка складається з таких етапів:

- залучення учнів до розробки програми самовиховання;
- визначення учнями завдань самовиховання на певний термін;
- складання учнями програми самовиховання на декілька років.

5. Впровадження комплексної методики педагогічної корекції девіантної поведінки молодших школярів в якій потрібно враховувати: спрямування виховних зусиль, структурування видів діяльності, поєднання методів і засобів виховного впливу, здійснення педагогічного моніторингу [71].

Виділення такої організаційно-педагогічної умови, як урахування у виховній діяльності дитячих громадських організацій мети, завдань та функцій корекції девіантної поведінки молодших школярів пов'язане з тим, що ефективність корекційної роботи можна забезпечити лише за умови усвідомлення організаторами дитячого осередку, вчителями, батьками її мети, завдань і функцій.

Мету діяльності дитячої організації можна розглядати у двох аспектах. З одного боку – як мету, яку ставлять перед собою діти, що об'єдналися в організацію, з іншого – як соціалізуючу мету, яку ставлять дорослі.

Розглядаючи перший аспект, необхідно зазначити, що добровільне об'єднання дітей в організацію можливе, якщо вони вбачають у ній перспективу цікавого життя, можливість задоволення своїх інтересів, самореалізації. Важливо, щоб організація підвищувала соціальну значущість їх діяльності, робила їх більш “дорослими”. Ще Л.Виготський образно й точно зауважував: те, що ми розцінюємо як слабкість волі, у дітей і підлітків найчастіше є слабкістю мети. Діти не домагаються чогось, не переборюють себе й обставини не тому, що не можуть цього зробити, а тому, що не бачать,

для чого їм це потрібно робити, не мають відповідної життєво важливої мети [19,7].

Другий аспект, що не суперечить “дитячій” меті, передбачає створення в організаціях таких умов, за яких успішніше здійснюється самореалізація дитини. Результатом цього є бажання й готовність членів дитячої організації до виконання соціальних функцій в суспільстві.

Проблема вибору мети діяльності дитячої організації є дуже важливою. Розуміння взаємозв'язку ідеалу й конкретизації мети діяльності має бути діалектичним: поступове втілення ідеалу, наближення до нього з урахуванням конкретних історичних етапів суспільного розвитку. На жаль, історичний досвід свідчить, що при визначенні мети дитячої організації тривалий час відбувалась трансформація ідеальної моделі – гармонійно розвинута особистість – у реальну виховну мету, яку об'єктивно неможливо було досягти. Мета будь-якої діяльності – не тільки напрям, але й можливість досягти практичного результату. Це свого роду проект дії, що визначає характер і впорядкованість різних актів і операцій як ідеальне передбачення певного результату діяльності.

Розглядаючи з цих позицій мету діяльності, можна виділити її основні складники, що відповідають провідним соціальним функціям людини в житті і створюють можливості для її самореалізації. Йдеться про формування у членів дитячих громадських організацій готовності до цивілізованих економічних відносин, політичних стосунків на основі норм демократичної культури, стосунків у духовній сфері на базі загальнолюдських цінностей. Кожен із зазначених складників реалізується в тісному зв'язку з іншими. Мету виховної діяльності СПОУ можна сформулювати як створення умов для соціального становлення й самореалізації дитини, що самими дітьми формулюється як перспектива цікавого життя. Тобто метою СПОУ є передача її членам, зокрема молодшим школярам, тих моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Метою Пласту є всебічне патріотичне виховання та самовиховання української молоді через фізичний, розумовий та

духовний розвиток особистості, формування в неї якостей і прикмет доброго громадянина шляхом формування характеру в душі ідейних засад Пласту [88].

Відповідно до мети діяльності дитячих громадських організацій дослідниками визначено мету корекційної роботи з молодшими школярами: формування соціально активної позиції учня [71].

Дослідниками встановлено, що формування соціально активної позиції молодшого школяра з її складовими – активністю, культурою поведінки – може бути покладено в основу методики корекції девіантної поведінки учнів у процесі діяльності дитячих громадських організацій [71; 88].

Зазначимо, що сутність корекційної роботи полягає у виявленні та подоланні негативних рис особистості школяра шляхом витіснення їх позитивними. Підсумком реалізації поставленої мети є сформованість у молодших школярів – членів організації – готовності до виконання різноманітних соціальних функцій у суспільстві. Розуміння мети дає можливість по-новому визначити завдання дитячих громадських організацій, які сприятимуть формуванню особистості дитини та успішній корекційній роботі із школярами з девіантною поведінкою. Розглянемо, які завдання повинні виконувати дитячі громадські організації. Основними завданнями виховної роботи СПОУ є:

1) згуртування дітей, підлітків та дорослих із метою укладання найрізноманітніших форм, методів, програм, спрямованих на виконання добрих і корисних справ, розвиток різноманітних здібностей у підростаючого покоління;

2) виховання у дітей віри в себе, у свої сили, любові до своєї родини, до краю, в якому народився; пізнання та примноження краси природи; утвердження, збереження та примноження традицій свого народу; знайомство з історичним минулим України;

3) виховання підростаючого покоління в душі поваги до старших, піклування про молодших, своїх рідних, близьких, друзів; надання шефської допомоги інвалідам та пристарілим;

4) прагнення жити в мирі та дружбі з дітьми інших народів; прищеплення любові до праці.

Завдання Пласту є наступними:

1. Здійснення всебічного патріотичного виховання та самовиховання української молоді у відповідності до виховних методів скаутингу, заснованого Р. Бейден-Пауелом і поєднаного з українськими національними традиціями.

2. Сприяння пошуку дітьми свого коріння, засвоєння ними народних традицій, звичаїв, цінностей, створених українським народом.

3. Плекання української культурної спадщини.

4. Розвинення духовних, моральних і фізичних якостей української молоді.

5. Виховання молоді свідомими, відповідальними і повновартісними громадянами з допомогою виховних методик і на ідейних засадах Пласту [88].

Відповідно до розглянутих завдань виховної діяльності дитячих громадських організацій та пріоритетних завдань системи освіти [73,17] визначено наступні завдання педагогічної корекції девіантної поведінки молодших школярів:

- Усвідомлення учнями негативних наслідків девіантної поведінки.
- Збагачення позитивного досвіду учнів.
- Прищеплення учням непримиренного ставлення до девіантної поведінки [71].

Н.П. Онищенко по-новому підійшов до формулювання функцій СПОУ та Пласту. Функції дитячих організацій – це ті однорідні специфічні завдання, які визначають зміст діяльності дитячих осередків. При цьому функції розкривають і розвивають мету, визначену учасниками об'єднання: дорослими й дітьми [Там само].

Пріоритетними функціями СПОУ та Пласту щодо корекції девіантної поведінки молодших школярів вважаються такі:



- орієнтаційно-розвиваюча (впливає на формування особистості дитини, її мотиваційну сферу);
- інформаційно-аналітична (передбачає використання індивідуального підходу у виборі виду діяльності в організації, інформування про діяльність осередку);
- комунікативна (спрямована на реалізацію прагнень учнів у повноцінному спілкуванні, розумінні та підтримці);
- прогностична (дозволяє вчасно виявити девіантну поведінку молодших школярів та провести відповідну корекційну роботу з ними) [71].

Усі функції дитячих організацій можна ієрархізувати за аналогією до структурування управлінських функцій, визначених Р.Шакуровим [118]. До першої групи функцій слід віднести цільові, тобто ті, які розкривають мету діяльності організації. До них належать функції, спрямовані на задоволення різноманітних потреб дітей, їх інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток та самореалізацію, а також соціально-педагогічні, тобто ті, які спрямовані на регулювання соціальних стосунків дітей, створення умов для їх соціального благополуччя. До другої групи належать комунікативні функції, спрямовані на формування адекватного соціально-психологічного середовища, розвиток дитячого колективу. До третьої групи належать організаційні функції, що забезпечують реалізацію функцій перших двох груп: планування, рефлексія, контроль, корекція і т. д. Зміни в суспільстві істотно вплинули на першу групу функцій. Вони зумовили визнання цільових функцій дитячих організацій як пріоритетних у процесі самореалізації дитини. Аналіз функцій діяльності дитячих громадських організацій дав змогу визначити функції педагогічної корекції девіантної поведінки молодших школярів:

- діагностичну (виявлення причин і факторів негативних відхилень у поведінці);

- відновлювальну (створення оптимальних умов для відновлення в учнів тих позитивних якостей і позитивного ставлення до людей, що їх оточують, які були в них до початку вияву девіантної поведінки);
- компенсувальну (компенсація недоліків емоційно-вольової сфери успіхами в справах, які викликають у дітей зацікавлення та інтерес, оскільки позитивний настрій, реалізація здібностей та творчих потенціалів є гарантом ефективності корекції девіантної поведінки молодших школярів);
- стимулювальну (формування та стимулювання соціальної активності молодших школярів у тій діяльності, яка приносить задоволення та успіхи) [118].

Особливе значення при цьому має педагогізація батьків дітей-девіантів у процесі діяльності дитячих громадських організацій, що передбачає підвищення їх педагогічної освіченості, інформування про негативні наслідки девіантної поведінки та озброєння методикою її корекції.

Важливим також є дотримання у процесі корекційної роботи з учнями принципів діяльності дитячих громадських організацій. Зазначимо, що принципи діяльності дитячих осередків покликані забезпечити ефективність корекційної роботи з учнями. Саме тому вони повинні відображати спрямованість діяльності осередків на формування соціально значущої поведінки особистості дитини та корекцію її девіацій. До таких принципів відносяться:

- Принцип гуманізації: реалізація видів діяльності на основі урахування інтересів та потреб дітей; вибір соціально значущої справи; виховання на ідеях гуманізму;
- Принцип вільного вибору: добровільність вступу та виходу з організації; визнання особистості дитини суб'єктом виховного процесу; спрямованість системи діяльності на її інтереси та потреби; формування самосвідомості учня; створення умов для вибору дітьми видів і змісту діяльності та використання індивідуального підходу в роботі з ними.

- Принцип самореалізації: стимулювання творчої діяльності дітей, створення умов для реалізації їх інтересів та потреб; розвиток ціннісно-орієнтаційної та мотиваційної сфер особистості дитини, уміння самостійно приймати рішення, мислення, інтелекту; забезпечення безперервної діяльності дитини у соціальному середовищі; стимулювання та відзначення позитивної діяльності дітей;
- Принцип романтики і гри: емоційна збагаченість творчих та суспільно корисних справ; використання спеціальної символіки та ритуалів; стимулювання інтересу до технічної творчості, мистецтва; активне використання ігрових форм і методів у діяльності; розвиток творчої уяви [71].

Зазначимо, що розглянуті принципи взаємодоповнюють та обумовлюють один одного, тому ефективність корекції девіантної поведінки молодших школярів забезпечується їх комплексним використанням.

Залучення учнів до особистісно-значущої й соціально-позитивної діяльності є організаційно-педагогічною умовою, яка пов'язана із самореалізацією дітей, розкриттям їх здібностей і можливостей у діяльності й стосунках. Самореалізація дитини як процес передбачає ідентифікацію себе з іншими, відкритість досвіду і його засвоєння, різноманітне сприйняття суб'єктом чуттєво заданих ситуацій, творчий характер активності суб'єкта. Тому однією з педагогічних умов ефективної корекції девіантної поведінки молодших школярів ми вважаємо самореалізацію дітей через діяльність у дитячих організаціях СПОУ і Пласт.

Основними видами діяльності є ігрова, пізнавальна, комунікативна, трудова, художня, спортивна. Різноманітність діяльності – одна з обов'язкових умов успішної самореалізації: чим більшою вона є, тим більші можливості створюються і для самореалізації особистості. Об'єктивний зв'язок між самореалізацією й діяльністю може бути визначений як закономірність: залежність самореалізації від включення дитини в різноманітну діяльність на базі стрижневого інтересу.

Практика доводить, що тривале захоплення дитини одним видом

діяльності стомлює її. На думку К.Д. Ушинського, “Основний закон дитячої природи можна окреслити так: дитя потребує діяльності безперестанку і стомлюється не діяльністю, а її одноманітністю та односторонністю” [113].

У самореалізації багато залежить від способу організації суспільно значущої діяльності членів дитячої організації. Між способом організації життєдіяльності членів дитячої організації та їх задоволенням її результатами також існує прямий зв’язок і залежність. Тому правомірно говорити й про таку закономірність, як залежність результатів самореалізації від способу організації тієї діяльності, у процесі якої вона здійснювалася. Практика свідчить: чим краще організована різноманітна діяльність дітей, тим вищою є її ефективність, тим більше в них можливостей реалізувати себе.

Самореалізація дитини в багатьох аспектах залежить від залучення її до діяльності в дитячих громадських організаціях (Див. рис. 2.3.1.1.).

#### **Рисунок 2.3.1.1.**

**Самореалізація молодших школярів з девіантною поведінкою через залучення їх до діяльності в дитячих громадських організаціях**



На рисунку 2.3.1.1. показано, як у взаємозв'язку і взаємозалежності з іншими компонентами – усвідомлення потреби афіліації (прагнення людини бути в оточенні інших людей), пошук варіантів спільної діяльності з іншими дітьми, вибір дитячого об'єднання і програми діяльності, визначення й реалізація своєї соціальної ролі в дитячій організації, виявлення індивідуальних особливостей дитини, реалізація творчості та соціальної активності в роботі дитячої організації – відбувається процес самореалізації молодшого школяра через залучення до діяльності в дитячих організаціях.

Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості, “внутрішні умови”. Тому корекційна робота з молодшими школярами передбачає вивчення їх індивідуальних особливостей і розробку індивідуальних програм для кожного школяра на основі підбору для нього відповідної програми діяльності дитячих

організацій, тобто реалізації варіативно-програмного підходу. Варіативно-програмний підхід – це надання учням можливості вибору сфери діяльності і спілкування, об'єднань і груп дітей, у яких створюються необхідні умови для формування їх соціально активної позиції. Він передбачає наявність комплексу програм, які відрізняються змістом, формами і методами роботи та забезпечують задоволення інтересів і потреб дітей.

Поетапна організація самовиховання учнів із девіантною поведінкою є організаційно-педагогічною умовою успішної корекції негативних відхилень у молодших школярів. Зазначимо, що особистість дитини формується в єдиному процесі виховання, перевиховання і самовиховання. Кожна з його складових розглядається не ізольовано від двох інших, а як їх цільова домінанта в цій єдності. У даному випадку нас більше всього цікавить такий стан педагогічного процесу, який набуває характеру перевиховання, тобто коли самовиховання і виховання підпорядковані цілям нормалізації моральних і психологічних стосунків дитини, коли специфіка виховання виявляється в організації і розв'язанні конфлікту між старими і новими звичками особистості.

Самовиховання з метою перевиховання слід розглядати як важливий аспект подолання девіантної поведінки, яка не завжди відображає труднощі у вихованні. Як стверджує Л.Рувінський, у педагогічній практиці нерідко зустрічаються школярі, яких вважають “благополучними” та взірцем для наслідування, хоча вони лише зовнішньо пристосовують свою поведінку до педагогічних вимог: не роблять їх внутрішніми потребами для себе, виявляють лицемірство, егоїзм [88].

Зазначимо, що під час виховного процесу не можна ставити на один щабель молодших школярів, які насправді мають асоціальну поведінку, та тих, у кого важковиховуваність є прихованою. Хоча цілком очевидно, що такий розгляд питання звертає увагу на внутрішню сторону девіантної поведінки, на існування “важких характерів”. Саме тут виникає проблема самовиховання – мобілізації внутрішніх резервів особистості на подолання моральних вад. Усунення зовнішніх причин девіантності потрібно обов'язково поєднувати із

формуванням у особистості прагнення позбутися наявних недоліків.

Одночасно самовиховання виконує важливі функції у формуванні позитивних якостей особистості. Під час його організації необхідно враховувати специфічні особливості молодшого шкільного віку. Так, у 2-4 класах самовиховання як засіб подолання особистісних недоліків є ефективним лише за безпосередньої участі дорослих та у вигляді самотренувань, самовправ. Цей процес у даному випадку базується на самостійності поведінки і вмінні обслуговувати себе: виконувати режим, свої обов'язки, дотримуватися правил для учнів.

Розробці такої програми передуює виявлення здатності дитини-девіанта до самовиховання (відношення до себе, спрямованість самоствердження, позитивні риси, негативні якості тощо).

На основі аналізу одержаних даних складається програма підготовки школярів із девіантною поведінкою до самовиховання у межах загальної роботи і планується додаткова індивідуальна діяльність вчителів та батьків. Результати дослідження свідчать, що перші успіхи у самовихованні у частини молодших школярів викликають почуття самозаспокоєння. Тому вони припиняють роботу над собою, оскільки вважають, що вже подолали негативні відхилення. Інші, навпаки, нічого не досягнувши за короткий термін, втрачають віру у ефективність процесу самовиховання. Зазначимо, що самовиховання – це перш за все програма дій, яка залежить від його мети й завдань і спирається на самопізнання, ідеали і мрії, уявлення про своє майбутнє дитини.

Перший етап розробки програми самовиховання – написання самохарактеристики (мрії, бажання, риси характеру, якості, навчання, праця, поведінка, стосунки тощо).

Другий етап – порівняння себе з ідеалом і визначення основних завдань самовиховання на певний термін. Під час планування роботи над собою важливою умовою є врахування особливостей свого “Я”. Наприклад, енергійному сангвініку та запальному холерику потрібно формувати в собі

витримку; спокійному й інертному меланхоліку необхідно виховувати активність, рішучість і наполегливість. Наступною умовою ефективності самовиховання є врахування індивідуальних особливостей.

Третій етап – складання програми самовиховання на декілька років (організація режиму дня, фізичне вдосконалення, трудове виховання, формування самодисципліни, позитивних якостей особистості, подолання негативних відхилень тощо).

Упровадження комплексної методики педагогічної корекції девіантної поведінки молодших школярів є важливою організаційно-педагогічною умовою. Методика педагогічної корекції девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій включає функціонально пов'язані компоненти: цільовий, змістовий, операційний і результативний.

Цільовий компонент передбачає спрямування зусиль педагогів, керівництва і членів дитячих громадських організацій на зниження виявів девіантної поведінки учнів шляхом залучення їх до особистісно-значущої й соціально-позитивної діяльності.

Змістовий компонент визначає структурування тих видів і форм діяльності школярів у громадських організаціях, які відповідають особистісним потребам учнів і водночас мають значний педагогіко-коригуючий потенціал. У Пласті формами роботи є щотижневі сходи, вогники, змагання, табори тощо, у СПОУ – збори піонерського активу, зльоти, благодійні акції і т.д.

Операційний компонент методики відображає оптимальне поєднання різноманітних методів і засобів педагогічного впливу, який має опосередкований характер і спрямовується на виявлення і розвиток прихованих резервів дитячої особистості. У скаутській організації Пласт виховними методами є привчання, позитивний приклад старших пластунів, система точкування (оцінювання) і т.д. У СПОУ – тимурівська робота, ігри-випробування тощо. Результативний компонент методики визначається на основі систематичного здійснення педагогічного моніторингу за станом,



динамікою розвитку та виявленими тенденціями девіантних виявів у поведінці молодших школярів.

Необхідно підкреслити, що корекція девіантної поведінки молодших школярів є комплексним процесом, який може бути необмеженим у процесі діяльності дитячих громадських організацій, якщо, по-перше, сама організація, її мета, завдання, функції, зміст діяльності будуть спрямовані на створення умов для цього, а, по-друге, самореалізація учня буде побудована як система, що розвивається сама і базується на залученні дитини до діяльності в дитячих громадських організаціях та реалізації її потреби бути в товаристві інших людей (афіліації).

Таким чином, організація корекційної роботи з молодшими школярами в процесі діяльності дитячих громадських організацій базується на визначенні мети, завдань, функцій корекції та їх конкретизації в залежності від типу виховного закладу і психофізіологічних характеристик дитячих контингентів; обґрунтуванні педагогічних умов ефективної корекції девіантної поведінки учнів початкових класів у процесі діяльності дитячих громадських організацій.

### **2.3.2. Досвід роботи Дитячого соціального центру „Сигнал” з важковиховуваними дітьми**

Сучасне українське суспільство зштовхнулось з незвичним явищем – педагогіка, як соціальна інституція, опинилась в стані превентивної неспроможності цілеспрямовано впливати на велике різнобарв'я «розбіжавшихся» за різними уподобаннями підлітків. Саме вони перші смакують плоди свободи, що так несподівано завітали до школи. Поки дорослі сперечаються, зводять «кінці з кінцями», або шаленіють від отриманих разом з грішми можливостями, підлітки самостійно складають власну систему переконань, яка є лише схожою на світогляд. В цій системі соціальний досвід характеризується надзвичайною слабкістю, а, за відсутності такого своєрідного

«заземлення», накопичується могутній потенціал протидії суспільству, незгоди з його законами життя, нігілізм до виховання.

В місцях «контакту» підлітків з оточенням завжди «іскрило», а контакт з сучасною розгубленою педагогікою супроводжується майже блискавками та громовицею. Гуманізм та демократичність, як офіційний європейський напрямок розвитку освіти, тільки-но вимальовується контуром мінливого обрію. Реальне життя підлітків на всіх фронтах набуває проблемного характеру: як отримати професію, освіту, статус, сформувати коло друзів, реалізувати себе.

Зазначені проблеми існували завжди, але в сучасному суспільстві проблемними стали самі педагогіка, психологія. Ідеальність їх постулатів та методів, що суперечать умовам реального буття, породжують відповідні засоби вирішення проблем особистістю – випадкове збагачення, вдала лотерея, «шалені» гроші, використання сили коштів або фізичного тиску. Зникають значення праці, відповідності гривні і докладених зусиль, співвідношення справи та дозвілля, соціальної поведінки та особистих бажань. Отже можна констатувати, що для сучасного виховання проблемними стали всі підлітки.

Виховною інституцією суспільства не достатньо швидко опановуються новітні технології, не використовуються педагогіки традиційно ефективні та впливові. Можна намагатися кривдити та перекручувати спадщину А.С. Макаренка. Але, в такому випадку, в край необхідно пропонувати інші конкретні програми щодо роботи з десятками тисяч безпритульних дітей, кількість яких збільшується з кожним роком, а не полишати цю проблему на самоплинність. Безпорадність та аморфність виховного впливу на особистість підлітка звужує й без того малий простір регульованої соціалізації. Позаформальне, стихійне середовище веде наступ в ефірі, з екранів, сторінок, помостів, Інтернету, демонструючи зневагу до моралі, виховних ідеалів, збуджуючи низмені почуття, бажання, інстинкти.

Проблемність підлітків генерується, насичується позаформальним середовищем. На жаль, це не отримує належної реакції інститутів влади,

громади. Ситуація накопичення проблем може розглядатися, як процес руйнації можливостей їх вирішення. Проблемність поширюється. Її головні ознаки визначають педагоги, правоохоронці, політики, лікарі, роботодавці, військові – майже всі представники структур суспільства, які на практиці відчують негативні наслідки.

Соціальна практика має багатий досвід долаття труднощів в процесі соціалізації підростаючого покоління:

- залучення громадських об'єднань, втілення програм соціальних проєктів, спрямованих на вирішення конкретних проблем суспільства, місцевих громад,
- узагальнення та розповсюдження сучасного досвіду діяльності громадських об'єднань, навчальних закладів, позашкільних установ,
- підтримка волонтерського руху, який втілює прагнення найбільш свідомої й активної частки населення до змін на краще,
- формування умов для розвитку соціально орієнтованого бізнесу, залучення держустанов до взаємодії з громадськими об'єднаннями на підтримку соціальних ініціатив, програм
- законодавча творчість щодо обмеження та викорінення активності асоціальних, руйнівних для молоді впливів, захисту прав Дитини, прав молоді,
- розробка виховної стратегії, поширення інформації про здоровий спосіб життя, важливість самовдосконалення та самовиховання.

Як що подивитись на запропонований (далеко не повний) перелік дій щодо подолання проблеми важковиховуваності, то природно виникає питання – чому так повільно, майже непомітно відбуваються (та чи відбуваються...) зміни на краще? Будь-який практик знає відповідь – слова переважають справи. Цей сумний висновок не сприймають лише теоретики, які у вигадуванні технологій та моделей давно сягнули наступного століття. Не сприймають ті хто «споживає» гранти, зосередившись тільки на досконалості звітів. Не хочуть бачити управлінці, які вже давно рапортували про «позитивні тенденції

вирішення проблеми №1, проблеми №2...». Але суспільство вже не вірить, а ні програмам, а ні звітам. Воно вірить в те, що спостерігає безпосередньо. Саме тут концентрується публічна безпорадність, проблемність виховних інституцій суспільства.

Можливо, окреслена ситуація видається занадто песимістичною, але зацікавленість в позитивному результаті не визначається демонстрацією бадьорого захоплення, або радістю від добре працюючої уяви.

Багаторічний досвід роботи у позаформальному середовищі дітей та підлітків радить звертатись до «двигуна» спілкування та взаємодії в ньому – нормоутворенню. Воно керує усвідомленням потреб особистістю, а, відповідно, формує мотивацію. Низькі норми – низькою є мотивація, норми відсутні – панують лише примітивні потреби. За умов штучного з ідеологічних причин, обмеження вибірковості норм, суспільством переслідувалось усе, що не відповідало головній ідеологічній нормі. Перемога вибірковості, як суттєва ознака демократичності, звільнила від утиску не лише творчий, гуманістичний потенціал особистості. На загал було «звільнено» далеко не найкращий досвід людства. Саме тому актуальною соціально-педагогічною проблемою є нівелювання негативного стихійного соціалізму чого впливу на дитячу особистість.

Сучасна шкільна система залишається інерційною та негнучкою. Вона не встигає якісно впоратись навіть із навчальним завданням. Через це маса знань, набутих у школі, майже не впливає на процес нормоутворення в позаформальному середовищі. Саме тому виникнення громадських форм освіти, позаформальних, позашкільних навчальних закладів – це початок справжнього вирішення проблемності, важковиховуваності підліткового віку. Помиляється той, хто вважає цей сучасний соціальний процес механічним продовженням (спеціалізацією) шкільного навчання. Громадська освіта входить до позаформального середовища на зовсім засадах, які гранично відмінними від тих, які визначають місце школи в житті дитини. Головна відмінність полягає в

добровільності. Звідси – постійна турбота про привабливість, сучасність, предметну інтеграцію.

Громадська освіта використовує такі форми діяльності, які вчать здобувати знання, піклуються про здоров'я, гармонійний розвиток особистості. Доповнюючи та підсилюючи шкільний процес, громадська освіта позитивно впливає на норми позаформального спілкування, взаємодії дітей та підлітків. В таких умовах підліткова «проблемність» набуває просоціального характеру через самоствердження, успіхи в засвоєнні знань в процесі колективної діяльності. Зазначене зумовлює виникнення позитивної мотивації щодо нормоутворення соціальної поведінки.

Багаторічний (20 років) досвід діяльності громадського ліцею «Сузір'я» дитячого соціально-педагогічного Центру «Сигнал» при Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка є свідченням успіху саме такого «перевиховання». З п'ятого класу діти добровільно починають займатися вивченням математики, астрономії, наукової фантастики та винахідництва, інформатики. Вибір предметів не є випадковим. Вони складають ефективний інтегрований комплекс навчальної діяльності, який залучає не лише різноманітні сфери знань, але й задовольняє потяг сучасних підлітків до таємниці, винахідництва, пригод, романтики, випробувань.

В експедиціях, які кожного літа проводяться «Сузір'ям», підлітки спостерігають зоряне небо, вивчають фізику природних явищ, світ фауни та флори, складають проекти, виготовляють моделі, прилади, пишуть реферати за обраними темами досліджень, здійснюють мандрівки. У наметовому таборі вони займаються спортом, фізично й духовно зміцнюються, набувають досвід самостійності.

Вищезазначене ефективно сприяє відновленню чуттєвої сфери дітей. Проблемність підлітків не зникає, а набуває свого дійсного значення – відповідності їх особистих переконань та досвіду. Таким чином, вирішується завдання поліпшення якості світогляду дітей. При цьому зазначений процес відбувається не у формі боротьби, а у формі співпраці. Існує впевненість, що

для особистостей, які пройшли такий вишкіл конкурентноспроможність закладених норм буде значно вищою, ніж тих, що виховувалися переважно так званим «вільним» оточенням.

На жаль, роль громадянської освіти краще усвідомлюють спільноти, які географічно розташовані далеко від нашої країни. Громадський ліцей «Сузір'я», ДСПЦ «Сигнал» отримали гранти на здійснення двох соціальних проектів «Європа – вектор» (Євросоюз, 2004-2005 рр.), та «Громадська освіта соціальної спрямованості» (Нідерланди, 2006 р.). Ці факти є, доказом розуміння демократичними країнами потужних можливостей громадської освіти у розв'язанні проблем соціалізації дітей і молоді.

Людство виходить на глобальну проблему відповідності швидкостей зростання технологій та формування гуманістичної свідомості людини. Від її вирішення залежить доля нашої цивілізації. Сумний досвід Чорнобиля, шокуюча жорстокість тероризму мають те ж саме походження, що й підліткова злочинність – могутність не співпадає з соціальною свідомістю. В таких випадку іграшками стають здоров'я та життя людей.

#### **2.4. Досвід морального виховання підлітків у школах США**

Питання морального виховання тісно пов'язане з проблемою попередження й розв'язання важковиховуваності. За оцінками вітчизняного соціолога Є. Головахи, сьогодні в Україні спостерігається формування феномену „аморальної більшості”, яка не визнає чесність і порядність нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язуються з особистим добробутом. Тому досвід США в організації безпечного середовища для навчання і виховання видається нам цінним для української школи взагалі та соціально-педагогічної діяльності в межах освітнього закладу зокрема.

Проблема формування моральної вихованості підлітків у школах США в умовах оновлення системи цінностей американського суспільства у другій половині ХХ століття знайшла всебічне наукове висвітлення у дослідженнях

українських наковців: Я. Бельмаз, З. Малькової, В. Вендровської, В. Веселової, В. Жуковського, М. Красовицького та зарубіжних педагогів: М. Берковіц, Л. Кольберга, К. Олред тощо.

Американський педагог М. Берковіц [124] виділив три підходи щодо визначення змісту морального виховання. По-перше, індоктринативний підхід (indoctrinative approach), який передбачає певний ухвалений зміст (наприклад, кодекс етичної поведінки, список цінностей або рис характеру) і пропонує навчати різними методами саме цьому змісту. До зазначеної категорії підходів належить традиційне виховання характеру [124]. Другий підхід – це так званий „романтичний”, або „утопічний” (romanticist). За цим підходом припускається, що кожна особистість має внутрішню тенденцію морально розвиватися; роль освіти полягає в забезпеченні такого середовища, в якому б особистість могла розвиватися морально природно. Нав'язування будь-якого іншого змісту морального виховання вважається анафемою. Прикладом такого підходу до змісту морального виховання є „розкриття власних цінностей” (values clarification approach) [134]. Третій підхід, когнітивно-структуральний (cognitive-structural approach), фокусує увагу на формуванні спроможності будувати моральні судження, які розуміються як результат взаємодії генетичних, біологічних здібностей особистості з її фізичним і соціальним досвідом. Зміст у його традиційному розумінні часто ігнорується, у той час вся увага зосереджується на структурі суджень та процесі прийняття рішень. Запропонована програма не підтримує певного специфічного, конкретного змісту, а забезпечує можливість використовувати судження щодо різних ситуацій. При цьому підході зміст використовується як каталізатор для морального розвитку особистості. Підхід Л. Кольберга „Справедливі спільноти” є найяскравішим прикладом такого розуміння змісту морального виховання [133].

Отже, існує три зовсім різні підходи до ролі змісту в моральному вихованні. Індоктринативний підхід підтримує навчання певному змісту, фактично, оволодіння цим змістом і є метою індоктринативного морального

виховання. Романтичний підхід уникає навчання певному моральному змісту, згідно з цим підходом, вважається, що зміст є прихованим у кожній особистості. Когнітивно-структуральний підхід розглядає зміст як педагогічний інструмент, що допомагає досягти певного морального розвитку – головної мети даного підходу.

Ті педагоги, які намагаються визначити зміст морального виховання переліком певних цінностей та рис характеру, діють двома способами. По-перше, створюється локальний, притаманний певній спільноті набір цінностей. Зазвичай для цього створюється комісія, до складу якої входять вчителі, адміністратори, батьки, студенти. Вони складають список цінностей та рис характеру, навколо яких має будуватися програма з морального виховання.

Такий підхід є найбільш популярним. Так, нещодавно директор департаменту громадянських інструкцій штату Вісконсін Джон Бенсон призначив комісію (the Wisconsin Citizenship Initiative Task Force), завдання якої зокрема „скласти перелік, визначити і рекомендувати основний набір громадянських цінностей, що є суттєво важливими для американського суспільства та повинні стати частиною досвіду дітей в школі, вдома та спільноті”. У останньому звіті комісія Task Force уклала перелік набору громадянських цінностей таких, як мужність, чесність, повага та відповідальність (індивідуальна і громадянська) [140]. Прикладом експертної комісії може бути Конференція молоді в інституті ім. Джозефсона в 1992 році (the Josephson Institute's 1992 Youth Summit Conference). На цій конференції було розроблено набір з 6 цінностей, який зараз відомий як Шість Стовпів Характеру (Six Pillars of Character) і який входить до федерального освітнього законодавства. Ці цінності є такими: надійність, повага, відповідальність, чесність, турбота і громадянський обов'язок.

По-друге, педагоги намагаються визначити „універсальний” набір цінностей і рис характеру. Мається на увазі, що такий набір є етично схваленим і, зазвичай, ґрунтується на філософському аналізі. Одним з прикладів такого підходу до визначення універсальних цінностей є підхід „Турботлива



спільнота”(Community of Caring approach), який використав етичну філософію, щоб визначити 5 універсальних, на їх думку, цінностей – турбота, відповідальність, повага, довіра і сім'я. Однак, іноді присвоєння цінностям універсальності є не таким значущим. Наприклад, „Шість стовпів характеру” було визнано універсально валідними, хоча вони базуються на процесі демократичної дискусії і прийнятті остаточного списку цінностей.

Програми виховання характеру великої уваги надають таким цінностям, як „відповідальність”, „повага” і „громадськість”. Але ці терміни часто використовуються як евфемізми. Під заголовком „Повернення до четвертої R” – звертаючись до „поваги, відповідальності, чи правил” (referring to “respect, responsibility, or rules”) – дослідник Мері Лорд описує зріст популярності таких засобів, як вимога носити уніформу, покарання неслухняних і нагородження слухняних учнів, усунення з класної кімнати тих, хто заважає тощо [131; 58]. Отже, і Вільям Глоссер зауважує, що багато педагогів „навчають бездумному конформізму до шкільних правил і називають таких учнів „відповідальними”” [126].

Проблема релятивізму змісту виховання характеру яскраво проявляється у ролі релігії в освіті США. Це складна проблема. По-перше, в загальноосвітніх школах США вплив релігії обмежений. Отже, досить проблематично спиратися на релігійний зміст або релігійне виправдання при визначенні змісту морального виховання. По-друге, США є досить плюралістичною країною, і релігійне розмаїття також є ознакою плюралізму. Плюралізм проявляється також і в розмаїтті релігійних течій.

Одним з вирішень проблеми релігійності морального виховання є необхідність розрізняти ті аспекти релігії, що є суто моральними (наприклад, ставлення до вбивства) і ті, що пов'язані безпосередньо з традиціями, умовностями релігії (наприклад, піст). У світських публічних школах релігійні моральні цінності та правила потребують філософського оцінювання і не можуть бути оцінені лише з позиції релігії.

Дослідники наголошують, що значна невпевненість спільного змісту морального виховання школярів, призводить до зниження його ефективності [128].

Отже, представимо стислий зміст кожної програми з морального виховання учнів США.

Програма „**Позитивний вчинок**” (Positive Action) відображає багаторічний досвід роботи зі створення курсу морального виховання дітей дошкільного, молодшого і середнього шкільного віку. Вона користується офіційною підтримкою Міністерства освіти США, а також органів влади та освіти багатьох штатів. В кінці 1980-х років програма використовувалась у декількох тисячах шкіл США (штат Айдахо, Айова, Орегон, Вашингтон, Гаваї, Мічиган, Невада, Каліфорнія, Флорида, Нью-Джерсі, Нью-Йорк та інші). Програма зазнала також популярності в Австралії, Канаді та інших англomовних країнах. У 1982 році „Позитив Екшн” було відзначено в США нагородою „Краща програма нації” як переможець загальнонаціонального конкурсу серед 600 інших програм в галузі морального виховання [116, 134].

За основне поняття в концепції К. Олред пропонує взяти позитивний вчинок, який виступає як мінімальна одиниця в особистому розвитку дитини. Розвиток спостерігається за трьома напрямками – когнітивному, емоційному і поведінковому, – і відповідно до структури позитивного вчинку входять три компоненти: думка, емоція і дія, які утворюють замкнуте позитивне коло (цикл). Про зрушення у моральному розвитку можна казати у тому випадку, якщо позитивний цикл виявився закінченим, тобто дитина зробила позитивний вчинок.

Позитивний вчинок в контексті даної концепції розглядається досить широко; до його змісту входять вміння дитини допомогти іншим, бути справедливим і чесним по відношенню до себе, визнавати свої сильні та слабкі сторони, брати особисту відповідальність за вчинок, долати страх перед новим і незнайомим, раціонально розподіляти свої сили і час, перетворювати важкі

ситуації на події, що сприяють особистому росту, розглядати ситуацію з позиції людини, яка не погоджується з тобою тощо.

З психологічної точки зору, позитивний вчинок в даній системі – не одинична дія з додатним знаком і навіть не поведінкова система, а поняття, яке забезпечує таке зрушення в ситуації особистого вибору, яке відповідає позитивному самосприйняттю, прийняттю себе, позитивній самооцінці. Такий підхід спирається на уявлення про те, що в здоровій дитині первісним є присутнім прагнення до позитивного розвитку.

Важливо не розривати цикл „почуття-думка-дія”, тому що це означає перехід на негативний цикл, що визначається деструктивним впливом на особистість та формує негативну мотивацію.

Для соціально-педагогічної діяльності є важливою теза К. Оллред про те, що для виходу з негативного циклу необхідно створити прецедент позитивного вибору з виникненням позитивної мотивації, яка призведе до позитивного вчинку [116, 134] (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку П).

„**Проект розвитку дитини**” (Child Development Project) вчить відповідним просоціальним цінностям (особливо чесності, повазі, вмінню і бажанню допомагати, соціальній відповідальності) і навчає необхідним соціальним вмінням та обов’язкам щодо просоціальних цінностей. Проект ПРД ґрунтується на ідеї, що дітям необхідно вчитися специфічним вмінням і моральної мудрості, що накопичилася в американській культурі та пов’язана з відповідними соціальними умовностями [135, 18-19].

Змістом програми „**Уроки характеру**” (Lessons in Character) є шість основних цінностей: довіра, повага, відповідальність, чесність, турбота і громадянськість. Програма ставить наголос на глобальній громадянськості й розвитку відповідальності та поваги до себе й інших (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку Р) [130].

Ядро програми „**Особиста і соціальна відповідальність**” (Personal and Social Responsibility) складають такі цінності, як відповідальність і повага. Вона

включає загальну програму прийняття на себе особистої і соціальної відповідальності й розвитку комунікативних вмінь та вмінь вирішувати проблеми. Хоча відповідальність і повага є основними громадянськими цінностями, однак програма не виходить за межі міжособистих відношень. Особливо ефективною ця програма є для „важких” підлітків (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку С) [132].

Метою програми „**Другий крок запобігання насиллю серед молоді**” (The Second Step Youth Violence Prevention) є навчити учнів змінювати своє ставлення та поведінку, яка призводить до насилля. Програма навчає соціальним вмінням контролювати імпульсивну і агресивну поведінку учнів та підвищити їхній рівень соціальної компетентності. Вона навчає трьом соціальним вмінням: емпатії, контролю імпульсивної поведінки і управлінню гнівом. Зміст програми варіюється відповідно до вікових особливостей учнів. Програма „Другий крок запобігання насиллю серед молоді” може бути як основним, так і додатковим курсом, що розрахований на семестр.

Матеріал програми включає основні елементи виховання характеру (наприклад, такі цінності, як турбота, відповідальність, чесність, справедливість). Опосередковано матеріал підтримує громадянські цінності, демократичні принципи, демократичні інститути, патріотизм (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку Т) [137].

Програма „**Розсудливі вміння**” “Wise Skill” представляє собою варіант виховання характеру, який демонструє основні цінності підходу „Виховання характеру” на прикладах минулого і теперішнього. Першорядні цінності цієї програми є такими: позитивне ставлення, повага, відповідальність, самодисципліна, стосунки між людьми, особисті цілі, громадянськість і розв’язання конфліктів [139] (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку У).

Змістом програми „**Мир та ненасилля**” (The Peace and Nonviolence Curriculum) є такі основні цінності, як повага, справедливість, відповідальність, довірливість і турбота, фокусуючи увагу на принципах миру і ненасилля у

особистому, міжособистому й інтернаціональному форматі. Ці основні цінності представлені в контексті історичних традицій, релігії, філософії і політики, та в індивідуальних і колективних зусиллях створити мирні умови в стосунках і суспільстві (додаткову інформацію про програму представлено у Додатку Ф) [136].

Отже, наприкінці ХХ сторіччя, згідно з дослідженнями науковця, педагога М. Красовицького, змістом і цілями морального виховання стали такі найвищі цінності морального суспільства, як свобода, права людини, толерантність – расова і національна. Серед цінностей шкільного виховання особливої уваги заслуговують такі цінності, як повага, турбота, довір'я, які розглядаються і як зміст, і як цілі, а також і як засоби та умови виховання. Значна увага приділяється довірі як основі шкільного життя, закону взаємин між учнями і вчителями, між самими учнями [50].

Впровадженням останньої із зазначених цінностей вбачається нами базовою в аспекті ефективності корекційного педагогічного впливу на важковиховуваних учнів.

## ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ II

1. Анпілогова Ю. Джерела конфліктів у системі „педагог - учень” //Завуч.- 2005.- №8.- С.7-9.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология.- М.: Изд.об. „ЮНИТИ”, 1999.
3. Аржаева Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 21 с.
4. Артюшкіна Л.М., Поляничко А.О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект): Монографія. – Суми: СумДПУ, 2002. – 268 с.
5. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Христоматия обучения и воспитания детей «группы риска». Акад. пед. и соц. наук. Моск. псих. – соц. ин-та – М.: Ин-т практ. Психологии, 1996.
6. Афанасьева Т. Нестандартные дети. // Воспитание школьников. – 2001 - №7. – С.4-10.
7. Бабич В. Як виховувати важких учнів? // Директор школи. – 2003. – №39. – С.10.
8. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К.: Рад. шк., 1986.
9. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Теорет.-методол. проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – К.: Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – С. 10 – 18.
- 10.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
- 11.Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. – М., 1917. – С. 4 – 14.
- 12.Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер-Пресс, 1999. – 126 с.

- 13.Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. Учебное пособие. – СПб.: Издательство «Союз», – 2002.
- 14.Василькова Ю.В. Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999.
- 15.Вауліна О. Важкі діти: світле майбутнє з темним минулим. // Голос України. – 2001. – 24 лют.
- 16.Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. – Мн.: Нар. освіта, 1989.
- 17.Волкова Е. Трудные дети или трудные родители? – М.: Профиздат, 1992.
- 18.Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под. ред. М.И.Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
- 19.Выготский Л.С.. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. N 4. С. 5-18.
- 20.Гончерак С. Український педагогічний словник. – К. Либідь, 1997.
- 21.Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
- 22.Даниэль Дэн, Преодоление разногласий. Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. СПб: АОЗТ "Институт личности", 1994.
- 23.Дементьева И. Социальная адаптация детей-сирот //Социальная педагогика. – 2003. – № 2. – С.64-73.
- 24.Дементьева И. Работа школы с детьми „группы риска”. // Воспитание школьников. –2002. – №7. – С.21-28.
- 25.Демидюк Н.П., Петрашук О.П., Цушко І.І. Психокорекційна робота з дітьми, вилученими із сільськогосподарської праці (Методичні рекомендації для педагогічних та соціальних працівників, практичних психологів) – К.: Ніка-Центр, 2003
- 26.Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник в 2-х книгах. – К.: Міленіум, 2005. – 286 с.
- 27.Додаток-вкладка //Психолог. – 2006.- №34 (226).- с28-30.

28. Дьяченко М.И., Кандрыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998.
29. Смелянов С.М. Практикум по конфликтологии.- 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003.- 400 с.
30. Жить с агрессивными детьми / Под ред. Батнер К. – М.: Педагогика, 1991.
31. Жуковський В.М. Моральні цінності американської школи // Рідна школа. – 2002. – №11. С.78-80.
32. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
33. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991.
34. Зинченко С.Н. Трудные дети. – К.: Рад. шк., 1986.
35. Зубрицька Н. Очима дитини. // Українська культура. – 1996. – №11. – С.6-7.
36. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: Методическое пособие. – М.: Высш. школа, – 1982.
37. История социальной педагогики: Хрестоматия – учебник: Учебное пособие / Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
38. Казакова О. Супровід дітей „групи ризику”. // Завуч. – 2002. – „№7. – С.7-9.
39. Калошин В. Педагогічний конфлікт: причини, способи розв’язання // Початкова школа.- 1999.- №5.- С. 5-8.
40. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник, - К.: УДЦССМ, 2001.
41. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром “професійного вигорання” у вчителів: гендерні аспекти. – К.: Міленіум, 2003. – 200 с.
42. Керри Паттэрсон, Управление конфликтами. –М., 2006.
43. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления правонарушителя. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
44. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию.-М.: «Владос», 2001.



45. Коноплева Н. Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней? // Наука и жизнь. – 2004. - №5. – С.2-6.
46. Конфликтология: Учебник. 4-е изд., стер. /Под ред. А.С.Кармина.- СПб.: Издательство „Лань”, 2001.- 448 с.
47. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
48. Кравцова Э.М. Формы и метода работы с подростками. – К.: Вища школа, 1986.
49. Краковский А.П. Трудный возраст. – М.: Просвещение, 1966.
50. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії та практиці американської школи // Рідна школа. – 1998. – №4. – С.30-52.
51. Кривцова С.В., Мухаматуліна Е.А. Навики конструктивного взаємодія з підлітками. – М.: Інсайт, 1992. – 57 с.
52. Крупська Н.К. Педагогічні твори. В 6-ті т. / Під ред. Арсенєва А.М., – Т.2. – М.: Педагогіка, 1978.
53. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навчальний посібник. – К.: Акад. праці і соціальних відносин, 2000. – 50 с.
54. Ляговець Т. Активізація процесу взаєморозуміння між учнями і педагогами (розв'язання конфліктних ситуацій) // Психолог.- №39 (231).- 2006.-с.14-15.
55. Макаренко А.С. Методика організації виховального процесу // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Педагогіка, 1983. – Т. 1. – С. 267 – 330.
56. Макаренко А.С. Проблеми виховання в радянській школі // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Педагогіка, 1984. – Т. 4. – С. 203 – 208.
57. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури: Навч. посіб. для вищої шк. – К.: Наук. думка, 1998. – 236 с.
58. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997.

- 59.Методичні рекомендації для соціальних працівників щодо соціального супроводу випускників соціальних закладів /Т.В. Бондаренко, О.В. Вакуленко, Н.М. Комарова. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 168 с.
- 60.Методы и педагогические приемы воспитательной работы с трудными подростками / Отв. ред. Л.Ю.Гордин – Киров, 1978. – 28 с.
- 61.Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: изд.центр „Академия”, 2003.- 320 с.
- 62.Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
- 63.Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М.Бим-Бад, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов – 2 изд., доп. – М.: Педагогика, 1989.
- 64.Мясищев В.Н. Психологические особенности трудновоспитуемых и умственно-отсталых детей. – Л., 1936.
- 65.Натанзан Е.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
- 66.Натанзан Е.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
- 67.Натанзон Е.Ш. Индивидуальный подход к трудным учащимся: Пособ. для учителей. – Кишинев: Лумина, 1980. – 118 с.
- 68.Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В.Литвин (кер.), В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004.
- 69.Невский И.А. Трудный успех: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1981.
- 70.Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 – 256 с.
- 71.Онищенко Н.П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 232 с.

72. Орзишвили М.А. Пути и средства воспитательной профилактической работы с подростками асоциальной направленности. – Тбилиси, 1990.
73. Охрімчук Р. Дитячі об'єднання України // Шкільний світ. – 2004. – №1. – С. 16-17.
74. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
75. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
76. Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантний школьник: Профилактика и коррекция отклонений. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
77. Погрібняк Є.П. Виховання „важких” підлітків. – К.: Знання, 1979.
78. Полянничко А.О. Підготовка соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами в умовах загальноосвітньої школи-інтернату // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002 р. – № 10. – С.147-152.
79. Полянничко А.О. Сирітство в Україні: аналіз дефініцій та сутнісних характеристик // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2004р. – С. 146-154.
80. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 504 с.
81. Працюючі діти як соціально-педагогічний феномен / За ред. І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2004.
82. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
83. Професія соціальної педагог / Упоряд.: С.Максименко, О.Главник, за заг. ред. К.Шендеровський, І.Ткач. – К.: В.Главник, 2005.
84. Психология девиантного поведения / Под ред. Ю.А.Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии „Юрайт”. – М., 2001.
85. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: ИПЛ, 1990. – 494 с.

86. Психологічний словник / І.І.Войтко. – К.: Вища школа, 1982.
87. Раттер М., Помощь трудным детям / Общ. ред. А.С.Спиваковской; пер. с англ. О.В.Баженовой, Г.Г.Гаузе; предисл. О.В.Баженовой, А.Я.Варга. – М.: Прогресс, 1987.
88. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М., 1983.
89. Рудь М.В. Соціально-педагогічна робота в загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – С. 161-168.
90. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.- М.: Просвещение, 1991.
91. Рыданова И.И. Основы педагогики общения.- Минск: Бераруская навука, 1998.
92. Сверстюк Є. Причини конфліктів //Соціальний працівник.-2006.- №5 (5) березень.- с.5.
93. Семейное воспитание. Краткий словарь / Сост.: И.В.Гребенников, Л.В.Ковинько. – М.: Политиздат, 1990.
94. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. – 224 с.
95. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: М., 1996.
96. Сіткар С.В. Гендерні особливості “синдрому вигорання” у педагогів // Збірник наукових статей студентів – переможців Другого всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з гендерної проблематики (7 квітня – 30 листопада 2003р). – К.: ПЦ “Фоліант”, 2004. – 88 с.
97. Словарь по специальной педагогике: Учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений. / Авт. сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002.
98. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших

- педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 304 с.
99. Социальная педагогика.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А.Никитина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002.
100. Соціальна педагогіка. Підручник. /За редакцією професора Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
101. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування /Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова та ін. – К.: Видавництво, 1998. – 120 с.
102. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. Пособие / Моск. пед. ун-т. – М.: „Академия”, 1996.
103. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей. М.: Издат. центр „Академия”, 1996.
104. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978.
105. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976.
106. Тимошенко Л.Н. Воспитание старшеклассниц: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
107. Титаренко Т.М. Какие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989.
108. Томас Крам, Управление энергией конфликта. – М.: Издательство „Рефл-бук”, 2001.-288 с.
109. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. / Пер. з англ. В.Хомика. – К.: Либідь, 2003.
110. Трудный подросток. / Под. ред. Г.А.Уманова. – Алма-Ата: Рацан, 1990.
111. Трудный подросток: причины и следствия. / Под ред. В.А. Татенко. – К.: Рад. школа, 1985.
112. Турищева Л.В. Виховання „важких” школярів //Виховна робота в школі.- 2005.- №4(5) квітень.- с.37-38.
113. Ушинський К.Д. Вибране. – К., 1989

114. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. – К., 1989.
115. Фортунатов Г.А. Трудные дети в семье и школе. – М.: Учпедгиз, 1935.
116. Царёв В.Е., Кузьмичёва И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С.134-141.
117. Чабан О. У пошуках вирішення проблеми „важких дітей” // Рідна школа. – 2003. - №4. – С.19-21.
118. Шакуров Р.Х. Социально–психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.,1982.
119. Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении / Т.А. Шилова. – Изд. 2-е. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 176 с.
120. Шитова Т. Неуправляемый ребенок. // Воспитание школьников. – 2002. - №10. – С.41-42.
121. Шульга Т.И., Слот В., Спаньярд Х. Методика работы с детьми „группы риска”. – М.: Издат. УРАО, 199.
122. Юри У. Преодолевая НЕТ или переговоры с трудными людьми. М.: Наука, 1993. - 128 с.
123. Юркевич В. Особливість і проблеми обдарованої дитини. // Завуч. – 2003. - №17-18. – С.7 (вкладки).
124. Berkowitz M.W. Integrating Structure and Content in Moral Education // <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/berkowitzintegrating/html>.
125. Education 2000. Holistic Perspective. Global Alliance for Transforming Education, 1991. – 9p.
126. Glasser W. School without Failure. – New York: Harper & Row, 1996. – 334p.
127. Gow K.M. Yes Virginia, There is Right and Wrong! – Toronto: John Wiley and Sons, 1980. – 307p.

128. Hesler R.D. Moral Education for Americans. – Westport: Praeger Publishers, 1995. – 386p.
129. Kohlberg L., Mayer R. Development as the Aim of Education // Harvard Educational Review. – 1972. – #42. – P.449-496.
130. Lessons in Character. Curriculum Review // <http://www.cde.ca.gov/character/lessons.html>.
131. Lord M. The Return to the “Fourth R” // U.S. News and World Report. – 1995. – 11 September. – P.58.
132. Personal and Social Responsibility. Curriculum Review // <http://www.cde.ca.gov/character/personal.html>.
133. Power F., Higgins A., Kohlberg L. Lawrence Kohlberg’s Approach to Moral Education. – Columbia University Press, New York, 1989. -368p.
134. Raths L.E., Harmin M., Simon S.B. Values and Teaching. – Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1966. -199p.
135. Solomon D., Schaps E., Watson M., Battistich V. Creating Caring School and Classroom Communities for All Students // R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, S. Stainback. From Restructuring for Caring Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1992. – P.36-54.
136. The Peace and Nonviolence Curriculum // <http://www.cde.ca.gov/character/peace.html>.
137. The Second Step Youth Violence Prevention // <http://www.cde.ca.gov/character/second.html>.
138. Watson M., Solomon D., Battistich J. The Child Development Project. Combining Traditional and Developmental Approach to Values Education // L. Nucci. Moral Development and Character Education: A Dialogue. – Berkley, CA: McCutchan, 1989. – P.87-101.
139. Wise Skill. Curriculum Review // <http://www.cde.ca.gov/character/wise.html>.
140. Wisconsin Citizen Initiative Task Force. Final Report to State Superintendent John Benson. – Medison, WI: State Department of Public Institution, 1996. – 6p.

## ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ II

### Додатки А

#### Тест на визначення особливостей взаємин у родині (за Г. Пейном)

*Інструкція:* прочитайте питання і виберіть той варіант відповіді, що є для вас найбільш прийнятним. У дужках зазначені бали, які даються за ваш вибір.

#### 1. Кого ви бачите у своїх дітях?

- а) Людей, рівних вам (3);
- б) тих, хто допоможе вам заново пережити ваше дитинство, юність (2);
- в) маленьких дорослих (1);
- г) тих, хто постійно відчуває потребу у ваших радах (0).

#### 2. Діти запросили в гості однолітків, і ви:

- а) дозволяєте їм залишитися самим: нехай роблять, що хочуть (1);
- б) складаєте їм компанію, намагаючись триматися на рівних (3);
- в) складаєте дітям компанію, потім запитуєте, чи вважають вони своїх батьків веселими, як вас (2);
- г) ні в що не втручаєтеся, але натякаєте, що ви завжди поруч, на випадок, якщо щось трапиться (0).

#### 3. Коли ви намагаєтеся поводитися так, начебто ви не старші від своїх дітей, то ви робите це для того, щоб:

- а) підтримувати з дітьми гарні стосунки (3);
- б) скоротити різницю у віці (2);
- в) утримати родину довше разом (1);
- г) для вас це природно (0).

#### 4. Ваша дитина-підліток вимагає переключити телевізор з фільму, що вам дуже подобається, на музичну програму. Що ви робите?

- а) Виконуєте прохання дитини і дивитесь передачу разом (3);



- б) відповідаєте, що треба почекати, поки закінчиться ваш фільм (0);
- в) обіцяєте найближчим часом купити телевізор у кімнату своїй дитині (2);
- г) записуєте фільм на відеокасету, а дитині дозволяєте дивитися передачу, яка її цікавить (1).

**5. Якою буде ваша реакція, коли ви побачите, що ваша дитина-підліток зробила пірсинг?**

- а) Вважаю, що це її (його) особиста справа (0);
- б) почну жартувати (1);
- в) скажу, що це модно, не бажаючи, щоб мене вважали старомодним (2);
- г) зроблю собі те саме (3).

**6. У разі виникнення "суперечки з дітьми ви:**

- а) рідко говорите, що вони помиляються, побоюючись, як би вони не стали відкидати вас зовсім (3);
- б) погоджуєтеся змінити позицію, тому що подальша суперечка марна (1);
- в) залишаєте останнє слово за дитиною, не бажаючи з нею сваритися (2);
- г) погоджуєтеся з дитиною, якщо вона дійсно права (0).

**7. Ваша дитина-підліток вмикає на повну потужність музику, а ви:**

- а) затикаєте уші ватою і займаєтеся своїми справами (1);
- б) зменшуєте голосність (0);
- в) миритесь з цим, якщо вже так дитині хочеться (2);
- г) висловлюєте своє незадоволення голосною музикою (3).

**8. Поговоримо про ваш вік.**

- а) Ваша дитина знає, скільки вам років(1);
- б) ви прагнете не помічати і не підкреслювати різниці у віці між вами і вашою дитиною (3);
- в) ви приховуєте свій вік від дитини (2);

г) у розмові часто підкреслюєте, що знаєте більше за дитину, тому що ви старші (0).

**9. Як ви вдягаєтеся?**

а) Не приділяєте увагу своїм убранням (2);

б) намагаєтеся додержуватися стилю своєї дитини, вважаючи, що це допоможе установити більш тісний зв'язок між вами (3);

в) вибираєте той одяг, що найбільше пасує вам (0);

г) додержуєтеся молодіжної моди, тому що так ви почуваете себе молодше (1).

**10. Свої стосунки з дітьми ви будете так:**

а) поводитися з ними, як з дорослими (2);

б) поводитися з ними, як з маленькими (1);

в) намагаєтеся бути їх приятелем (3);

г) поводитися так, як повинні поводитися батьки(0).

**Обробка результатів. Знайдіть суму ваших балів.**

**20-30 балів.** Ви взяли на себе роль приятеля власних дітей", забувши про свою роль наставника. Однак бути просто приятелем недостатньо. Адже діти відчують потребу в керівництві: Вам треба зрозуміти, що з різницею у віці зробити нічого не можна, тож важливо усвідомити, що саме ви повинні бути опорою своїм дітям.

**11—19 балів.** Скоріше за все, ваші діти самі не знають, як їм з вами поводитися. З одного боку, ви явно намагаєтеся їм в усьому потурати, а з іншого боку, прагнете виконувати роль батька. Коли ви намагаєтеся наполягти на чомусь, то це викликає в дітей розгубленість, гнів і непокору. Однак ваші стосунки ще можна змінити, і ви повинні припинити грати в приятеля і стати для дітей взірцем зрілої і відповідальної поведінки. І нехай вас не турбує, що діти не зрозуміють вас.

**0—10 балів.** Так тримати! Ви відчайдушно намагаєтеся зрозуміти й оцінити настрій своєї дитини. Зважаючи на все, ви досить розумні і знаєте, як будувати стосунки з дітьми за вашими, а не за їхніми умовами. Сварки неминучі, однак діти вас поважають і люблять, а головне— бачать у вас надійного і люблячого батька. [17,39].

## Додаток Б

### Програма вивчення особистісних характеристик важковиховуваних дітей

#### Розумовий розвиток та ставлення до навчальної діяльності

<p>Рівень розумового розвитку високий. Розумовий розвиток в нормі. Допитливий. Позитивно відноситься до навчання. Веселий, любить гумор, жарти. Цікавиться технікою. Захоплюється читанням художньої літератури. Захоплюється малюванням. Захоплюється музикою. Захоплюється танцями. Цікавиться природою. Займається спортом. Цікавиться окремими предметами професійно-технічного циклу. Цікавиться окремими предметами природничо-математичного циклу. Цікавиться гуманітарними предметами.</p>	<p>Розумовий розвиток нижчий за норму. Нічим не цікавиться. Негативно відноситься до навчання. Не розуміє, не любить жартів. Має погану пам'ять. Має збочені інтереси. Інтереси невизначені, нестійкі.</p>
--	--

#### Моральний розвиток

<p>Працелюбний. Старанний. Дисциплінований. Самостійний. Зважає на думку колективу. Уважний до людей, чуйний. Чесний, правдивий. Принциповий. Хороший товариш. Товариський. Доброзичливий. Добродушний. Скромний. Самокритичний. Позитивно ставиться до окремих видів праці. Віддає перевагу спілкуванню зі старшими. Віддає перевагу спілкуванню з однолітками. Віддає перевагу спілкуванню з молодшими.</p>	<p>Ледачий. Нестаранний. Недисциплінований. З думкою колективу не рахується Брехливий, лицемірний. Безпринципний, догідливий. Зловредний. Злий. Хвалькуватий. Прагне до лідерства, до переваги. Несамокритичний, самовпевнений. Грубий. Цинічний. Егоїстичний Озлоблений. Жорстокий. Заздрісний. Ревнивий. Байдужий до колективу. Байдужий до людей. Замкнутий, нетовариський. Злопам'ятний. Недбалий, неохайний. Образливий. Самолюбний.</p>
---	---

## Вольові якості

<p>Вольовий. Сміливий, рішучий. Наполегливий. Вольовий в окремих ситуаціях. Наполегливий, коли є зацікавлення справою. Старанний, доводить справу до кінця. Акуратний.</p>	<p>Безвільний, боязкий, нерішучий. Не любить виконувати важку роботу. Ухиляється від відповідальності. Упертий. Часто не доводить справу до кінця. Пасивний.</p>
--	--

## Відношення до професійного навчання

<p>Активний на уроках виробничого навчання. Активний на уроках теоретичного навчання. Позитивно ставиться до виробничої практики.</p>	<p>Малоактивний на уроках теоретичного навчання. Малоактивний на уроках виробничого навчання. До виробничої практики байдужий. Пасивний на уроках виробничого навчання. Пасивний на уроках теоретичного навчання. Негативно відноситься до виробничої практики.</p>
---	---

## Недоліки емоційного розвитку

<p>Підвищена емоційна чутливість. Нестійкі беззлобні афекти. Нестійкість настрою. Сильно збудливий. Тривожний, боязливий.</p>	<p>Часто буває млявим, пригніченим. Часто переживає почуття страху, туги. Вередливий. Плаксивий. Провідний мотив поведінки — отримання задоволення.</p>
---	---

## Патологічні прояви

<p>Метушливий, надмірно рухливий. Дратівливий. Відчуває часті головні болі. Малопрацездатний, швидко стомлюється. Часто скаржиться на різні недомагання, больові відчуття. Неуважний. Малорухливий. Погано спить.</p>	<p>Недовірливий, підозрливий. Балакучий. Безтурботний. Розв'язний. Стійкі злобні афекти. Схильність до бродяжництва. Красномовність. Логоневроз (заїкається). Потяг до алкоголізму, наркотиків... Підвищена сексуальність. Нічне нетримання сечі.</p>
---	---

## Позитивний виховний ефект дають

Ласка.	Зауваження.
Схвалення.	Осуд.
Заохочення.	Покарання.

### Додаток В

#### Схема ведення бесіди з важковиховуваною дитиною

Враховуючи припустиму вікову різницю, відмінність у психіці і контингентах досліджуваних дітей, досить важко будувати схеми бесід, що є достатньо диференційованими у відповідності до вказаних особливостей. У ході бесіди слід спробувати охопити всі найважливіші області дитячого світосприйняття. Схема побудована у вигляді переліку тематичних питань або окремих тем для проведення вільної розмови: вибір і деталізація питань залежатиме від мети дослідження, особливостей особистості дитини (віку, зовнішніх обставин, рівня розумового розвитку тощо), а також від інших обставин, які можуть бути визначені в процесі бесіди.

Безумовно, надати повний огляд тем бесід навряд чи можливо, тому ми обмежилися тими з них, які найкраще використовуються і є корисними. Окремі тематичні блоки представлені у вигляді декількох виразів або понять, які повинні слугувати «точками опору» при розгляді різноманітних аспектів досліджуваної проблематики.

Приклад. Тема. Симптом, якість, кількість – початок – інцидент – реакція суб'єкта – реакція оточуючих тощо.

Робоча назва даної теми, яка стосується причини дослідження, має повністю визначене пояснення: зазвичай дитина приходить на прийом вже маючи певні наявні симптоми. Ними можуть бути відхилення в поведінці, конфлікти в сім'ї або ж поразки в школі.

Таким чином, стає зрозумілим, що запропоновані «точки опору» служать швидше за все в якості відправних пунктів для формування питань, які фахівець ставить перед собою і відповідь на які він повинен отримати у процесі

розмови. Наприклад: про яку ознаку йде мова, з якою силою вона проявляється? Коли вона проявляється? В яких умовах вона проявляється? Як на неї реагує дитина, батьки, інші люди з її найближчого оточення? Подібним чином побудовано більшість тематичних блоків.

Схема запису бесіди – наступний розділ карти спостереження і проведення бесіди. Застосування цього розділу карти у деякій мірі відрізняється від перших двох. Схема служить перш за все для нагадування загальних тем бесіди та її аналізу. Підкреслюванням, обведенням термінів кружечком, закреслюванням хрестиком, написанням знаків оклику та питальних знаків тощо. можна виділити ті теми, в яких виявлено дещо важливе, і які вимагають подальшого вивчення.

### **Теми бесіди у скороченому схематичному варіанті**

Симптоми: якість, кількість – початок – інцидент – реакція суб'єкта – реакція оточуючих – вигоди, невигоди – терапія – погляд – агравація – симуляція – дисимуляція.

Сім'я: члени сім'ї – відносини: терплячість між спільно проживаючими – віддавати перевагу – протекція – інтимність – домінування – підкорення – залежність – байдужість – агресивність – інтенсивність, екстенсивність відносин – активність, пасивність – відмова – негативні відносини – повноправність – конфлікт – ревності – залежність – удавання стосунків – коаліція – зміни – параноя.

Батьки: виховний досвід – розвиток дитини – друзі – інтереси – здоров'я – перспективи дитини.

Місце роботи: режим роботи – економічна ситуація, інтереси, задоволеність.

Робота вдома: розподіл, відпочинок.

Побут: положення – характеристики членів сім'ї.

Активність сім'ї: відвідування родичів, друзів – суспільна діяльність.

Блок «Школа»: тип – клас – хід навчання – зміни в школі, розвиток ставлення до школи, успіхи у навчанні – ставлення до навчальних предметів –

труднощі – як переносить экзамени – прагнення досягнути успіхів: реакція суб'єкта та оточуючих. Вчителі: характеристика – популярність – ставлення до себе та до інших – взаємини, враховуючи конфлікти. Однокласники: положення, яке займає в класі – друзі, вороги – взаємини. Решта характеристик: перерви – дорога до школи і додому – прогули. Домашня підготовка: обсяг – регулярність – самостійність – заняття спортом – гуртки за інтересами, відчуття перенавантаження. Вільний час: кількість – чим заповнений: фактично – під наглядом сім'ї, довільна група (статус) – товариші протилежної статі: ставлення до самого себе, інтереси – захоплення – культурні заходи, вихідні дні, канікули: задоволення – ідеальні канікули.

Блок «Самосвідомість»: загальна самооцінка – зовнішній вид – характерні особливості – здібності і задоволеність, відчуття щастя, сподівання і бажання на даний момент – на майбутнє (включаючи отримання бажаної професії), мрії – ідеали – фантазії – усвідомлення цінностей – образи для наслідування – сприйняття дитинства – сексуальна проблематика, настрої.

Сон: підготовка до сну – засинання – сни – пробудження.

Їжа: апетит – розбірливість – зміни у вазі – реакція суб'єкта, сім'ї.

Стан здоров'я: хронічні захворювання – нормальний стан – гострі захворювання (частотність), каліцтво: наслідки реакції суб'єкта, оточуючих. Госпіталізація. Оцінка стану здоров'я. Хвороби оточуючих. Побоювання. Страх: об'єкти, ситуації – гострі – на майбутнє – від минулого, важко вирішувані проблеми, питання смерті. Почуття провини.

Екстремальні ситуації: смерть близької людини – хвороба – відвідання медичних закладів – сімейні конфлікти – зміна школи – зміна місця проживання – проживання поза домівкою.



## Додаток Г

### Схема спостереження за важковиховуваними учнями

1. Перший пункт присвячений загальному зовнішньому вигляду, враженню, яке проявляє дитина, її фізичним особливостям, охайності, доглянутості і т.д. Перш за все потрібно звернути увагу на загальний соматотип. Зріст та вагу дитини ми знаємо заздалегідь, вони занесені до таблиці відхилень даних росту і ваги від норми, тому в карті ці дані не враховуються.

При оцінці зовнішнього вигляду, перш за все, слід визначити тип будови тіла дитини: астеничний, атлетичний або пікнічний. Ці поняття, застосовані до дітей, носять обмежений характер, але виявляються досить звичними і допомагають нам скласти про дитину певне враження. Враження повноти, надмірної ваги відзначаємо перш за все по тому, що деякі діти виглядають надміру повними, іноді з медичної точки зору ця повнота може бути більш очевидною, аніж показники зросту і ваги дитини. У подібний спосіб відзначаємо наявність будь-яких фізичних вад або диспропорцій; це слід зробити для того, щоб не забути їх докладно описати в завершенні після закінчення обстеження. Деякі діти фізично виглядають більш розвинутими, ніж це характерно для їх віку, інші ж навпаки, менш розвинутими.

Важливими вважаються випадки, коли хлопчик за своїм зовнішнім виглядом нагадує швидше дівчинку, а дівчинка – хлопчика. Безумовно, багато залежить від загального враження, яке справляє дитина: від її зачіски, одягу і т.д., тобто іноді слід виходити за рамки категорії «чистого» соматотипу. З визначенням рівня розвитку маскулітних або фемітних рис тісно пов'язаний вияв вторинних статевих ознак (у дівчаток – груди, стегна, у хлопчиків – плечі, раннє оволосіння).

Далі слід звернути увагу на поставу дитини, на те, як вона тримається: скуто, напружено, в'яло, вільно.

Обличчя може бути вузьке, широке, повне, класичне, ніжне, грубе, неправильне, більш або менш виразне, може справляти враження насиченого

здоров'ям або хворобливого, симпатичне або несимпатичне. Надалі слід звертати увагу на особливі ознаки (більш або менш, помітні бородавки, рубці, родимі плями тощо).

Міміку і жестикуляцію оцінюємо згідно загального враження: невиразна, жива, драматична, надмірна, невідповідна, стереотипна, скута. Особливу увагу слід звернути на вираз очей і губ, а також на жестикуляцію рук: чи відповідає вираз очей загальному враженню, яке створюється у процесі спілкування з дитиною. Це загальне враження часто відображує лише «фасад» поведінки дитини. Важливо звернути увагу і на шкіру: рожева вона чи бліда, чиста чи покрита висипами і т. п., ніжна, надміру масна, чи є веснянки. Слід придивитися до зубів (чи правильний прикус, чи вони не каріозні). Доглянуті зуби свідчать про турботу батьків про дітей і навпаки.

Чистота тіла – це один з досить важливих показників. Слід звертати увагу на руки, нігті, вуха, волосся, шию, комірець, одяг та взуття.

За зачіскою можна робити висновок про акуратність та смак. Тут необхідно відмітити, наскільки оригінальна зачіска. При цьому не слід забувати про те, що іноді, особливо у хлопчиків, зачіска виявляється свого роду протестом проти загально прийнятих норм. У дівчаток слід звертати увагу на руки (чи доглянуті вони, чи є манікюр) і зробити висновки про їх смак, ставлення до прикрас, розкоші.

При оцінці одягу відмічаємо, чи модний він, простий, дорогий, екстравагантний, акуратний, зі смаком, поремонтований, пошкоджений або ж зовсім заношений. Чи співпадає за розміром; чи пасує він дитині.

2. Результати спостережень за різними аспектами словесних проявів дитини заносяться до пункту, який характеризує мовлення. Необхідну інформацію може надати спостереження за голосом. На наше враження про дитину чинить вплив, у першу чергу, інтенсивність голосу: одне враження у нас складається про дитину, яка говорить голосно або кричить, і зовсім інше – про дитину, яка говорить, навпаки, майже пошепки. Приємний голос створює

позитивне враження, і навпаки. Подібну дію виявляє монотонність або красиве темброве забарвлення голосу.

Особистість дитини допоможуть відкрити також наступні дві характеристики. Наприклад, дезінгібірувані діти при розмові часто перебивають співрозмовника, говорять похапцем, у несміливих, депресивних дітей темп мовлення досить часто буває сповільненим. Слід також зазначити, чи змінюється швидкість мовлення у дитини в процесі спостереження, чи залишається постійною. Кількісну шкалу можна побудувати при оцінці балакучості: багатослівна – небагатослівна – замкнута – небалакуча – затримка мовлення.

Погана вимова може бути результатом запізнілого розумового розвитку, але в той же час і обумовлюючим його фактором. Визначення будь-якого виду або цілого ряду дефектів також допомагає встановлення діагнозу, наприклад, у випадках так званої легкої дитячої енцефалопатії. У карті слід відмітити, як дитина говорить: чітко, точно, гундосливо, буркотливо, чи має дефекти мовлення.

Про культуру та виховання дитини, про загальний рівень її розумового розвитку можна судити за її словниковим запасом і специфікою словесного спілкування. Слід зазначити яким є мовлення – розмовним чи літературним, чи використовує вона жаргонні вирази, вульгаризми, інфантильні звороти, іноземні слова, настільки це доречно, чи наявні у мовленні дитини недитячі розмовні штампи. При спостереженні за викладом її думки слід відмітити, як звучать її слова: неприродно, пишно, вибачливо, чи точно формулює вона те, що хоче сказати, чи використовує допоміжні вирази (прості, короткі, можливо примітивні чи граматично неправильні).

Повторення одних і тих же виразів, зазвичай кваліфікується як відхилення від норми, але іноді воно зустрічається і у здорових дітей.

У ході бесіди можна визначити, як дитина виявляє свої думки: послідовно, повільно, із зупинками. З вираженням думки тісно пов'язана якість словесної реакції. Слід відмітити як дитина відповідає на питання, наскільки її

відповіді є швидкими та точними, щирими та стриманими, чи спостерігається самовпевненість, некритичність до своїх слів. Деякі діти у процесі спілкування постійно намагаються змінити його тему. При цьому необхідно намагатися з'ясувати причини такої поведінки. Додаткового дослідження потребують школярі, які схильні до розмов самі з собою, тобто ведуть монологи. Слід також відмітити наявність або відсутність показників, які характеризуються як недоліки у процесі мислення.

Необхідно також звернути увагу на загальну рухливість дитини. Слід оцінити і зафіксувати, чи підвищена вона, чи створює дитина враження непосидючості, чи вона спокійна, малорухлива, пасивна. Рухливість визначається в залежності від швидкості рухів, їх точності, доцільності, напруженості (судомні – напружені – енергійні, рішучі – розслаблені, в'ялі) і пластичності (чи красиві вони, чи, навпаки, незграбні, поривчасті, неповороткі).

3. Характеристики, зведені під загальною рубрикою «соціальна поведінка» не відносяться до конкретних явищ, як більшість соціальних понять, наведених раніше, а служать скоріше для їх вираження на основі різних проявів поведінки дитини. Перш за все слід з'ясувати, як дитина встановлює контакти: нав'язливо, швидко, надміру фамільярно, сміливо, дружньо, з охотою або повільно, недовірливо, несміливо. Чи не намагається уникнути встановлення контакту або зовсім не бажає приділити бесіді своєї уваги.

Необхідно оцінити, наскільки дитина товариська, чи виглядає вона подитячому природно чи, навпаки, вимушено. Чи носить встановлення контактів інфантильний характер, чи дитина відчуває себе при цьому відверто неприродно. При цьому бажано враховувати як вербальні (мовні), так і невербальні прояви. Необхідно зазначити, як дитина адаптується у процесі обстеження: чи виглядає вона постійно скуто або навпаки, відчуває себе впевнено протягом всього процесу обстеження; чи можна говорити про те, що дитина постійно пристосовується до даної обставини або ж навпаки, відчуває себе все більш незручно. Із враження, що склалося визначаємо соціальну активність як адекватну ситуації або невідповідну їй. Необхідно також

встановити, який характер вона носить: гіпо- чи гіперактивний. Бажано оцінити поведінку дитину і з точки зору наявності або відсутності у неї соціальних навичок. У деяких випадках дитина володіє лише їх основами. За поведінкою дітей молодшого віку можна більш впевнено судити про якість їх виховання та про їх навколишні обставини. На більш дорослих дітей мають вплив, не враховуючи домашнього виховання, і інші фактори, в деяких випадках їх поведінка виявляється зовсім протилежною тому, чому їх навчають у сім'ї.

4. Особливу увагу слід приділяти якісним показникам поведінки дитини в суспільстві. Мова йде про характеристики, що відносяться до наступних відомих категорій: домінування, агресивність, підкорення і довірливість. Слід з'ясувати, які із характеристик більш точно відбивають поведінку дитини: самовпевнена – рішуча – вперта – звертає на себе увагу – хвалькувата – підкреслює свою перевагу – не підкорюється – все заперечує – гордовита – насмішувата – вразлива – замкнута – захищається – сором'язлива – невпевнений у собі – викликає співчуття – настирлива – наполеглива – підкорюється – розвинуте почуття шляхетності – намагаються іти на зустріч – відчуває задоволення від спілкування - безпосередня – усміхнена – полюбляє жартувати – ласкава – довірлива. Даний перелік являє собою лише основу для спостереження і подальшого з'ясування особливостей поведінки дитини, наприклад для з'ясування того, чому вона дотримується саме даної тактики поведінки, які у неї з'являються переваги при цьому тощо.

5. Необхідно дати оцінку настрою дитини на основі узагальнення різноманітних зовнішніх проявів (міміки, жестикуляції, манера спілкування). Настрій можна охарактеризувати за допомогою наступних визначень: *ейфорія*, безтурботність, щастя, рівновага, серйозність, відсутність гумору, поганий настрій, тривога, слід також з'ясувати, у якій мірі настрій дитини підпадає під вплив зовнішніх факторів або змінюється без очевидних причин.

6. В карті важливо зафіксувати позицію, яку займає дитина щодо поставлених проблем перед нею, і яка виражається, перш за все, у ступені зацікавленості: від активного заперечення, небажання або недовіри, байдужості

до протилежної крайності – надмірної зацікавленості. Особливу увагу слід звернути на те, чим мотивується подібна поведінка досліджуваного; чи дійсно він виявляє інтерес до рішень поставлених перед ним питань, чи сприймає він їх як гру, чи мотивується у своїх діях бажанням успішно вирішити поставлену проблему, почути схвалення на свою адресу, отримати обіцяну нагороду, чи його стимулює острах невдачі, докорів, або певна форма покарання.

При виявленні трудових навичок в першу чергу слід приділити увагу розгляду прийомів праці дитини. Часто можна порівняно легко визначити, чи намагається досліджуваний перш за все проаналізувати поставлену перед ним задачу, причому необхідно з'ясувати, чи його дії спрямовані на досягнення цільового рішення, чи він поступово випробовує різноманітні варіанти, можливості рішення (методом спроб і помилок), або ж він виглядає безпорадним і працює хаотично. Звернемо увагу на те, як дитина вирішує поставлені перед нею задачі: швидко чи поступово, звичайним способом, творчо чи оригінально, чи може вона достатньо швидко пристосуватися до змін умов, чи помічається функціональне відставання.

Наступна важлива характеристика – темп роботи. Він може бути швидким, постійним або нерівномірним, у деяких випадках дитина працює спочатку повільно, а потім прискорює темп роботи, або ж навпаки, починає працювати швидко, а потім повільніше.

С темпом роботи тісно пов'язані такі поняття, як охайність та сумлінність. У свою чергу, до них мають відношення наступні характеристики: наполегливість та терплячість. Слід звернути увагу на те, що використання рекомендованих термінів дозволяє скласти досить детальну оціночну шкалу: від надмірної, навіть неприродної охайності і сумлінності або ж наполегливості і терплячості до халатності, несумлінності або недостатньої наполегливості і терпіння. Дуже важливо з'ясувати як дитина реагує на невдачі: агресивно (виражає свої емоції в грубій словесній формі, яка спрямована на дослідника або на поставлені перед ним задачі), дратівливо, критично або дифензивно (невпевнено), «опускає руки», звинувачує себе, або мають місце певні

невротичні прояви, сприймає поразку байдуже, реалістично або посилено розпочинає пробувати вирішити проблему. Особливе місце займає спостереження за тим, наскільки уважно є дитина. Необхідно визначити чи захоплений роботою досліджуваний, чи він не зібраний. В останньому випадку відзначимо свою думку про причини цієї незібраності (тривожність – вплив зовнішніх факторів – помилки мислення – відсутність цікавості), а також з’ясуємо наскільки усталеними є увага та зібраність.

Закінчуючи першу частину, приводимо перелік основних прикмет невротичних проявів, які можна спостерігати під час обстеження: гра руками, одягом, предметами – бігаючий погляд – шмигання носом – кривляння – кусає нігті, губи, смоче пальці – червоніє, блідне – крутить головою, пожимає плечима – плаче – лякається – задивляється – потіє – тремтіння рук – бурмотіння – багато розмовляє – невірноваженість розмови – неспокійність – незібраність – надмірна втома – швидке збудження – істеричний сміх – надмірна нерішучість.

## Додаток Д

### Методика виявлення моральних якостей учнів шляхом взаємооцінювання

Діти! Ми хочемо визначити, наскільки ви подорослішали, чи вмієте ви розбиратися в людях, правильно оцінювати їх вчинки. Для цього ми подивимося, чи зможете ви правильно оцінити хороші і погані якості своїх друзів і себе самого. Щоб з'ясувати хто з вас уміє це робити, а хто – ні, ми пропонуємо вам заповнити ось цей лист. У верхній частині листа по горизонталі зазначено позитивні якості людини, а по вертикалі – прізвища ваших товаришів. Ви повинні добре подумати і визначити, які якості є у товаришів, а які відсутні. От як це слід зробити:

Завжди такий, завжди так поступає	"++ "
Взагалі-то такий, але не завжди	"+"
Чинить і так, і так	"0"
Не такий	"-"
Абсолютно не такий, чинить протилежне	"- -"

Наприклад, якщо учень завжди чуйний, добрий, допомагає іншим в навчанні і праці, то за першу якість йому можна поставити оцінку "++". Якщо він взагалі-то такий, але не завжди допоможе, або не дуже охоче, то йому можна поставити оцінку "+". Якщо ви не можете точно сказати, який ваш товариш, оскільки він відноситься до однокласників по-різному: з кимось він добрий, а з іншими злий, то краще поставити йому "0". Якщо ви не пам'ятаєте випадку, щоб цей учень комусь допоміг, поступився, поспівчував, то ставите йому по першій якості "-". Якщо ця людина не тільки не допоможе, але навпаки, любить робити неприємно іншим, якщо він злорадний, шкідливий, загалом такий, від якого краще триматися подалі, ставите йому „- -„.

Потім переходимо до другої якості "Чесний і щирий". Якщо учень завжди говорить правду, не приховує нічого про себе, а говорить те, що думає, ставите "++". Якщо ж він ніколи не бреше, але в той же час трохи скритний, частіше мовчить, тобто не такий вже щирий, ставите йому „+”. Якщо людина загалом





**Методика діагностики схильності до поведінки, що відхиляється**

1. Я віддаю перевагу одягу неяскравих, приглушених тонів
2. Трапляється, що я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
3. Я охоче записався б добровольцем для участі в яких-небудь бойових діях.
4. Трапляється, що я іноді сварюся з батьками.
5. Той, хто в дитинстві не бився, виростає «матусиним синочком» і нічого не може домогтися в житті.
6. Я б узявся за небезпечну для життя роботу, якби за неї добре заплатили.
7. Іноді я відчуваю таке сильне занепокоєння, що просто не можу усидіти на місці.
8. Іноді буває, що я трохи вихваляюся.
9. Якби мені довелося стати військовим, то я хотів би бути льотчиком-винищувачем.
10. Я ціную в людях обережність і обачність.
11. Лише слабкі і боягузливі люди виконують усі правила і закони.
12. Я хотів би мати роботу, пов'язану зі змінами і подорожами, навіть якщо вона і небезпечна для життя.
13. Я завжди говорю тільки правду.
14. Якщо людина в міру і без шкідливих наслідків вживає збудливі і впливаючі на психіку речовини — це цілком нормально.
15. Навіть якщо я злюся, я намагаюся не прибігати до лайок.
16. Я думаю, що мені б сподобалося полювати на левів.
17. Якщо мене скривдили, то я обов'язково повинний помститися.
18. Людина повинна мати право випивати скільки вона хоче і де вона хоче.
19. Якщо мій приятель спізнюється до призначеного часу, то я, зазвичай, зберігаю спокій.
20. Мене, зазвичай, утруднює вимога виконати роботу до визначеного терміну.

21. Іноді я переходжу вулицю там, де мені зручніше, а не там, де дозволено.
22. Деякі правила і заборони можна відкинути, якщо відчуваєш сильний сексуальний потяг.
23. Я іноді не слухаюся батьків.
24. Якщо при покупці автомобіля мені доведеться обирати між швидкістю і безпекою, то я виберу безпеку.
25. Я думаю, що мені б сподобалося займатися боксом.
26. Якби я міг вільно обирати професію, то став би дегустатором вин.
27. Я часто відчуваю потребу в гострих відчуттях.
28. Іноді мені так хочеться зробити собі боляче.
29. Моє відношення до життя добре описує прислів'я «Сім разів відміряй, один раз відріж».
30. Я завжди купую квитки для проїзду в громадському транспорті.
31. Серед моїх знайомих є люди, що пробували одурманюючі, токсичні речовини.
32. Я завжди виконую обіцянки, навіть якщо мені це не вигідно.
33. Трапляється, що мені так і кортить вилятися.
34. Праві люди, які у житті слідуєть прислів'ю «Якщо не можна, але дуже хочеться, то можна».
35. Трапляється, що я випадково попадав у бійку після вживання спиртних напоїв.
36. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після ряду образливих невдач.
37. Якби в наш час проводилися бої гладіаторів, то я б обов'язково брав у них участь.
38. Буває, що іноді я говорю неправду.
39. Терпіти біль на зло усім буває навіть приємно.
40. Я краще погоджуся з людиною, ніж стану сперечатися.
41. Якби я народився за давніх часів, то став би шляхетним розбійником.
42. Якщо немає іншого виходу з суперечки, то можна вирішити її бійкою.

43. Бували випадки, коли мої батьки, інші дорослі висловлювали занепокоєння з приводу того, що я випив.
44. Одяг має з першого погляду виділяти людину поміж інших у юрбі.
45. Якщо в кінофільмі немає жодної пристойної бійки — це погане кіно.
46. Коли люди прагнуть до нових, незвичайних відчуттів і переживань — це нормально.
47. Іноді я нудьгую на уроках.
48. Якщо мене хтось випадково зачепив у юрбі, то я обов'язково зажадаю від нього вибачень.
49. Якщо людина дратує мене, то я готовий висловити їй усе, що я про нею думаю.
50. Під час подорожей і поїздок я люблю відхилятися від звичайних маршрутів.
51. Мені б сподобалася професія дресирувальника хижих звірів.
52. Якщо вже ти сів за кермо мотоцикла, то варто їхати тільки дуже швидко.
53. Коли я читаю детектив, то мені часто хочеться, щоб злочинець ухилився від переслідування.
54. Іноді я просто не можу утриматися від сміху, коли чую непристойний жарт.
55. Я намагаюся уникати в розмові висловлювань, що можуть збентежити навколишніх.
56. Я часто засмучуюся через дріб'язки.
57. Коли мені заперечують, я часто вибухаю і відповідаю різко.
58. Мені більше подобається читати про пригоди, ніж про любовні історії.
59. Щоб одержати задоволення, варто порушити деякі правила і заборони.
60. Мені подобається бувати в компаніях, де в міру випивають і веселяться.
61. Мене дратує, коли дівчата курять.
62. Мені подобається стан, який настає, коли в міру й у гарній компанії вип'єш.

63. Траплялося, що в мене виникало бажання випити, хоча я розумів, що зараз не час і не місце.
64. Сигарета у важку хвилину мене заспокоює.
65. Мені легко змусити інших людей боятися мене, і іноді заради забави я це роблю.
66. Я зміг би своєю рукою страчутити злочинця, справедливо засудженого до вищої міри покарання.
67. Задоволення — це головне, до чого варто прагнути в житті.
68. Я хотів би взяти участь в автомобільних гонках.
69. Коли в мене поганий настрій, до мене краще не підходити.
70. Іноді в мене буває такий настрій, що я готовий першим почати бійку.
71. Я можу згадати випадки, коли я був таким злим, що хапав першу річ, що трапилася під руку, і ламав її.
72. Я завжди вимагаю, щоб навколишні поважали мої права.
73. Мені сподобалося б стрибати з парашутом.
74. Шкідливий вплив на людину алкоголю і тютюну сильно перебільшують.
75. Я рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
76. Я не одержую задоволення від відчуття ризику.
77. Коли людина в запалі суперечки застосовує «кріпке слівце» — це нормально.
78. Я часто не можу стримати свої почуття.
79. Бувало, що я спізнювався на уроки.
80. Мені подобаються компанії, де усі жартують один над одним.
81. Секс повинний займати у житті молоді одне з головних місць.
82. Часто я не можу утриматися від суперечки, якщо хтось не згодний зі мною.
83. Іноді траплялося, що я не виконував шкільне домашнє завдання.
84. Я часто роблю вчинки під впливом хвилинного настрою.
85. Мені здається, що я не здатний ударити людину.

86. Люди справедливо обурюються, коли дізнаються, що злочинець залишився безкарним.
87. Буває, що мені доводиться приховувати від дорослих деякі свої вчинки.
88. Наївні простаки самі заслуговують на те, щоб їх обманювали.
89. Іноді я буваю такий дратівливий, що стукаю по столі кулаком.
90. Тільки несподівані обставини і почуття небезпеки дозволяють мені посправжньому виявити себе.
91. Я б спробував яку-небудь одурманюючу речовину, якби твердо знав, що це не зашкодить моєму здоров'ю і не спричинить покарання.
92. Коли я стою на мосту, то мене іноді так і тягне стрибнути вниз.
93. Усякий бруд мене лякає або викликає сильну відразу.
94. Коли я злюся, то мені хочеться кого-небудь вдарити.
95. Я вважаю, що люди повинні відмовитися від усякого вживання спиртних напоїв.
96. Я міг би на заклад влізти на високу фабричну трубу.
97. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти біль іншим людям.
98. Я міг би після невеликих попередніх пояснень керувати вертольотом.

#### *Підрахунок балів*

Кожній відповіді відповідно до ключа нараховується один бал. Потім по кожній шкалі підраховується сумарний бал, який і порівнюється з тестовими нормами, приведеними нижче. При відхиленні індивідуальних результатів випробуваного від середнього сумарного бала по шкалі (див. тестові норми) більше на IS вимірювану психологічну характеристику можна вважати вираженою. Якщо індивідуальний сумарний бал випробуваного менше середнього по тестових нормах на IS, то вимірювана властивість може оцінюватись як слабковиражена. Крім того, якщо приналежність випробуваного до “делінквентної” популяції є відомою, то його індивідуальні результати доцільно порівнювати з тестовими нормами, що розраховані для «делінквентної» підвибірки.

## Ключі

1. Шкала установки на соціально бажані відповіді	2 (ні), 4 (ні), 6 (ні), 13 (так) 21(ні), 23 (ні), 30 (так), 33 (ні) 38 (ні), 47 (ні), 54 (ні), 79 (ні), 83 (ні), 87 (ні).
2. Шкала схильності до порушення норм і правил	1 (ні), 10 (ні), 11 (так), 22 (так), 34 (так), 41 (так), 44 (так), 50 (так), 53 (так), 55 (ні), 59 (так), 61 (ні), 80 (так), 86 (ні), 88 (так), 91 (так), 93 (ні).
3. Шкала схильності до адиктивної поведінки	14 (так), 18 (так), 22 (так), 26 (так), 27 (так), 31 (так), 34 (так), 35 (так), 43 (так), 46 (так), 59 (так), 60 (так) 62 (так), 63 (так), 64 (так), 67 (так), 74 (так), 81 (так), 91 (так), 95 (ні).
4. Шкала схильності до самоушкодження і саморуйнування	3 (так), 6 (так), 9 (так), 12 (так) 16 (так), 24 (ні), 27 (так), 28 (так), 37 (так), 39 (так), 51 (так), 52 (так) 58 (так), 68 (так), 73 (так), 76 (ні) 90 (так), 91 (так), 92 (так), 96 (так), 98 (так).
5. Шкала схильності до агресії і насильства	3 (так), 5 (так), 15 (ні), 16 (так) 17 (так), 25 (так), 37 (так), 40 (ні), 42 (так), 45 (так), 48 (так), 49 (так), 51 (так), 65 (так), 66 (так) 70 (так) 71 (так), 72 (так), 75 (ні), 77 (так) 82 (так), 85 (ні), 89 (так), 94 (так), 97 (так).
6. Шкала вольового контролю емоційних реакцій	7 (так), 19 (так), 20 (так), 29 (ні), 36 (так), 49 (так), 56 (так), 57 (так) 69 (так), 70 (так), 71 (так), 78 (так), 84 (так), 89 (так), 94 (так).
7. Шкала схильності до делінквентної поведінки	18 (так), 26 (так), 31 (так), 34 (так), 35 (так), 42 (так), 43 (так), 44 (так) 48 (так), 52 (так), 55 (ні), 61 (ні), 62 (так), 63 (так), 64 (так), 67 (так), 74 (так), 86 (ні), 91 (так), 94 (так).

*Примітка.* Деякі пункти входять одночасно до кількох шкал опитувальника.

### Тестові норми

Шкала (питання)	n = 229 чоловік		n = 229 чоловік	
	“Нормальна” вибірка		“Делінкветна” вибірка	
	M	S	M	S
1 (15)	2,27	2,06	2,49	2,13
2 (17)	7,73	2,88	10,97	2,42
3 (20)	9,23	4,59	15,17	3,04
4 (21)	10,36	3,41	10,98	2,76
5 (25)	12,47	4,23	14,64	3,94
6 (15)	8,04	3,20	9,37	3,01
7 (20)	7,17	4,05	14,38	3,22

## Додаток 3

### **Комплексна психолого-педагогічна експрес-діагностика соціально-педагогічної занедбаності, розроблена Перешейною Н.В. та Заостровцевою М.Н. [76]**

Метою такої діагностики є раннє виявлення ознак і проявів соціально-педагогічної занедбаності дітей по методу експрес-діагностики стану соціально-педагогічної занедбаності дітей. В основі методу лежать незалежні характеристики дитини педагогом, психологом, батьками.

*Інструкція.* Уважно прочитайте твердження кожної шкали. Якщо зазначене твердження підходить до характеристики вашої дитини, закресліть відповідний номер у бланку, що додається Щирість ваших відповідей буде сприяти правильній оцінці ситуації і допоможе дитині перебороти наявні труднощі.

#### *Список тверджень*

#### Шкала I — СС (суб'єкт самосвідомості)

1. Хочє бути занадто маленькою (великою).
2. Вважає себе некрасивою.
3. Вважає себе нездоровою.
4. Вважає себе слабшою. за інших.
5. Не любить своє ім'я.
6. Не хоче бути дівчинкою (хлопчиком).
7. Думає, що в неї мало друзів.
8. Думає, що в її знайомих більш дружна родина.
9. Їй здається, що будинку вона усім заважає.
10. Їй здається, що вона менш розумна за інших.
11. Вважає себе не дуже здатною.
12. Думає, що батьки нею незадоволені.
13. Вважає, що їй часто не щастить.
14. Їй здається, що вчителька (вихователька) нею незадоволена.
15. Вважає, що в неї все виходить погано, що вона нічого не вмєє.



16. Думає про себе як про поганого (-ну) хлопчика (дівчинку).

17. Вважає, що вона нікому не потрібна, її ніхто не любить, і часто говорить про це.

#### Шкала II — СС (суб'єкт спілкування)

1. Любить, коли до неї виявляють симпатію.
2. Хочє бути поміченою, але сама не виявляє активності.
3. Рідко просить когось про допомогу і допомагає сама.
4. У неї мало друзів.
5. Рідко підходить до вчителя за власною ініціативою.
6. Дитина-підлеглий (погоджується на невіграшні ролі).
7. Має тільки одного друга в групі (інших дітей ігнорує).
8. Часто скаржиться на дітей у групі.
9. Галасливо поводитьься, коли поруч немає вчителя.
10. Іноді, коли їй роблять зауваження, грає «героя».
11. Трапляється, що прикидається «блазнем».
12. Заважає дітям на уроках, в іграх, підсміюється над ними, любить лякати.
13. Рідко реагує на зауваження або поради, не звертає на них уваги.
14. Не розуміє, чому її вчинки не подобаються навколишнім.
15. Набридає дітям, чіпляється до них.
16. Знаходиться в поганих стосунках з однолітками.
17. Виявляє агресивність стосовно оточуючих, псує речі, іграшки.
18. Наслідує хуліганські витівки.
19. Поводиться в групі як сторонній, знедолений, буває «цапом відбувайлом».
20. Уникає контактів із учителем.
21. Часто поводитьься неадекватно.

#### Шкала III — СНД (суб'єкт навчальної діяльності)

##### *А. Мотивація навчання*

1. Подобається мати шкільне приладдя і бути учнем.

2. У школу ходить тому, що там багато дітей.
3. Особливої допитливості не виявляє.
4. До навчання відноситься байдуже, іноді негативно.
5. Ходить у школу без особливого бажання.
6. Не любить учитися.
7. Боїться поганих оцінок, тому що за них вдома карають або лають.
8. Не любить навчатися, тому що її рідко хвалять.
9. У школі не подобається, тому що там не люблять поганих учнів.

*Б. Навчально-пізнавальна активність*

10. Не відрізняється старанністю до навчання.
11. Особливого інтересу до визначеного предмета не проявляє.
12. На уроках часто пасивна.
13. Питання задає рідко і не прагне відповідати на них.
14. Працює тоді, коли над ним «стоїть» учитель (батьки).
15. Домашні завдання рідко виконує самостійно, якщо робить сама, то не дуже якісно.
16. Мало читає.

*В. Цілеспрямованість і усвідомленість навчання*

17. З напруженням розуміє навчальне завдання, часто не знає, як його виконати.
18. Швидко забуває умови і запитання.
19. Частіше виконує завдання по стандарту.
20. Помилки у своїх діях виявляє і виправляє із значними ускладненнями.
21. Невпевнена у правильності своїх дій.
22. Незадоволена результатами своєї навчальної діяльності.

Шкала IV — ЗТ (загальна тривожність)

*А. У родині (ЗТР)*

1. Часто просить вибачення в батьків або почуває себе винною.
2. Поводиться вдома безпорадно.
3. Поводиться вдома незграбно.
4. Почуває себе в родині безглуздою.
5. Надмірно прив'язана до матері.
6. Тримається осторонь від усіх близьких.
7. Занадто боїться скарг педагогів батькам.
8. Часто обманює батьків.
9. Занадто часто згадує про родину.
10. Часто буває в поганому настрої.

*Б. У школі (ЗТШ)*

1. Виявляє надмірне бажання вітатися з учителем.
2. Надмірно привітна стосовно нього.
3. Часто приносить і показує йому різні предмети.
4. «Підлизується», намагається сподобатися вчителю.
5. Постійно потребує допомоги і підтримки.
6. Домагається монополії на педагога, але безуспішно.
7. Занадто заклопотана, щоб зацікавити собою інших.
8. Легко усувається у випадках невдачі.
9. Грає «героя», коли їй роблять зауваження.
10. Ризикує без потреби.
11. Грає винятково з дітьми старшими або молодшими за себе.
12. Неадекватно ставиться до оцінок навколишніх.

Шкала V — VM (виховний мікросоціум)

*А. У родині (ВМР)*

1. Батьки згодні, що часті покарання формують сильний характер.
2. Батьки вважають, що їхня поведінка повинна бути непохитною.
3. Робота батьків пов'язана з відрядженнями.
4. У батьків дуже відповідальні посади.

5. Дитина часто пропускає заняття.
6. Вона росте досить неохайною.
7. Дитина «псує нерви» батькам.
8. Батьки можуть поскаржитися на слабкі здібності дитини.
9. Батьки заздять тим, у кого здібні діти.
10. Батьки думають, що з цією дитиною їм не поталанило.
11. Батьки хочуть, щоб їхня дитина дружила з гарними, вихованими дітьми.
12. Батьки воліли б не розпитувати педагогів про свою дитину і рідше з ними зустрічатися.
13. Батькам рідко вдається відвідувати батьківські збори.

*Б. У школі (ВМШ)*

1. Дитина викликає у педагога скоріше жаль, ніж симпатію.
2. На думку педагога, дитина багато в чому відстає від своїх однолітків.
3. Учитель намагається зробити так, щоб невстигаюча дитина не підводила клас.
4. Педагог вважає, що активність дитини гарна, якщо вона відповідає цілям навчання і виховання.
5. Педагог вважає, що поважати можна лише таку дитину, яка на це заслуговує.
6. Педагог упевнений у тому, що діти повинні бути слухняними і дисциплінованими, — у цьому запорука виховання.
7. Педагог вважає, що діти повинні довіряти вчителю і ділитися з ним своїми думками і переживаннями.
8. Педагог упевнений, що успіхів можна домогтися, лише працюючи за чітким планом, суворо його дотримуючись.
9. Педагог думає, що недоліки дитини пов'язані насамперед з її сімейним вихованням.
10. Він упевнений, що педагоги учать дітей лише гарному.
11. Нерідко батькам буває соромно за свою дитину перед знайомими.

12. Батьки бачать усі недоліки дитини, яких більше, ніж переваг.

Шкала ПД (переваги дитини)

У довільному порядку відповісти на питання маленького бланка.

Що вона любить?

Що вона уміє?

Чого вона хоче?

Яка вона?

*Обробка результатів*

Шкала I – СС показує рівень розвиненості властивостей самосвідомості дитини. Перші чотири судження свідчать про неприйняття фізичного «Я», 5-е і 6-е вказують на відсутність ідентифікації з ім'ям і статтю; 7, 8, 9, 12, 14-е характеризують її соціальну непристосованість, інші свідчать про неадекватну самооцінку і рівень домагань. Загальна кількість збігів відповідей по шкалі домагань указує на рівень порушень формування самосвідомості запущеної дитини.

Шкала II – СС показує рівень сформованості властивостей суб'єкта спілкування. Перші два судження стосуються потреби дитини у визнанні; твердження 3, 5, 6, 7, 20-е говорять про низьку комунікативну активність дитини і її незадоволені потреби у спілкуванні; у твердженнях 4, 8, 16, 19-му містяться вказівки на низький соціальний статус дитини і її неприйняття оточуючими. Позиції 13, 14, 15, 21-а свідчать про соціальну неадекватність дитини, пов'язану зі слабкою соціальною рефлексією, а інші демонструють способи захисно-компенсаторного поведіння знедоленої дитини.

Шкала III СНД демонструє рівень розвитку властивостей дитини як суб'єкта навчальної діяльності.

По цій шкалі судження 1-9-е показують дисгармонії мотивації навчання; 10-16-е свідчать про порушення в навчально-пізнавальній активності дитини; 17-22-е характеризують несформованість усвідомленості і цілеспрямованості

навчання, що спираються на психічні новоутворення молодшого шкільного віку (рефлексія, внутрішній план дій, довільність психічних процесів).

Шкала IV – ЗТ містить 22 судження, 10 з них характеризують сімейну тривожність дитини – ЗТР; 12 суджень містять характеристики тривожності дитини в школі – ЗТШ. Чим вищим є бал загальної тривожності, тим більше вказівок на відторгнення запущеної дитини референтними спільнотами, соціальну дезадаптацію. Цей показник у більшому ступені притаманний молодшим школярам.

Шкала V – VM має два варіанти:

VMР – виховний мікросоціум родини (15 суджень) і VMШ – виховний мікросоціум школи (10 суджень).

У цих судженнях відбиваються несприятлива сімейна і шкільна атмосфера, відторгнення запущеної дитини педагогами і батьками, авторитарно-гіперсоціалізований тип ставлення до дитини, що стримує її активність і самовираження. Загальна висока кількість балів по шкалі діагностує несприятливість соціально-педагогічної ситуації розвитку дитини.

Додатково вводиться шкала ПД (переваг дитини), яка в опитувальнику не зашифрована. Ця шкала містить чотири питання про дитину, що стосуються її позитивних якостей, і виявляє, наскільки знають батьки, педагоги, уподобання дитини, її вміння, прагнення, особливості. Незаповненість цієї шкали свідчить про незнання, неприйняття, однобічний підхід до дитини з боку педагогів або батьків.

Суперечливі дані можуть уточнюватися шляхом безпосереднього спостереження за дитиною. Отримані зведення про дитину узагальнюються. Соціально-педагогічна занедбаність діагностується при наявності збігів по I, IV, V і однієї зі шкал, що залишилися, (II, III) або по всіх шкалах. При легкому ступеню занедбаності кількість збігів становить 10-25%, при вираженому ступеню – 25-50%, при високому – 50% і більше.

*Бланк для відповідей*

Ім'я, прізвище дитини, вік, клас

I - СС	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
II - СС	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
III - СНД	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
IV — ЗТР	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
IV — ЗТШ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
V – ВМР	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
V – ВМШ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Дата заповнення \_\_\_\_\_

Методику можна використовувати як в діагностичних цілях, так і для налагодження постійних відносин з девіантними підлітками [119].

## Додаток I

### Методика виявлення причин відхилень у поведінці і розвитку підлітка (за Перешейною Н.В. та Заостровцевою М.Н.)

Учителю, класному керівнику пропонується заповнити таблицю «Основні причини відхилень у поведінці і розвитку», в якій перераховані можливі причини формування педагогічної занедбаності школяра. Респондент, що заповнює таблицю-анкету, фіксує встановлені причини; якщо вони не відбиті в таблиці, то заносить їх до розділу «Інші причини».

#### Основні причини відхилень у поведінці і розвитку

##### Вплив родини

Причини	Так +; ні -
Батьки піддаються алкоголю	
Халатне ставлення до виховання дітей	
Нездорова моральна атмосфера в родині	
Повна неслухняність дітей батькам	
Судимість батьків	
Культ фізичної сили в родині	
Алкоголізм	
Культ грошей, кар'єризм, чванство, барство в родині	
Культ дитини в родині: вседозволеність, відсутність покарань, задоволення всіх запитів	
Дріб'язкова опіка	
Непосильні вимоги	
Фізичні покарання, насильство, недовіра	
Придушення всякого роду активності	
Відсутність постійного трудового доручення	
Несформованість навичок самообслуговування	
Відсутність участі в колективній праці родини	



Незнання бюджету родини, її прибутків	
Відсутність спільного читання книг і їх обговорення	
Відсутність дружби між дітьми і батьками	
Відсутність колективних походів до кіно і театрів, на природу	
Відсутність почуття відповідальності перед родиною	
Інші причини (дописати)	

### Вплив середовища

Причини	Так +; ні -
Дружба з представниками угруповань з негативною суспільною спрямованістю	
Вплив дорослих з антисоціальними схильностями	
Безконтрольний недозований перегляд фільмів	
Часте відвідування дискотеки, відеосалонів, перегляд фільмів жахів, жорстокості, насильства, еротики	
Надмірне захоплення детективною літературою	
Інші причини (дописати)	

### Прогалини у виховній роботі школи

Причини	Так+; ні-
Відсутність систематичного зв'язку з родиною	
Незнання індивідуальних і вікових особливостей підлітка	
Неврахування у вихованні ступеня педагогічної занедбаності учня	
Незнання потенційних можливостей школяра	
Неправильна побудова стосунків учня і колективу	
Відсутність довірливих відносин педагогів з учнем	
Недоліки індивідуальної роботи з підлітком	

Невміння організувати успішне навчання і суспільно-трудову діяльність школяра	
Відсутність індивідуальної роботи щодо пробудження в учня пізнавального інтересу в навчанні	
Погано організована робота з ліквідації пробгалин у знаннях школяра	
Інші (дописати)	

### Прогалини в роботі громадськості

Причини	Так +; ні -
Формалізм у роботі рад сприяння родині і школі	
Домінування вербальних форм впливу	
Відсутність належної матеріальної бази в клубах за місцем проживання	
Відсутність кваліфікованих кадрів у клубах за місцем проживання	
Відсутність системи в роботі суспільних виховних установ	
Відсутність форм роботи щодо залучення педагогічно запускених школярів до спортивних клубів, секцій	
Епізодичність у роботі шефів	
Відсутність цікавих справ, здатних захопити підлітка	
Домінування караючої функції інспекції і комісій у справах неповнолітніх	
Перевага контролюючої форми роботи на шкоду виховній в інспекціях у справах неповнолітніх	
Інші причини (дописати)	

## Додаток К

### Діагностичний лист для виявлення характеру відхилень у поведінці

**Мета:** формування вчителем замовлення шкільному психологові дослідження показників рівня соціального розвитку підлітків.

**Необхідний матеріал:** показники рівня соціальної адаптації, соціального розвитку.

**Інструкція:** «Оцініть ступінь виразності даних якостей за п'ятибальною системою, у якій 5 балів – високий ступінь прояву, 1 – низький, 3 бали – середній ступінь.

1. Наявність позитивно орієнтованих життєвих планів і професійних намірів.
2. Ступінь свідомості і дисциплінованості щодо навчальної діяльності.
3. Рівень розвитку корисних знань, навичок, умінь (спортивних, трудових, технічних і т.п.). Розмаїття і глибина корисних інтересів.
4. Адекватне ставлення до педагогічних впливів, що здійснюються дорослими.
5. Колективістські прояви, спроможність рахуватися з колективними інтересами, поважати норми колективного життя.
6. Здатність критично, у відповідності до норм моралі і права оцінювати вчинки оточуючих, друзів, однолітків, однокласників.
7. Самокритичність, наявність навичок самоаналізу.
8. Уважне, чуйне ставлення до оточуючих, здатність до співпереживання, емпатії.
9. Вольові якості. Несприйнятливність до шкідливого впливу. Готовність самостійно приймати рішення і переборювати труднощі при їх виконанні.
10. Культура поведінки (підтягнутий зовнішній вигляд, точність, культура мови, ввічливість).

11. Подолання і відмова від шкідливих звичок і форм асоціальної поведінки (вживання алкоголю, паління, використання нецензурних слів).

Оцінка результатів: підраховується середній арифметичний бал, який виявляє співвідношення рівнів соціального розвитку:

- 1-2,5 бала — соціально занедбані діти — III група.
- 2,6-3,6 бали — педагогічно занедбані діти — II група.
- 3,6-5 балів — благополучні учні — I група.

## Додаток Л

### Анкета спостережень для вчителів, класних керівників, психологів

#### НД – недовіра до людей, речей, ситуацій

Недовіра веде до того, що досягнення будь-якого успіху коштує дитині величезних зусиль. Від 1 до 11 – менш явні симптоми; від 12 до 16 – симптоми явного порушення.

1. Розмовляє з учителем лише тоді, коли знаходиться з ним наодинці.
2. Плаче, коли їй роблять зауваження.
3. Ніколи сама не пропонує допомоги, але якщо її про це попросять, охоче відкликається.
4. Дитина – «підлеглий» (погоджується на «невиграшні» ролі, наприклад, під час гри бігає за м'ячем, у той час як інші на це спокійно дивляться).
5. Занадто тривожна, щоб бути неслухняною.
6. Бреше з страху.
7. Любить, якщо до неї виявляють симпатію, але не просить про неї.
8. Ніколи не приносить учителеві квітів або інших подарунків, хоча її товариші часто це роблять.
9. Ніколи не приносить і не показує вчителю знайдених нею речей або яких-небудь моделей, хоча її товариші часто це роблять.
10. Має тільки одного гарного друга і, як правило, ігнорує інших хлопчиків і дівчаток у класі.
11. Вітається з учителем тільки тоді, коли той зверне на нього увагу. Хочє бути поміченим.
12. Не підходить до вчителя за власною ініціативою.
13. Занадто сором'язлива, щоб попросити про що-небудь (наприклад, про допомогу).
14. Легко стає «нервовою», плаче, червоніє, якщо їй ставлять запитання.
15. Легко усувається від активної участі в грі.
16. Говорить невиразно, бурмоче, особливо коли з нею вітаються.

## **Д – депресія (пригніченість)**

У більш легкій формі (симптоми 1-6) час від часу спостерігаються різного роду перепади активності, зміна настрою. Наявність симптомів 7 і 8 свідчить про схильність до роздратування і фізіологічного виснаження. Симптоми 9-20 відображають більш гостру форму депресії.

1. Під час відповіді на уроці іноді старанна, а іноді ні про що не турбується.
2. В залежності від самопочуття, або просить про допомогу у виконанні шкільних завдань, або ні.
3. Поводиться по-різному. Старанність у навчальній роботі змінюється майже щодня.
4. В іграх іноді активна, іноді апатична.
5. У вільний час іноді виявляє повну відсутність інтересу.
6. Виконуючи ручну роботу, іноді дуже старанна, іноді ні.
7. Втрачає інтерес до роботи по мірі її виконання.
8. Розлючена, впадає у «сказ».
9. Може працювати на самоті, але швидко втомлюється.
10. Для ручної роботи не вистачає фізичних сил.
11. Млява, безініціативна (у класі).
12. Апатична, пасивна, неуважна.
13. Часто спостерігаються раптові і різкі спади енергійності.
14. Рухи уповільнені.
15. Занадто апатична, щоб через що-небудь засмучуватися (і, отже, ні до кого не звертається за допомогою).
16. Погляд байдужий.
17. Завжди ледача і апатична в іграх.
18. Часто марить наяву.
19. Говорить невиразно, бурмоче.
20. Викликає жалість (пригноблена, нещаслива, рідко сміється).

## **У – відхід у себе**

Уникання контактів з людьми, самоусунення. Захисна настанова стосовно будь-яких контактів з людьми, неприйняття почуття любові, що виявляється до неї.

1. Ніколи ні з ким не вітається.
2. Не реагує на вітання.
3. Не виявляє привітності і доброзичливості до інших людей.
4. Уникає розмов («замкнутість у собі»).
5. Мріє і займається чимось іншим замість шкільних занять (живе в іншому світі).
6. Зовсім не виявляє зацікавленості до ручної роботи.
7. Не виявляє інтересу до колективних ігор.
8. Уникає інших людей.
9. Тримається на відстані від дорослих, навіть тоді, коли чимось схвильована або в чомусь підозрюється.
10. Зовсім ізолюється від інших дітей (до неї неможливо наблизитися).
11. Створює таке враження, начебто зовсім не цікавиться іншими людьми.
12. У розмові неспокійна, збивається з теми розмови.
13. Поводиться подібно наляканій тварині.

## **ТД<sub>1</sub> — тривожність стосовно дорослих**

Занепокоєння і непевність у тім, чи цікавляться ним дорослі, чи люблять її. Симптоми 1-6 – дитина намагається переконатися чи «приймають» і чи люблять її дорослі. Симптоми 7-10 – звертає на себе увагу і перебільшено домагається любові дорослого. Симптоми 11-16 – виявляє велике занепокоєння про те, чи «приймають» її дорослі.

1. Надто охоче виконує свої обов'язки.
2. Виявляє надмірне бажання вітатися з учителем.
3. Занадто говірка (докучає своєю балаканиною).
4. Дуже охоче приносить квіти й інші подарунки вчителю.

5. Дуже часто приносить і показує вчителеві знайдені їм предмети, малюнки, моделі тощо.
6. Надмірно привітна стосовно вчителя.
7. Занадто багато розповідає вчителеві про свої заняття в родині.
8. «Підлизується», намагається сподобатися вчителеві.
9. Завжди знаходить привід зайняти вчителя своєю особою.
10. Постійно потребує допомоги і контролю з боку вчителя.
11. Домагається симпатії вчителя. Приходить до нього з різними дрібними справами і скаргами на товаришів.
12. Намагається «монополізувати» учителя (займати його винятково власною особою).
13. Розповідає фантастичні, вигадані історії.
14. Намагається зацікавити дорослих своєю особою, але не докладає зі своєї сторони ніяких старань у цьому напрямку.
15. Надмірно заклопотана тим, щоб зацікавити собою дорослих і здобути їхню симпатію.
16. Цілком усувається, якщо її зусилля не увінчаються успіхом.

### **ВД<sub>1</sub> — ворожість стосовно дорослих**

Симптоми 1-4 – дитина виявляє різні форми неприйняття дорослих, котрі можуть бути початком ворожості або депресії. Симптоми 5-9 – то ставиться до дорослих то вороже, намагається домогтися їх гарного відношення. Симптоми 7-10 – відкрита ворожість, що виявляється в асоціальній поведінці. Симптоми 18-24 – повна некерована ворожість.

1. Мінлива у настроях.
2. Винятково нетерпляча, окрім тих випадків, коли знаходиться в гарному настрої.
3. Виявляє завзятість і наполегливість у ручній роботі.
4. Часто буває в поганому настрої.
5. При відповідному настрої пропонує свою допомогу і послуги.



6. Коли про щось просить учителя, буває то щирою, то байдужою.
7. Іноді прагне, а іноді уникає вітатися з учителем.
8. У відповідь на вітання може виявити злість або підозрілість.
9. Часом дружня, часом у поганому настрої.
10. Дуже мінлива у поведінці. Іноді створює враження, що вона навмисне погано виконує роботу.
11. Псує суспільну й особисту власність (у будинках, садах, суспільному транспорті).
12. Непристойна мова, розповіді, малюнки.
13. Неприємна, особливо коли захищається від пред'явлених йому обвинувачень.
14. Бурмоче під ніс, якщо чимось незадоволена.
15. Негативно ставиться до зауважень.
16. Часом говорить неправду без будь-якого приводу і без утруднень.
17. Раз або два була піймана на крадіжці грошей, солодощів, коштовних предметів тощо.
18. Завжди на щось претендує і не завжди вважає, що справедливо покарана.
19. «Дикий» погляд. Дивиться спідлоба.
20. Неслухняна, не дотримується дисципліни.
21. Агресивна (кричить, загрожує, застосовує силу).
22. Охоче товаришує з так званими підозрілими типами.
23. Часто краде гроші, солодощі, коштовні предмети.
24. Поводиться непристойно.

## **ТД<sub>2</sub> – тривожність стосовно дітей**

Тривога дитини з приводу прийняття себе іншими дітьми. Часом вона приймає форму відкритої ворожості. Усі симптоми однаково важливі.

1. «Грає героя», особливо коли їй роблять зауваження.
2. Не може втриматися, щоб не «грати» перед оточуючими.
3. Схильна прикидатися дурнем.

4. Занадто хоробра (ризикуює без потреби).
5. Піклується про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю. Нав'язується іншим; нею легко керувати.
6. Любить бути в центрі уваги.
7. Грає винятково (або прагне грати) з дітьми старшими за себе.
8. Намагається зайняти відповідальну посаду, але боїться, що не впорається.
9. Вихваляється перед іншими дітьми.
10. Робить із себе блазня.
11. Галасливо поводить себе, коли вчитель відсутній у класі.
12. Вдягається зухвало (штани, зачіска — хлопчики; перебільшеність в одязі, косметика — дівчатка).
13. З пристрастю псує суспільне майно.
14. Дурні витівки в групі.
15. Наслідує хуліганські витівки інших.

#### **А – нестача соціальної нормативності (асоціальність)**

Невпевненість у схваленні дорослих, яка виражається в різних формах негативізму. Симптоми 1-5 – відсутність старань сподобатися дорослим. Байдужність і відсутність зацікавленості в гарних стосунках з ними. Симптоми 5-9 – у більш старших дітей можуть вказувати на певний ступінь незалежності. Симптоми 10-15 – відсутність педантичності в дрібних справах. 16 — вважає, що дорослі непривітні, безпідставно втручаються у його справи.

1. Не зацікавлений у навчанні.
2. Працює в школі тільки тоді, коли над ним «стоять» або коли його змушують працювати.
3. Працює поза школою тільки тоді, коли його контролюють або змушують працювати.
4. Не сором'язливий, але виявляє байдужість при відповіді на питання вчителя.
5. Не сором'язливий, але ніколи не просить про допомогу.

6. Ніколи добровільно не береться за роботу.
7. Не зацікавлений у схваленні або несхваленні дорослих.
8. Зводить до мінімуму контакти з учителем, але нормально спілкується з іншими людьми.
9. Уникає вчителя, але розмовляє з іншими людьми.
10. Списує домашнє завдання.
11. Бере чужі книги без дозволу.
12. Егоїстичний, любить інтриги, псує іншим дітям ігри.
13. В іграх з іншими дітьми виявляє хитрість і непорядність.
14. «Нечесний гравець» (грає тільки для особистої вигоди, обманює в іграх).
15. Не може дивитися прямо в очі іншому.
16. Потайливий і недовірливий.

### **ВД<sub>2</sub> – ворожість стосовно інших дітей**

Вороже відношення до інших дітей – від ревнивого суперництва до відкритої ворожості.

1. Заважає іншим дітям в іграх, підсміюється над ними, любить їх лякати.
2. Часом дуже недобррозичливий стосовно тих дітей, що не належать до тісного кола його спілкування.
3. Набридає іншим дітям, пристає до них.
4. Свариться, кривдить інших дітей.
5. Намагається своїми зауваженнями створити певні труднощі в інших дітей.
6. Ховає або знищує предмети, що належать іншим дітям.
7. Знаходиться здебільшого в поганих стосунках з іншими дітьми.
8. Пристає до більш слабких дітей.
9. Інші діти його не люблять або навіть не терплять.
10. Під час бійки кусається, дряпається тощо.

### **Н – невгамовність**

Невгамовність, нетерплячість, нездатність до роботи, що вимагає посидючості, концентрації уваги і міркування. Схильність до короткочасних і легких зусиль. Уникання довгострокових зусиль.

1. Дуже неохайний.
2. Відмовляється від контактів з іншими дітьми таким чином, що це для них неприємно.
3. Легко примиряється з невдачами в ручній праці.
4. В іграх зовсім не володіє собою.
5. Непунктуальний, нестаранний. Часто забуває або втрачає олівці, книги або інші предмети.
6. Безвідповідальний у ручній праці.
7. Нестаранний у шкільних заняттях.
8. Занадто неспокійний, щоб працювати наодинці.
9. У класі не може бути уважним або довго на чомусь зосереджуватися.
10. Ні на чому не може зупинитися, хоча б на відносно тривалій термін.
11. Занадто неспокійний, щоб запам'ятати зауваження або вказівки дорослих.

### **ЕН – емоційна напруга**

Симптоми 1-5 свідчать про емоційну незрілість. 6-7 – про серйозні страхи. 8-10 – говорять про прогули і непунктуальність.

1. Грає іграшками, що є занадто дитячими для його віку.
2. Любить ігри, але швидко втрачає інтерес до них.
3. Занадто інфантильний у мові.
4. Занадто незрілий, щоб прислухатися і дотримуватися вказівок.
5. Грає винятково (переважно) з більш молодшими дітьми.
6. Занадто тривожний, щоб зважитися на щось.
7. Інші діти пристають до нього (він є «цапом відбувайлом»).
8. Його часто підозрюють у тому, що він прогулює уроки, хоча насправді він намагався це зробити раз або два.
9. Часто спізнюється.

10. Іде з окремих уроків.

11. Поводиться в групі (у класі) як сторонній.

### **НС – невротичні симптоми**

Різні невротичні симптоми. Гострота їх може залежати від віку дитини; вони також можуть бути наслідками існуючого раніше порушення.

1. Заїкається, запинається. Важко витягнути з нього слово.
2. Говорить безладно.
3. Часто моргає.
4. Безцільно рухає руками. Різноманітні тики.
5. Гриве нігті.
6. Ходить підстрибуючи.
7. Смокче палець (старше 10 років).

### **НС – несприятливі умови середовища**

1. Часто відсутній у школі.
2. Не буває в школі по декілька днів.
3. Батьки свідомо брешуть, виправдуючи відсутність дитини в школі.
4. Змушений залишатися вдома, щоб допомагати батькам.
5. Неохайний.
6. Виглядає так, начебто дуже погано харчується.
7. Значно гірше виглядає за інших дітей.

### **СР – сексуальний розвиток**

1. Дуже ранній розвиток, інтерес до протилежної статі.
2. Затримка статевого розвитку.
3. Виявляє нестандартні схильності.

### **РВ – розумова відсталість**

1. Сильно відстає у навчанні.

2. Недостатньо розвинутий для свого віку.
3. Зовсім не вміє читати.
4. Величезні недоліки в знанні елементарної математики.
5. Інші діти ставляться до нього, як до дурня.

### **Х – хвороби й органічні порушення**

1. Неправильний подих.
2. Часті застуди.
3. Часті кровотечі з носа.
4. Дихає через рот.
5. Схильність до вушних захворювань.
6. Схильність до шкірних захворювань.
7. Скаржитися на часті болі в шлунку і нудоту.
8. Часті головні болі.
9. Схильність надмірно бліднути і червоніти.
10. Хворобливі, почервонілі повіки.
11. Дуже холодні руки.
12. Косоокість.
13. Погана координація рухів.
14. Неприродні пози тіла.

### **Ф – фізичні недоліки**

1. Поганий зір.
2. Слабкий слух.
3. Занадто маленький зріст.
4. Надмірна повнота.
5. Інші ненормальні особливості статури.

За результатами анкети спостережень заповнюється Карта.

## КАРТА

Ім'я, прізвище \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

	<b>Порушення</b>	<b>Неприспособаність</b>
НД	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	12, 13, 14, 15, 16
Д	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
У	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	8, 9, 10, 11, 12, 13
ТД <sub>1</sub>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15	8, 10, 12, 14, 16
ВД <sub>1</sub>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
ТД <sub>2</sub>	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1, 11, 12, 13, 14, 15
А	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11	7, 12, 13, 14, 15, 16
ВД <sub>2</sub>	1, 2, 3, 4, 5	6, 7, 8, 9, 10
Н	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	2
ЕН	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10	6, 7, 8, 11
НС	2, 3, 4	1, 5, 6, 7
С	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	
СР	1, 2	3
РВ	1, 2, 3, 4, 5	
Х	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	13, 14
Ф	1, 2, 4, 5	3

**Карта обстеження важковиховуваного учня**

П.І.П. школяра \_\_\_\_\_

Освітній заклад \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

району \_\_\_\_\_ міста \_\_\_\_\_

Місце роботи батьків \_\_\_\_\_

Домашня адреса \_\_\_\_\_

П.І.П. класного керівника \_\_\_\_\_ № телефону \_\_\_\_\_

**ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ**

Рік народження \_\_\_\_\_

Наявність відхилень у психічному розвитку (чи стоїть на обліку у психоневролога) \_\_\_\_\_

**НАВЧАННЯ**

Учиться в класі перший, другий рік (підкреслити)

Слабко встигав, залишений на осінь (підкреслити й зазначити з яких дисциплін) \_\_\_\_\_

Чи залишався раніш на другий рік (зазначити в якому класі) \_\_\_\_\_

Причина поганого навчання (на думку соціального педагога) \_\_\_\_\_

Чи є улюблений предмет (зазначити) \_\_\_\_\_

Чи є улюблений учитель (зазначити) \_\_\_\_\_

Дисципліна у школі \_\_\_\_\_

Поза школою \_\_\_\_\_

Які має стягнення \_\_\_\_\_

**СУСПІЛЬНО-ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ**

Участь у суспільному житті колективу. Улюблене заняття \_\_\_\_\_

Участь у трудових справах колективу. Улюблене заняття \_\_\_\_\_



Перевага спрямованості особистості підлітка: колективістська, індивідуалістська (підкреслити)

### ОЦІНОЧНЕ СТАВЛЕННЯ ДО КОЛЕКТИВУ

Орієнтується на думку колективу (постійно, ситуативно, ігнорує (підкреслити)

Орієнтується на думку окремих друзів у колективі (зазначити їх) \_\_\_\_\_

Причини відходу від колективу (думка школи) \_\_\_\_\_

### СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ

Інформація про батьків (повна або неповна родина, чи є вітчим або мачуха, їх освіта, місце роботи, образ життя, ступінь впливу на дитину)

Мати \_\_\_\_\_

Батько \_\_\_\_\_

Інформація про інших членів родини \_\_\_\_\_

Матеріальні і санітарно-житлові умови родини

Методи виховання в родині: авторитарний, гіпоопіка, гіперопіка (підкреслити)

Додаткова інформація: контроль, зв'язок зі школою, наявність однакових вимог до дитини

Чи зафіксовано постійне трудове доручення в родині \_\_\_\_\_

З ким в родині ділиться таємницями \_\_\_\_\_

Чи любить бувати вдома \_\_\_\_\_

Вплив родини на формування особистості школяра (чи впливає на розвиток негативних властивостей особистості, чи ні; чи правильно і повно здійснює контроль за режимом дня; чи поставлена родина на облік в інспекції у справах неповнолітніх; чи залучалася до відповідальності за виховання дітей, якщо так, то чи був позитивним результат організації сімейного виховання своїх дітей)

### АСОЦІАЛЬНІ ПРОЯВИ – ОСНОВНІ УСТАЛЕНІ ВІДХИЛЕННЯ В

#### ПОВЕДІНЦІ

Особливі інтереси і схильності (пристрасть до паління, азартних ігор, алкоголю, злочинству) \_\_\_\_\_

Чи обговорювався за поведінку (на класних зборах, батьківському комітеті, педагогічній раді школи (підкреслити); скільки разів

Чи стоїть на обліку в інспекції у справах неповнолітніх \_\_\_\_\_

Коли і за що поставлено на облік \_\_\_\_\_

З якого часу знятий з обліку \_\_\_\_\_

Одноосібно або в групі здійснює правопорушення \_\_\_\_\_

Характер зв'язку з негативною групою (постійна, ситуативна, випадкова – підкреслити)

Спілкування з підлітками (прізвище, адреса, місце роботи або навчання)

Вуличне прізвище учня \_\_\_\_\_

Чи перебував у спецшколі \_\_\_\_\_

Чи був підсудним (стаття) \_\_\_\_\_

Коли звільнився (вийшов зі спецшколи). Чи є персональний куратор, його його ім'я, прізвище, місце роботи \_\_\_\_\_

Чи проводиться з ним корекційна робота \_\_\_\_\_

## ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Позитивні якості особистості \_\_\_\_\_

Негативні якості особистості \_\_\_\_\_

Домінантні якості особистості: позитивні; негативні \_\_\_\_\_

## ПРИЧИНИ ВІДХИЛЕННЯ В ПОВЕДІНЦІ

Основні причини в родині \_\_\_\_\_

Причини, зумовлені прогалинами у виховній роботі школи \_\_\_\_\_

Причини, зумовлені прогалинами в роботі громадськості \_\_\_\_\_

Причини, що криється у самій особистості підлітка \_\_\_\_\_

## ВИСНОВОК

Ступінь педагогічної занедбаності підлітка \_\_\_\_\_

Основні відхилення в поведінці і розвитку \_\_\_\_\_

Причини педагогічної занедбаності \_\_\_\_\_

Основні негативні якості особистості підлітка \_\_\_\_\_

Якості, що складають позитивний фонд особистості підлітка \_\_\_\_\_

Прогнозування особистості \_\_\_\_\_

### Робочий журнал психолого-педагогічного консилиуму

Журнал заповнюється соціальним педагогом за результатами засідання. Він містить наступні умовні графи.

1. *Стан здоров'я та розвитку учня* (заповнюється разом із шкільним лікарем)

Загальна оцінка здоров'я учні (згідно даних медичної карти)

---

(наявність підвищеної знервованості: відсутня; підвищена стомлюваність, низький рівень працездатності, пригнічений настрій, підвищена збудливість, прояви гніву, агресивність у ставленні до однолітків, до вчителів, відмова від контактів, загальних справ, схильність до пагубних дій, садизм, інші прояви)

---

(патологічні прояви: палить (не палить, палить епізодично, систематично), вживає спиртні напої, вживає токсичні або наркотичні речовини (не вживає, вживає епізодично, систематично).

Перебуває на диспансерному обліку у зв'язку з \_\_\_\_\_

2. *Психологічна атмосфера сім'ї*

Відомості про батьків (батько, мати): освіта, професія, місце роботи.

Інші члени родини.

Тип сім'ї:

- благополучна (батьки морально стійкі, володіють культурою виховання, емоційна атмосфера сім'ї позитивна);
- неблагополучна сім'я у тому разі:
  - а) педагогічно некомпетентна (батьки не володіють культурою виховання – відсутня єдність вимог, дитина перебуває без нагляду, жорстке ставлення, систематичні фізичні покарання, низький рівень усвідомленості інтересів (поведінки) дитини поза школою);
  - б) морально-неблагополучна: батьки ведуть аморальний спосіб життя – схильні до вживання алкоголю, мають судимості, вихованням дітей не займаються;

в) конфліктна: у сім'ї неблагополучна емоційна атмосфера, між батьками відбувається постійні конфлікти, батьки роздратовані, жорсткі, нетерпимі.

Характер взаємин батьків з дитиною:

- сімейний диктат (систематичне придушення ініціативи й почуття власної гідності дитини);
- надмірна опіка (задоволення усіх бажань дитини, відсторонення від вирішення складних ситуацій);
- співробітництво (відносини взаємної поваги, взаємного переживання радості, горя тощо).

Організація режиму праці й відпочинку:

- які обов'язки виконує в сім'ї;
- чи дотримується режиму дня;
- хто і у якій мірі допомагає й контролює виконання домашнього завдання;
- яким чином організоване спілкування учня під час літнього відпочинку, відпустки батьків.

### 3. Особливості навчальної діяльності

Успішність учня

---

Ставлення до навчання: позитивне, нейтральне, байдуже, негативне.

Інтелектуальні можливості учня: високі, середні, низькі.

Мотиви навчання: пізнавальний інтерес до предметів, усвідомлення необхідності навчатися у шкільному віці, бажання отримати оцінку та завоювати підтримку дорослих, самоствердитися у групі однолітків.

### 4. Позиція у класному колективі, ставлення до колективу

Позиція у класному колективі: лідер, прийнятий ізольований.

З ким із класу стосунки є найбільш тісними. Характер взаємного потягу.

Взаємини з іншими однокласниками: ділові, рівні, дружні, теплі, конфліктні, ні з ким не спілкується.

Манера, стиль спілкування з оточуючими:

- доміантний (впевнений у собі, прагне нав'язати свою думку, легко перебиває, але не дає призупинити себе у розмові, із важкістю визнає свою неправоту);
- недоміантний (поступливий, легко визнає себе винним, потребує заохочення та схвалення у розмові);
- екстраверт (постійно спрямований на спілкування, легко входить у контакт, відкритий, досить уважний до оточуючих);
- інтроверт (не схильний до контактів, у розмові небалакучий, перевагу віддає діяльності).

Ставлення до суспільної думки:

- активно-позитивне (намагається виправити недоліки, врахувати зауваження, тощо);
- пасивно-позитивне (розуміє критику, приймає її, але недоліків не виправляє);
- негативне (сперечається, не згоден із зауваженнями, поведінку не змінює).

##### *5. Ставлення до суспільної діяльності й суспільно корисної праці*

Ставлення до суспільних доручень: з готовністю, без певного інтересу, відмовляється.

Виконання суспільних доручень: сумлінне, несумлінне, під тиском, у відповідності до настрою, з ініціативою.

Ставлення до трудових справ класу: приймає активну участь, байдужий, демонстративно відмовляється.

Ставлення до фізичної праці:

- позитивне (працелюбний, часто перевагу надає фізичній праці на відміну від розумової, володар „золотих рук”);
- байдуже (не сприймає фізичну працю як цікаву діяльність, від неї не відмовляється, але виконує без ініціативи);
- негативне (піддається лінощам, працює без інтересу, під тиском, до фізичної праці ставиться недбайливо).

Ставлення до суспільного майна (ставиться обережно, по-господарськи, байдужо, демонстративно недбайливо).

#### 6. *Спрямованість інтересів*

Виявляє інтерес до діяльності: фізичної, розумової, технічної, суспільно-політичної, організаційної, художньої (артистична, літературна, музична, хореографічна та ін.), спортивна.

У яких тематичних гуртках (секціях) перебуває чи перебував.

Культурний рівень:

- чи відвідує і як часто музеї, театри, виставки;
- характеристика читальних інтересів, якій літературі віддає перевагу, регулярність читання (книжки не читає, читає епізодично, читає систематично).

#### 7. *Особливості проведення вільного спілкування*

Скільки часу надає „вуличному” спілкуванню протягом тижня, о котрій годині повертається ввечері додому.

З ким має дружні відносини за межами класу, яким чином вони впливають на учня.

Постійне або епізодичне місце „вуличного” спілкування (клуб, двір, під'їзд, тощо).

Зміст вуличного дозвілля: робота з авто-та іншою технікою, відвідування кінотеатрів, гра на музичних інструментах та прослуховування музичних творів, розмови на різні теми, безцільна трата часу, вживання алкогольних напоїв, паління, азартні ігри та ін.

#### 8. *Самооцінка особистості, її рівень*

- адекватна (правильно оцінює власні позитивні та емоційні якості, власні можливості й досягнення);
- завищена (некритичне ставлення до себе, перебільшення власних досягнень);

– занижена (надто самокритичне ставлення до себе, недооцінка своїх позитивних якостей і досягнень).

Якими рисами хотів би володіти, від яких би відмовився?

#### 9. Особливості поведінки

Як часто здійснює позитивні вчинки, якими є їх можливі мотиви.

Негативні вчинки, їх прояв (епізодичні, систематичні), характер: грубість, пропуски занять, бійки, запізнення на уроки, порушення дисципліни у класі, відмова від виконання певних вимог, доручень, відмова працювати в класі під час уроку.

Ставлення до своїх вчинків: байдужий, переживає, виправдовує, засуджує.

Як ставиться до педагогічної дії: з байдужістю, з осудом, розуміє й намагається виконувати вимоги.

### Висновки психолого-педагогічного консилиуму

Дата	Склад консилиуму	Педагогічний діагноз

Можливі дії та рекомендації:

Дата	Медико-психологічні заходи	Психолого-педагогічні заходи

Самозобов'язання учня (програма самовиховання, головні пункти якої окреслені консилиумом):

Дата	Самозобов'язання

Реалізація рекомендованих заходів:

Дата	Де розглядалося питання реалізації заходів (педрада, секції, тощо)	Висновки



**Розвивально-корекційна програма для учнів III типу неузгодженості  
А-варіанта (неузгодженість в особистісній сфері: слабовілля)**

**Характеристика учнів:**

- невміння переборювати зовнішні (непогода, зауваження педагога) і внутрішні (хвороба, лінь) труднощі;
- відхилення в афективно-емоційній сфері: афект неадекватності.

**Тип прояву:**

- неуважний на уроках;
- непосидючий;
- не вміє слухати інструкцію, правила успішного виконання завдання;
- допускає помилки при виконанні навчальної задачі;
- відсутні витримка, цілеспрямованість та ініціатива;
- часто порушує дисципліну в класі, грубий у відносинах із учителем, однолітками, погано контролює свою поведінку;
- не може доводити до кінця почату справу, не вміє переборювати ситуативні перешкоди;
- прагне до лідерства, хоче бути авторитетом для оточуючих, однак авторитетом у дітей не користується, так як часто в грі відходить від правил.

**Причини, фактори, критерії:**

- відсутність довільності, ретельності і старанності;
- завищена самооцінка;
- низький рівень мобілізації своїх можливостей;
- неусвідомлена непокора свого «Я» загальноприйнятим нормам, установленому порядку через відсутність планування своїх дій;
- не вміє працювати творчо, критично ставиться до своєї праці;

- неорганізованість.

#### **Адекватні прийоми діагностики:**

- оцінка вольової активності (самооцінка);
- визначення сформованості вольових якостей (цілеспрямованість, ініціативність, витримка, дисциплінованість). Критерії: сила, стійкість, широта. Слабка воля: прояв 4-х якостей, дві якості оцінені нижче 3-х балів;
- діагностика конфлікту зі школярами; особистісної тривожності;
- виявлення підвищеної стомлюваності учнів;
- визначення емоційного стану;
- визначення рівня працездатності, вивчення імпульсивності і вольової регуляції в спілкуванні (Люшер).

#### **Корекційні прийоми, завдання, вправи:**

##### 1. Етапи:

- розвиток позитивного відношення до впливів вчителів та іншої зовнішньої стимуляції;
- формування спрямованості особистості, відновлення гармонійного сполучення мотивів;
- вплив на свідому стимуляцію;
- прийоми на подолання труднощів.

##### 2. Прийоми:

- розвиток етапів вольової дії: усвідомлення мети, прагнення до її досягнення, підкріплення й усвідомлення мотивів, контроль при виконанні рішення, укріплення сил дитини і переживання радості успіху (завдання, що сприяють виникненню приємних емоційних переживань);
- переключення уваги;
- можливість вибору;
- можливість гасити неприємні переживання;

- перетворення завдання на гру, використання ігрового змісту та інтересу – як мотиву;
- саморегуляція: самосхвалення, самонавіювання упевненості в собі, самокритика, самопереконання (доводи, аргументи, почуття обов'язку), самоправдання.

### **Розвивально-корекційна програма для учнів III типу неузгодженості В-варіанта (низький рівень вихованості)**

Низький рівень вихованості – перевага негативних рис у поведінці визначеної особистості.

#### **Характеристика учнів:**

- слабкий вияв позитивного, ще нестійкого, досвіду поведінки;
- частими є зриви;
- регуляція поведінки відбувається за рахунок вимог старших й інших зовнішніх стимулів;
- ситуативність самоорганізації і саморегуляції.

#### **Тип прояву:**

- негативний досвід поведінки;
- нерозвиненість самоорганізації і саморегуляції;
- недовільно поінформований щодо законів та правил громадського життя, рідко читає газети, навіть якщо цього вимагають старші;
- ухиляється від суспільних доручень, безвідповідальний;
- неощадливий, завдає шкоди шкільному майну;
- порушує дисципліну, слабо реагує на зовнішні впливи;
- незважаючи на контроль, не виявляє інтересу до навчання і старанності, навчається погано;
- не цінує та не любить працю, прагне ухилитися від неї;

- нетовариський, егоїстичний, недоброзичливий, нещирий, зарозумілий, зневажливий до товаришів.

#### **Причини, фактори, критерії:**

- несприятливий психологічний клімат родини;
- відсутність стійких міжособистісних відносин;
- викривлене ставлення особи до суспільства, праці, інших людей і себе; несформованість соціально-значущих якостей;
- відсутність принципів вимогливого ставлення до себе.

#### **Адекватні прийоми діагностики:**

- метод включеного спостереження, у ході якого можливе системного «схоплювання» явища, багаторазове його повторення;
- введення учнів у складну ситуацію, спостереження характерних проявів особистості, аналіз отриманих даних;
- рейтинг: психологічна оцінка поведінки людей, педагогічних фактів і явищ, рівня вихованості «компетентними суддями»;
- метод незалежних характеристик (оцінка рівня вихованості класним керівником, активом класу, учнями, їхніми батьками);
- щоденник спостережень, журнал вихованості;
- якісно-кількісний метод фіксації й аналізу одиниць досліджуваного змісту документів.

#### **Корекційні прийоми, завдання, вправи:**

##### 1. Етапи:

- подолання негативних рис у поведінці;
- зміцнення культури поведінки, спілкування;
- вироблення здатності оцінки і самооцінки своєї поведінки й інших;
- збагачення позитивного досвіду, зміцнення моральної позиції;
- створення умов для прояву позитивних якостей.

## 2. Прийоми:

- вправи на визначення різних типів темпераменту, характеру;
- вправа на усвідомлення особливостей своєї поведінки прийоми на розвиток уміння бачити і розуміти емоційний стан іншої людини;
- прийоми невербального спілкування для передачі інформації;
- вправи на відпрацьовування дистанції в спілкуванні (у залежності від різних умов);
- вправи на вироблення психологічної позиції;
- відпрацьовування правил етикету;
- гри в ситуації правильних і неправильних манер.

### **Рекомендації:**

Алгоритм виховного процесу:

1. Знання цілей, актуальних проблем виховання; володіння психолого-педагогічними поняттями, формами і методами роботи.
2. Аналіз ступеня відповідності результатів цілям виховання.
3. Передбачення результатів своєї роботи.
4. Конкретизація цілей з урахуванням результатів і прогнозів.
5. Розробка конкретної програми виховної діяльності.
6. Проектування розвитку особистості.

### **Розвивально-корекційна програма для учнів III типу неузгодженості Г-варіанта (неузгодженість в особистісній сфері: ефект неадекватності, акцентуації)**

#### **Характеристика учнів:**

Акцентуація – крайній варіант норми; загострення характеру, «карикатура на характер» (Личко А. Е.).

Прихована акцентуація: у звичайних умовах не виявляється, натомість виявляється в конфліктній ситуації; може вирівнятися в дорослому віці за рахунок вольового впливу.

Явна акцентуація: стійкі риси визначеного типу, в подальшому можуть призвести до відхилення адаптації.

Тип прояву:

Акцентуація характеру і психопатії у підлітків (за А.Є. Личко):

1. Демонстративний – товариський, легко знайомиться, приходиться до школи лише спілкуватися, дружити з усіма.
2. Істероїдний – самонавіюваність, егоцентризм; заголублений, просить що-небудь шляхом вимагання, схильний до театралізації.
3. Шизоїдний тип (розщеплення свідомості) – замкнутість, острах знайомств, спілкування, символізм у мисленні.
4. Астенічний – вічно втомлений, хворий, роздратований, скаржиться, важко засипає, порушення життєдіяльності.
5. Психостенічний – невпевнена у собі людина, страхи, тривожно вихований (протиріччя у вихованні між батьками, домінування батьків над дитиною з дитинства), труднощі з комунікацією, особливо з протилежною статтю, підданий почуттям (платонічна любов).
6. Іпохондрик – пурхає по дійсності, заклопотаний оздоровленням (алкоголізація нестрашна).
7. Циклоїдний:
  - типовий: зміна фаз настрою (підйом і спад), відчуття млявості, спаду сил у підлітковому віці; потрібно багато зусиль для досягнення того, що раніше давалося легко, безсоння або сонливість, депресія, можливий суїцид, періоди спаду або підйому зазвичай тривають близько трьох тижнів;
  - лабільний: короткі фази зміни настрою, при спаді — дурний настрій, млявість; самооцінка піддається настрою.

8. Емоційний – неосудність, мазохізм, садизм.
9. Параноїдальний – підозрілість через марення переслідування.
10. Збудливий – подразник оточуючих, відчуває труднощі в регулюванні своєї поведінки, неслухняний у дитинстві; небажання учитися з початкових класів (лише під контролем), недостатня ініціативність, ніяка праця не приносить задоволення, живуть лише сьогоденням (маса розваг).
11. Конформний—«хамелеон», «флюгер», завжди згодний з усіма при внутрішній незгоді.
12. Гіпертимний — підвищений настрій, вічно веслий, безвідповідальний, не відповідає за доручену справу, базіка.
13. Тривожний — лякливість, боязкість, невпевненість у собі, чутливість, вразливість.

#### **Причини, фактори, критерії:**

- патологія вагітності і/або пологів;
- мікроклімат родини (тривожність, збудливість);
- залежність від різного роду захоплень алкоголізмом, тютюнопалінням, наркотиками й ін.;
- сексуальні проблеми (заміщення сексуального потягу яким-небудь іншим заняттям дозволяє відвернути від сексуальних проблем);
- хронічні соматичні захворювання;
- безпорадність, мстивість, заздрість, лихослів'я;
- невідповідність попиту та пропозиції;
- реактивні стани (горя, болю, лиха);
- постійна неуспішність у навчанні, відсутність бажаного визнання, поваги в колективі однолітків.

#### **Адекватні прийоми діагностики**

- методика діагностики акцентуацій характеру (Личко А.Є., Леонгард Е.С.);
- методика визначення характерного стилю спілкування (Розецвейг С.);

- методика виявлення особливостей міжособистісного спілкування (Лірі);
- визначення тривожності (Прихожан А.М., Спілберг).

### **Корекційні прийоми, завдання, вправи**

1. Формування інтересу до діяльності та її результату.
2. Зниження рівня вимог відповідно до реальних можливостей їх задоволення, вироблення адекватної самооцінки:
  - прийоми на уміння оцінювати власні сили і можливості;
  - відпрацьовування навичок самостійної постановки мети і задач;
  - формування наполегливості, вимогливості, упевненості в собі; рятування від зайвої самовпевненості, некритичності.
3. Формування спрямованості особистості:
  - прийоми на розвиток гармонічного сполучення мотивів і зміна їхнього співвідношення;
  - завдання на здійснення вчинків, що визначаються інтересами колективу, інших людей;
  - відпрацьовування комунікативних умінь у групі (навички висловлювання, зворотній зв'язок);
  - рольові ігри щодо програвання внутрішніх конфліктів для усвідомлення своєї поведінки;
  - режисерська гра, що поєднує в єдиний сюжет явища, події;
  - психосинтез (Асаджиолі Роберто):
  - психологічний щоденник. Мета: самовдосконалення. Області: міркування про ідеї, людей, свої взаємовідносини з ними, подіях, внутрішній діалог, сновидіння, медитація, перспективи;
  - «Цибулина» — що є «Я»? Виявлення серцевини й етапи наближення до неї, як до ідеалу. Що заважало досягти бажаного?
  - «Цвітіння троянди» — розтотожнення зі своїм тілом, почуттями, розумом. Трансперсональний досвід — погляд на себе з боку.



#### 4. Подолання страху:

- прийоми впевненого вираження учнями своїх почуттів і думок;
- бесіди «Хто чого боїться насправді?»
- подолання страху (уява себе самотнім у темній кімнаті, у ролі боязкого курчати, хороброго лицаря, циркового клоуна й ін.);
- вираження страху в різному ступені (хвилювання, занепокоєння, побоювання, тривога, страх, жах);
- психогімнастика;

#### 5. Вербальні прийоми:

- побудова моделі свого майбутнього з прийняттям або відкиданням колишніх форм поведінки;
- релаксаційні прийоми для боротьби зі специфічними страхами.

**Програма «Виховання дитини позитивним вчинком»  
(POSITIVE ACTION)**

Ця концепція являє собою систему психолого-педагогічних принципів і технологій навчання, що базується на глибокому знанні вікових та індивідуальних особливостей учнів. Ефективність цієї системи експериментально доведена в умовах загальноосвітніх шкіл США. Вона забезпечує засвоєння школярами основ психологічних знань, розвиває в них навички психологічної і фізичної саморегуляції, формує психологічно грамотні уявлення про шляхи подолання труднощів міжособистого спілкування в сім'ї і в школі тощо.

Спеціально розроблена педагогічна технологія дозволяє учням самостійно знаходити і вирішувати морально-етичні проблеми, які вимагають від дітей активних дій і творчого подолання цих проблем.

Розвиток постерігається за трьома напрямками – когнітивному, емоційному і поведінковому, – і відповідно до структури позитивного вчинку входять три компоненти: думка емоція і дія, які утворюють замкнуте позитивне коло (цикл). Про просунення у моральному розвитку можна казати у тому випадку, якщо позитивний цикл виявився закінченим, тобто дитина зробила позитивний вчинок.

Програма „Позитив Екшн” має універсальний характер і може використовуватися для дітей будь-якої категорії, незалежно від їхнього життєвого досвіду. Ця програма є досить ефективною як засіб зниження рівня дитячих та підліткових правопорушень, профілактики наркоманії, алкоголізму і інших відхилень у поведінці.

Перевірка ефективності програми „Позитив Екшн” здійснювалася в 1979-1987 роках в межах великомасштабних дослідницьких проектів, в тому числі шляхом тестування за допомогою різних методик в школах різних регіонів США (штати Айдахо, Нью-Джерсі, Гавайї, Флорида, Юта, Айова, Орегон, Вашингтон та інші), а також Канади і Австралії. Перевірка здійснювалася за такими параметрами: ріст

саморозуміння у учнів, зміни у відвідуванні школи, успішності навчання, поведінці школярів, комплексна оцінка системи батьками, вчителями, директорами шкіл.

В цілому дослідницькі дані констатують, що заняття за системою „Позитив Екшн” стабільно покращують самооцінку учнів, підвищують академічну успішність. Формують внутрішній локус оцінки, сприяють розвитку самостійності та ініціативності школярів, покращують психологічний клімат в класі, школі, сім’ї, формують корисні навички психосоматичної регуляції, забезпечують досягнення психічного здоров’я дітей.

Отже, на фазі когнітивного етапу циклу (фаза „думка”) використовується набір методик розвитку критичного, дивергентного мислення учня. На цій стадії здійснюється аналіз змісту ситуації, що виникла, з точки зору учня. Вчитель вводить доступну учням термінологію, аналізує разом з дітьми аналогічні ситуації, але не пропонує ніяких рішень. Для створення реальності вчитель може оперувати ігровими або знайомими дітям літературними сюжетами, або звернутися до ситуацій, які виникли в класі. Головним елементом на цьому етапі є навчання дітей правильному розумінню різних моральних ситуацій, наявності альтернативних підходів до них. Особливістю даної технології є така поведінка вчителя, що стимулює знаходження учнем альтернативних рішень, при цьому кожне рішення є творчим. Згідно з цією технологією, не існує правильних або неправильних рішень, до уваги береться будь-яка точка зору.

Розвитку творчих форм мислення присвячено не менше ніж третю частину програми. Разом з тим, механізм прийняття рішень в ситуації морального вибору спирається на емоційний самоконтроль дитини, на співвідношення нею своїх рішень та їх наслідків з позитивною самооцінкою іншої людини. Фаза „почуття” формує у дитини стійку здібність оцінювати різні альтернативні рішення щодо морального вибору і приймати своє власне рішення, яке вони самі оцінюють як об’єктивно моральне і яке дає позитивні самовідчуття.

Учні на даному етапі грають роль дослідників, вони вивчають ситуацію з точки зору різноманітності і динаміки афективних станів – своїх і інших учасників ситуації. Основним педагогічним елементом є навчання дітей вмінню зрозуміти свій емоційний стан і стан іншої людини. Головним є те, що учні мають усвідомити призначення та важливість емоційно-оціночних станів і спиратися на них при вирішенні моральних проблем.

Вирішальне місце К. Оллред відводить третій фазі – фазі „дія”, тобто саме позитивному вчинку. Ця фаза – конструктивна, дитина реально діє, активно змінює якусь частину реальності, навіть якщо ця зміна символічна. В програмі велике значення надається конструктивності рішень, які приймаються учнями. На кожному уроці є завдання на виконання рішення, образу чи ідеї, які були знайдені. Наприклад, на уроці в 5-му класі діти зображують на яєчних шкарлупках символи своєї самооцінки і в процесі гри, в якій можливе зіткнення шкарлупок, оберігають їх. Після цього змодельоване дбайливе ставлення та повага до унікальності свого і чужого „Я” за допомогою спеціальних вправ „переводиться” на реальні стосунки між учнями.

Три фази позитивного вчинку безперервно і послідовно розвиваються і трансформуються одна в одну.

Програма К. Оллред є цілісною самостійною системою. В основі структури кожної книжки з поурочними розробками для вчителя лежать сім тем, представлені в книзі по 20-25 уроків. Кожен з них має чітко сформульований заголовок, який не змінюється, але зміст курсу, його сюжетно-літературний контекст та методи для кожного року нові і відповідають віковому та особистому розвитку учнів. Дана система має єдину наскрізну основу і в той же час забезпечує свободу і відкритий характер навчального змісту.

Система К. Оллред досить гнучка і є придатною для часткового інтегрування зі змістом інших навчальних предметів. Цей підхід розраховано на адаптацію до

індивідуальних особливостей учнів і створює умови для поєднання колективних та індивідуальних форм роботи з дітьми.

Важливою особливістю системи К. Оллред є можливість створення у всій школі атмосфери, що відповідає духу позитивного вчинку. До створення такої атмосфери підключається колектив школи, її адміністрація, вчителі, шкільні психологи.

В книгах концентрично представлені три блоки тем, зміст яких включає:

- 1) засвоєння поняття „саморозуміння”;
- 2) формування позитивної настанови для інтелектуального і фізичного вдосконалення;
- 3) психологічне самоврядування (дитина керує своїми позитивними діями в емоційній і когнітивній сферах).

Проблема саморозуміння в концепції К. Оллред представляє собою „засіб думати про самого себе”. Учні пізнають, що сім'я, друзі, знайомі впливають на формування їхніх почуттів і вчинків, і разом з цим, вони навчаються збереженню індивідуальності і допомоги своїм ситуаціям морального вибору. Відпрацьовується необхідний зв'язок між позитивним вчинком стосовно до інших і власною самооцінкою. За допомогою науки психолого-педагогічних ситуацій учні засвоюють закономірність, згідно з якою, чим менш стабільною є самооцінка, тим більшою – вірогідність здійснити неправильний вибір вчинку стосовно до іншої людини.

В розробках вправ використовується визначення саморозуміння через позитивні настанови, які створюються в учнів одночасно в трьох сферах: фізичній, інтелектуальній і емоційній.

### **Програма «Уроки характеру» (LESSONS IN CHARACTER)**

Програма „Уроки характеру” забезпечує систематичне виховання характеру, яке ґрунтується на шести „стовпах характеру” (“Pillars of Character”), які зрозуміло презентуються дітям у цікавих історіях, що демонструють і важливість цих шести цінностей. Додатковим компонентом програми є підхід вирішення проблем STAR (stop, think, act and review) (зупинись, подумай, дій і перевір). Ця програма головним чином ґрунтується на літературі, але частково включає географію і соціальні науки.

Змістом програми є шість основних цінностей: довіра, повага, відповідальність, чесність, турбота і громадянськість. Програма ставить наголос на глобальній громадянськості і розвитку відповідальності та поваги до себе і інших. Літературні історії, постери, різні види діяльності заохочують учнів розглядати і обговорювати різноманітні точки зору стосовно моральних цінностей.

Етичні питання розглядаються з точки зору універсальних цінностей. Філософський ґрунт для вирішення етичних проблем полягає в комбінації західних та східних цінностей. Уроки побудовані навколо літератури, що запропонована програмою і представляє досвід людей різних рас, віросповідань, етнічних груп, в першу чергу, це „Історії доброти”, „Історії терпіння”, „Справедливість” і „Турботливість”.

Посібники для вчителів та допоміжний матеріал чітко і добре організовано. Ними легко користуватися і вони містять стислі конспекти. Завдання кожного уроку містять такі розділи, як „Подумай”, „Зроби”, які стимулюють дітей усвідомлювати основні цінності і критично оцінювати запропоновані історії. Популярними є завдання з рубрики „Класні проекти”, які дають можливість учням продемонструвати знання, розуміння, критичне мислення і вміння використовувати на практиці основні елементи позитивного характеру.

**Програма «Особиста і соціальна відповідальність»  
(PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY)**

Метою програми „Особиста і соціальна відповідальність” є навчити учнів розвивати критичні поняття і поведінкові вміння в сфері самоповаги, відповідальності, вирішення конфліктів, розв’язання проблем і визначення цілей. Програма для середньої і старшої школи розрахована на семестр, хоча іноді вона реалізується протягом начального року. Особливо ефективною ця програма є для „важких” підлітків.

Ядро програми складають такі цінності, як відповідальність і повага. Програма „Особиста і соціальна відповідальність” включає загальну програму прийняття на себе особистої і соціальної відповідальності, а також програму розвитку комунікативних вмінь та вмінь вирішувати проблеми. Хоча відповідальність і повага є основними громадянськими цінностями, однак програма не виходить за межі міжособистісних стосунків. Суперечливі питання досліджуються на міжособистісному рівні, за допомогою зрозумілих дискусій, правил вирішення проблем і рольових ігор, в яких використовуються типові для підлітків конфлікти. Етичні проблеми, що розглядаються, стосуються міжособистісного рівня, наприклад, шахраювання на іспитах або спокуса спробувати наркотики. Програма не містить літературного, історичного або культурологічного компонентів.

Значна увага в програмі приділяється соціальній відповідальності, особливо стосункам в спільноті і розв’язанню комунікативних проблем. Модель вирішення проблем складається з 4 кроків:

- прийняття на себе відповідальності;
- оцінювання важливості;
- аналіз варіантів;
- вибір конкретного варіанту дії.

Даний курс допомагає учням засвоїти такі моральні цінності, як особиста і соціальна відповідальність та поведінкові навички для втілення даних цінностей.

Програма розроблена як односеместровий курс, в якому використовуються ігри, рольові, ігри та пропонуються різні види діяльності для невеликих груп. Учням надається постійна і повторювана можливість вдосконалювати свій рівень морального мислення. Матеріал складається з різноманітних видів діяльності, які спеціально розроблені з метою залучення дітей до вивчення і аналізу особистої і соціальної відповідальності, з якою учні зустрічаються майже щоденно в якості членів великого суспільства.

Програма передбачає такий компонент, як „освіта батьків”. Для них спеціально розроблено „Книгу батьківської діяльності” і „Посібник для батьків”. Посібник для вчителів добре організований, простий та зручний у використанні.



**Програма «Другий крок запобігання насиллю»  
(THE SECOND STEP YOUTH VIOLENCE PREVENTION)**

Метою програми „Другий крок запобігання насиллю серед молоді” є навчити учнів змінювати своє ставлення та поведінку, що призводить до насилля. Програма навчає соціальним вмінням контролювати імпульсивну і агресивну поведінку учнів та підвищує рівень їх соціальної компетентності. Вона навчає трьом соціальним вмінням: емпатії, контролю імпульсивної поведінки та управлінню гнівом. Зміст програми варіюється відповідно до вікових особливостей учнів. Програма „Другий крок запобігання насиллю серед молоді” може бути як основним, так і додатковим курсом, що розрахований на семестр.

Матеріал програми включає основні елементи виховання характеру (наприклад, такі цінності, як турбота, відповідальність, чесність, справедливість). Опосередковано матеріал підтримує громадянські цінності, демократичні принципи, демократичні інститути, патріотизм. Програма характеризується тим, що зосереджує увагу на процесі втілення та використання зазначених цінностей, а не на їх вивченні та аналізі. Наприклад, за допомогою рольової гри студенти навчаються вирішувати проблеми, не вдаючись до насилля. Громадянська спрямованість програми сприяє тому, що основним завданням є запобігання насилля і адаптація соціальної поведінки.

Історії, які включені до матеріалу програми, характеризуються полікультурним ракурсом. Також в програмі використовуються картки, на яких зображені люди різних етнічних груп і фізичних типів. Протягом всього курсу підкреслюється важливість і значення емпатії і поваги до різних поглядів. На кожному уроці учні мають можливість на практиці використати отримані знання та вміння.

Програму поділено на три рівні:

1-й – загальні уроки;

2-3-й – уроки формування вмінь. Кожен рівень включає дискусійні уроки, різноманітні письмові завдання, рольові ігри. Обов'язкових тестових завдань програма не має.

## Додаток У

### Програма «Розсудливі вміння» (WISE SKILL)

Програма „Розсудливі вміння” представляє собою варіант виховання характеру, який демонструє основні цінності підходу „Виховання характеру” на прикладах минулого і теперішнього. Першорядні цінності цієї програми є такими: позитивне ставлення, повага, відповідальність, самодисципліна, стосунки між людьми, особисті цілі, громадянськість і розв’язання конфліктів. Програма містить літературний компонент, за допомогою якого (наприклад, характери і вчинки літературних героїв) ілюструються основні цінності та учні навчаються емпатії. Історично-соціальний компонент за допомогою історичних подій та постатей допомагає учням зрозуміти громадянські цінності і зосередити увагу на розв’язанні конфліктів і громадянській відповідальності.

Програму розроблено як міждисциплінарний проект. Вона містить письмові завдання, усні презентації і художні проекти.

Інструкції для вчителів є досить повними і зрозумілими. Кожен урок пропонує декілька шляхів презентації і вивчення цінностей та рис характеру, цитати та історії різних історичних постатей. Пропонується різні ідеї щодо проектів на уроках історії, соціальних наук, мови, літератури, мистецтва, групових та індивідуальних видів діяльності. Методи викладання включають кооперативне навчання, читання і обговорення, індивідуальну і групову презентацію, розв’язання конфліктів.

**Програма «Мир та ненасилля»  
(THE PEACE AND NONVIOLENCE)**

Мета програми – представити мир і ненасилля за допомогою вивчення постатей в історії, які демонструють принципи і основні цінності, що ведуть до миру. Програма (190 сторінок) розрахована на 12 тижнів і включає біографії історичних осіб пропонує види діяльності і завдань.

Змістом програми є такі основні цінності, як повага, справедливість, відповідальність, довіра і турбота, принципи миру і ненасилля у особистому, міжособистісному та інтернаціональному форматі. Ці основні цінності представлені в контексті історичних традицій, релігії, філософії і політики, та в індивідуальних і колективних зусиллях щодо створення мирних умов у стосунках і суспільстві.

Матеріали програми розроблені ретельно і детально, але презентують лише одну точку зору – ненасилля (припускається, що інші точки зору вже представлено в засобах масової інформації і в програмах традиційного морального виховання). Література представляє собою біографії історичних постатей, які є взірцем з точки зору цінностей миру.

Програма включає матеріал, який є пересічним з вивчення історії, економіки, релігії, філософії. Вона також посилається на такі фундаментальні компоненти, як цінності справедливості, відповідальності і поваги, вміння бути відповідальним громадянином, вміння розв'язувати конфлікти і вирішувати проблеми. Цей курс спрямовує учнів на вивчення принципів миру і ненасилля та опанування вмінь, що необхідні для їхнього втілення.

Програма включає завдання з читання, дослідницькі завдання, групові види діяльності, написання статей до журналів, створення проектів, доповідей перед класом (учні щотижня пишуть доповідь за темами, що пов'язані з поняттям ненасилля).

**Програма «Відкрий вміння для життя»  
(DISCOVER SKILLS FOR LIFE)**

Метою програми є навчити дітей приймати відповідальні рішення, особливо у зв'язку з існуючим насиллям і запобіганням насилля. Вона пропонує комплексний еволюційний підхід, який надає учням можливість уникнути понять і поведінки, які можуть заподіяти шкоди. Акцент робиться на формуванні відповідальних стосунків і розвитку вмінь приймати рішення як на засобі підтримки психологічного і фізичного здоров'я.

Програма презентує основні елементи виховання характеру на власному матеріалі. Програма підносить на такі цінності, як індивідуальна відповідальність і справедливість, демократія, громадянська відповідальність у плюралістичному суспільстві. Зміст представлено послідовно і в чіткому вигляді. Проблемні питання також представлені в програмі і надаються з різних точок зору.

Етичні дилеми та необхідність приймати рішення презентуються за допомогою текстів. Однак в програмі за мало уваги приділяється такій цінності, як патріотизм, яка могла б допомогти учням краще зрозуміти спадщину своєї батьківщини. Програма пов'язана з такими предметами, як історія, соціальні науки, мовознавство, література. Вона включає письмові завдання, пропонує різні види діяльності, що пов'язані з вирішенням проблем і прийняттям рішень.

## РОЗДІЛ III

### ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTI

#### 3.2. Тренінг контролю гніву як метод колекційної роботи з важковиховуваними підлітками

Вагомі надбання вітчизняних педагогів і психологів у сфері корекції негативної поведінки важковиховуваних учнів доповнюються різноманітними педагогічними технологіями, що розроблені зарубіжними колегами.

Т.І. Шульга, В. Слот, К. Спаніард в роботі з важковиховуваними дітьми рекомендують застосовувати тренінги соціальних умінь, які базуються на теорії соціальної компетенції. Суть цієї теорії полягає у тому, що кожна дитина на певному етапі свого розвитку має оволодіти певними вміннями, для того щоб адаптуватись у соціумі. Якщо дитина внаслідок певних причин не набула умінь, необхідних для ефективного функціонування у сфері міжособистісних стосунків, то вона стане агресивною, замкнутою саме через свою соціальну некомпетентність. Тому завдання педагога за допомогою тренінгових занять навчити дитину бажаним діям і вчинкам.

Таку ж точку зору щодо корекційної роботи з важковиховуваними дітьми поділяють А.Гольдштейн та В.Хомик: «Під час перехідного вікового періоду молоді люди виробляють нові стилі міжособистісних стосунків. Проте без успішних соціальних умінь цей досвід може стати негативним і призвести до різного роду соціальної ізоляції, психологічного відчуження, злочинності, вживання наркотиків, алкоголю ... Знання фактів, володіння інформацією ще не є достатнім для того, щоб вчиняти компетентно ... Навчання просоціальної компетентності складних підлітків передбачає психологічні тренінги, тренінги соціальних умінь».

На наш погляд, така корекційна та профілактична робота буде більш ефективною в рамках соціально-педагогічних тренінгових занять. Саме тренінг є синтетичною антропотехнікою, яка поєднує в собі навчальну та ігрову діяльність,

що відбувається в умовах моделювання різних рольових ситуацій. Він націлений на перевірку здібностей, що „природно надані людині” та формування на їх основі культурного феномена особистісної майстерності. Тренінги значно підвищують мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків, дають можливість перевірити на практиці, розвинути та інтегрувати різноманітні переконання, навички, здібності.

Соціально-педагогічні тренінги мають свої особливості, які:

- сприяють якісній зміні процесів спілкування в групі та виявленню активної соціальної позиції учасників;
- дозволяють персоніфікувати кожне висловлювання;
- підвищують ступінь залучення емоційної сфери учасників;
- обмежують обговорення подій межами тренінгу (принцип „ тут і зараз”);
- сприяють узгодженню процесів розвитку компетентності у спілкуванні особистості та розвитку групи, а також одночасному керуванню ними.

Перші тренінгові заняття з групою важковиховуваних учнів мають на меті згуртування, знайомство її членів один з одним, з'ясування спільності поглядів, інтересів, життєвих доль.

Метою і завданням соціально-педагогічного тренінгу з важковиховуваними учнями виступає освоєння навичок „бачення” особливостей типової поведінки підлітків різних характерів, засвоєння стратегії спілкування в залежності від типу акцентуації їх характерів, ознайомлення зі специфічними особливостями використання психотехнічних навичок (підтримка, слухання) при спілкуванні з підлітками різних типів акцентуацій.

*Теоретичні засади тренінгу контролю гніву.*

Для кожної людини є характерними прояви таких реакцій, як гнів та агресія, але надто актуальним завдання щодо навчання контролю зазначених емоційних процесів є для важковиховуваних дітей. Враховуючи психофізичні особливості розвитку підлітків, дослідники стверджують про низький рівень їх здатності щодо

контролю проявів агресивних реакцій. Саме це зумовлює виникнення значної кількості конфліктних ситуацій між дорослими та підлітками, які стають невирішеними. Дорослі намагаються контролювати підлітків, а ті в свою чергу виявляють своє незадоволення з цього приводу, яке і проявляється у вигляді гніву та агресії. Ситуації конфлікту підлітків вдома з батьками переносяться на школу і навпаки, і тоді дитині стає дуже важко зламати стереотип «поганого дорослого» та бути ввічливим по відношенню до нього. Внаслідок такої ситуації загострюється цілий спектр проблем, загальним визначенням яких є «важковиховуваність»: діти погано вчаться, прогулюють уроки, порушують дисципліну, брутально поведуться, втікають з дому тощо.

Тому проведення соціальним педагогом освітнього закладу тренінгу, що спрямований на відпрацювання навичок контролю гніву та агресії у важковиховуваних дітей є необхідною складовою його роботи. Такий тренінг покликаний не лише оптимізувати спілкування важковиховуваної дитини з дорослими, а й за рахунок виправлення нею недоліків власної поведінки запобігти певним причинам, що можуть завадити процесу майбутньої особистісної самореалізації.

Тренінг контролю гніву застосовується для досягнення двох цілей:

- а) допомогти аби спалахи гніву в агресивної молоді виникали не так часто;
- б) забезпечити таку молодь засобами самоконтролю в ситуаціях, коли спалахує гнів [3].

Історична довідка.

Російський психолог О. Лурія (1961) дослідив спосіб, за допомогою якого діти вчаться регулювати свою зовнішню поведінку засобами внутрішнього мовлення. Литтл і Кендалл (1979) наступним чином стисло описують розгортання саморегуляції: «Процес розвитку мовного контролю над поведінкою... очевидно відбувається у стандартній послідовності розвитку. Спочатку моторна поведінка контролюється моторними сигналами дорослих, а потім гальмування реакцій

відбувається мовленням дорослих. Самоконтроль з'являється тоді, коли дитина вчиться реагувати на власні словесні сигнали: спочатку ініціювати реакції на них, а потім гальмувати їх. Трирічна або чотирирічна дитина нормально підпорядковує свої дії команді складних інструкцій, які даються дорослими, і в цьому віці про дитину можна сказати, що вона починає регулювати власну поведінку на базі мовних самоінструкцій... У віці чотирьох-п'яти років звернені до себе слова дітей трансформуються з відкритого на закрите (внутрішнє) мовлення» [3].

Існує достатньо тверджень науковців про те, що самоконтроль розвивається здебільшого як функція формування у дитини механізмів внутрішнього мовлення. В умовах, коли вміння регулювати відкриту поведінку внутрішнім мовленням є недостатньо розвинутим, здійснюються вчинки, які визначають гіперактивність, імпульсивність, низький самоконтроль. Імпульсивна поведінка дітей може послаблюватися цілеспрямованим втручаннями ззовні, що дуже точно відбиває ту послідовність розвитку, яку описав Лурія. Саме таким є механізм тренінгу контролю гніву.

Д. Майхенбаум і його дослідницька група спрямували свої початкові дослідження на те, щоб віднайти й визначити діалектичний зв'язок між імпульсивністю і низьким рівнем мовленевого контролю відкритої поведінки. Майхенбаум і Гурман (1969), використовуючи тест «Зіставлення близьких фігур» Кагана (1966), який слугує стандартним виміром для визначення імпульсивності і рефлексивності, виявили, що ті юнаки, які відповідають швидко і припускаються багатьох помилок (імпульсивні юнаки), дійсно виявляють послаблений мовний самоконтроль над своєю явною поведінкою порівняно з хлопцями, які використовують свій час сповна і роблять менше помилок (рефлексивні юнаки). Але що саме рефлексивні й імпульсивні юнаки говорять собі і чим відрізняється їхнє спрямоване на себе мовлення? Щоб відповісти на такі запитання Майхенбаум і Гурман (1971) дослідили й записали поведінку і мовлення шістнадцяти чотирирічних дітей під час гри. Одна половина дітей була рефлексивною, інша –



імпульсивною. Результати спостереження показали, що мовлення когнітивно імпульсивних дошкільнят мало дуже незрілий і самозбудливий зміст. Порівняно з ними у рефлексивних дошкільнят воно було більш зовнішньо орієнтованим та само регуляторним. Дослідники дійшли висновку, що когнітивно-рефлексивні дошкільнята використовують своє мовлення у зрілішій інструментальній та саморегуляторній манері, ніж імпульсивні дошкільнята.

Сутність описаної Лурією нормативної послідовності розвитку, яку Майхенбаум та інші встановили як бажану для імпульсивних юнаків, спонукала останнього відтворювати зразок цієї послідовності в процесі корекції поведінки юнаків, яким бракує вмінь саморегуляції [3].

Для тренінгу внутрішнього самонаставлення характерною є наступна послідовність процедур:

1. Тренер демонструє взірець виконання завдання і дає собі настанови вголос, а дитина спостерігає за ним.
2. Дитина виконує завдання одночасно інструктуючи себе вголос.
3. Тренер моделює взірець виконання завдання і шепоче команди собі, а дитина спостерігає.
4. Дитина виконує завдання пошепки повторюючи для себе настанови щодо організації і опанування своєю поведінкою.
5. Тренер виконує завдання, керуючись настановами внутрішнього мовлення, з паузами і певними поведінковими ознаками мислення, як от: погляд на стелю, поглажування підборіддя тощо.
6. Дитина виконує завдання, даючи собі настанови за допомогою внутрішнього мовлення.

Застосування Майхенбаумом і Гудманом (1971) таких процедур зумовило зменшення імпульсивності та зростання рефлексивності (тобто подовження часу реагування і зменшення кількості помилок) у вибірках гіперактивних юнаків порівняно з відповідними контрольними групами їх однолітків. Діти дійсно змогли

навчитися «зупинитися, дивитися і слухати». Це дослідження також показало, що одного лише спостереження за тим, хто є взірцем і дає собі мовчки настанови, було недостатньо: для досягнення бажаного результату учні повинні були пошепки так само давати собі настанови.

Інші дослідники теж повідомляли про позитивні результати тренінгу стосовно імпульсивності й гіперактивності та поширили цей тренінг внутрішнього самонаставлення на інші, часто пов'язані між собою групи проблемної поведінки. До них належать проблематичні вчинки у класі, слабкість в опорі непереборним спокусам, гнів та агресія [3].

У 1975 р. Новако намагався застосувати підхід тренінгу внутрішнього самонаставлення з метою опанування гніву. За допомогою дефініції він роз'яснює: «Активация гніву розглядається тут як афективна стресова реакція. Тобто, спалах гніву є реагуванням на суб'єктивному сприйнятті нами вимоги навколишнього середовища, зазвичай, аверсивні психосоціальні події... Гнів, як вважається, складається з поєднання фізіологічного збудження як гніву... Спалах гніву є результатом особливих оцінок аверсивних подій. Зовнішні обставини провокують гнів лише як опосередковані певним сенсом для індивіда» [3].

Далі Новако пояснює: «Основною передумовою є те, що гнів збурюється, підтримується, зазнає впливу з боку я-суджень, які формулюються індивідом у провокативних ситуаціях» [1]. І, дійсно в його власних дослідженнях, що охоплювали людей з невідступними проблемами гніву, застосування тренінгу внутрішнього самонаставлення спричинило істотні зниження рівнів спалаху гніву в порівнянні з групами контролю, в яких не забезпечувалось таке втручання.

Єва Файндлер та її дослідницька група зробили значний внесок у розробку тренінгу контролю гніву, надавши напрацюванням Новако послідовності психологічного втручання у формі ланцюжка, в якому клієнти довідуються про:

а) спонуки – зовнішні події і внутрішні оцінки, які слугують провокуванням спалахів гніву;

б) сигнали – фізіологічні і кінестетичні відчуття, які повідомляють індивіда про рівень спалахування гніву;

в) пам'ятки – внутрішні команди для себе, які можуть функціонувати для того, щоб зменшувати й послаблювати спалахи гніву;

г) нейтралізатори – прийоми, які в поєднанні з пам'ятками можуть зменшувати спалахи гніву (глибоке дихання, лічба у зворотньому порядку, малювання в уяві спокійних сцен, обмірковування далекосяжних наслідків);

д) самооцінка – можливість самопідкріплення або самовиправлення, яка залежить від того, наскільки добре чи погано були здійснені попередні кроки.

Отже, вишкіл контролю гніву – це багатокрокова послідовність, в якій стажистам спочатку допомагають зрозуміти, як вони в більшості випадків сприймають та інтерпретують поведінку інших внаслідок чого спалахує гнів. Так, на першому етапі увага приділяється ідентифікації зовнішніх явищ або подій (зовнішніх спонук) і внутрішнім інтерпретаціям (внутрішніх спонук), які ініціюють переживання гніву. Хоча гнів справді викликається певними уявленнями, когніціями і я-судженнями, його головною емоційною ознакою є високий рівень збудження. Перед тим, як стажисти можуть бути навченими продуктивнішим, менш провокаційним і менш збурилим способом інтерпретації світу і фактично зменшать свої спотворення, їхні рівні збудження мають бути послабленими. Увага до ознак і нейтралізаторів досягає цієї мети.

Імпульсивні діти часто плутають сигнали або симптоми, що відображають конкретні емоції: страх, тривогу, гнів. Точна інтерпретація таких симптомів у процесі контролю гніву може сигналізувати про те, що настав час використовувати прийоми нейтралізації свого спалаху гніву. Запровадження успішних потенційних втручань нейтралізує емоційні стани, знижуючи вживання дітьми в подальшому менш збуруючих гнів когніцій. Ця стадія тренінгу вчить використовувати пам'ятки і є вирішальною щодо контролю гніву. Хронічно агресивні діти мають неперевершену практику викликання в пам'яті активізуючих гнів перцепцій та інтерпретацій (тобто

внутрішніх спонук) і часто недостатньо використовує внутрішні самонаставляння. Якщо діти добре справляються з новими, незвичними завданнями, важливо, щоб вони відчували, корисність таких зусиль.

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ КОНТРОЛЮ ГНІВУ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ**

Тренінг контролю гніву навчає стажистів, чого не слід робити (не бути агресивним) і як не робити цього (прийоми контролю). Стажисти мають знати, як задовольнити життєві потреби без агресії, тобто як використовувати потік умінь у провокаційних ситуаціях. Вишкіл контролю гніву є активним процесом для тренера. Від тренера вимагається моделювати правильне застосування прийомів зменшення гніву, які є ядром програми, керувати тренуванням стажистів в опануванні кроками стримування гніву згідно з програмою (тобто вести рольову гру), забезпечувати зворотним зв'язком (як успішно ця практика відповідає змодельованим взірцям) і спостерігати за практикою стажистів поза підготовчою групою (тобто домашнє завдання) [3].

Застосування моделювання або показу взірців з метою правильного відпрацювання стажистами прийомів контролю гніву. Моделювання починається з того, що тренер повідомляє про особливі прийоми контролю гніву або ланцюжок прийомів, які потім демонструватимуться, і згодом описує конфліктну ситуацію, в якій такі прийоми можуть бути використані. Якщо працюють двоє тренерів, кожному з них слід брати участь у моделюванні: один тренер, як основний протагоніст, демонструє прийом, а інший як співучасник, репрезентує особу, яка провокує іншого (антагоніст). Якщо варіант із двома тренерами є неможливим, співактором може бути член групи.

Після опису конфліктної ситуації, два лідери починають розігрувати сцену з головним актором, використовуючи прийоми контролю гніву. Після завершення сцени тренер усе підсумовує і робить узагальнення про використані прийоми, коротко обговоривши їх зі стажистами.

Наступні загальні вказівки допоможуть у регулюванні еталонів поведінки:

1. Використовувати принаймні два приклади для кожної демонстрації.
2. Обирати такі ситуації, які були б близькими до життя стажистів
3. Впорядковувати всі ситуації так, щоб їх завершення відбувалося в позитивних і ніколи в агресивних актах.
4. Зображувати головного актора як особу, схожу за віком, соціоекономічним походженням, мовними особливостями та іншими характеристиками з членами групи тренінгу контролю гніву [1].

II. Рольова гра як провідний метод роботи соціального педагога в ході тренінгу контролю гніву. Після кожного показу вірців поведінки стажистів запрошують брати участь у рольових іграх з метою практикування щодо змодельованого прийому контролю гніву або ланцюжка прийомів у ситуаціях, в яких вони сподіваються опинитися в найближчому майбутньому. Стажист, описавши конфліктну ситуацію, стає головним актором, протагоністом у рольовій грі та обирає іншого стажиста (співучасника) на роль іншої особи, антагоніста в конфлікті. Тренер вимагає достатньої інформації (час, місце тощо) від головного актора, щоб інсценувати рольову гру. Ситуація розігрується з головним актором, який використовує прийоми контролю гніву настільки точно, наскільки це можливо. А.Г. Герцов, Л.М. Журавська, М. Сміт та. ін. пропонують наступні рекомендації щодо проведення рольової гри:

1. Перед початком рольової гри нагадайте стажистам про їхні ролі: головний актор повинен використовувати прийом контролю гніву, а співактору слід залишатися в описаній ролі.
2. Акцентуйте на необхідності аналізу спостерігачами правильності використання головним актором прийомів контролю гніву.
3. Якщо рольова гра розгортається у ситуацію, коли один з акторів «зриває роль», зупиніть сценку і заохочуйте стажиста повернутися у свою роль.

4. Якщо рольова гра є суттєво відмінною від прийомів контролю гніву, які мають бути впроваджені, зупиніть її, дайте потрібні інструкції, а потім знову починайте гру.

5. Рольова гра має тривати доти, доки всі стажисти виконають роль головного актора [13].

III. Зворотний зв'язок як умова ефективної взаємодії тренера і учасників в ході відпрацювання навичок контролю гніву. Після кожної рольової гри, соціальний педагог має виділити час для зворотного зв'язку, при цьому інші члени групи висловлюють думку про те, наскільки добре головний актор використав прийоми контролю гніву. Зворотній зв'язок дає можливість головному акторові усвідомити вплив використання даних прийомів на співучасника гри, і стимулює застосування відпрацьованих навичок поза тренуваннями.

Зворотній зв'язок здійснюється у наступній послідовності:

- а) співактора просять показати свої власні поведінкові реакції;
- б) спостерігачів просять прокоментувати те, як добре були використані прийоми, що і забезпечують підкріплення (схвалення, заохочення);
- г) головний актор коментує рольову гру і зворотній зв'язок [3].

IV. Домашнє завдання як спосіб перевірки якості засвоєних в ході тренінгу вмінь і навичок щодо контролю гніву в реальних умовах соціалізації. Програма вимагає активної участі стажистів як протягом тренувальних занять так і після них – у формі домашнього завдання, що фіксується в реєстрі сутичок. Останній стає ідеальним джерелом проблемних ситуацій для рольових ігор. Надаємо пропонувану форму реєстру сутичок.

#### *Реєстр сутичок*

Ім'я \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
Ранок \_\_\_\_\_ Обід \_\_\_\_\_ Вечір \_\_\_\_\_  
Де ти був?

- Вдома
- У класі
- У спортзалі

- На перерві
- У басейні
- На вулиці
- В іншому місці \_\_\_\_\_

### **Що трапилось?**

- Хтось дражнив мене
- Хтось узяв щось у мене
- Хтось робив те, що мені не сподобалося
- Я вчинив погано
- Хтось почав зі мною битися
- Інше \_\_\_\_\_

### **Хто був цей «хтось»?**

- Член моєї сім'ї
- Школяр
- Учитель
- Дорослий
- Незнайомець
- Інший \_\_\_\_\_

### **Як ти зреагував?**

- Вдарив у відповідь
- Утік
- Застосував уміння з потоку вмінь
- Кричав
- Плакав
- Зламав щось
- Був стриманий
- Спокійно пішов геть
- Все обговорив з кривдником
- Розповів усе своєму однолітку
- Сказав про ситуацію комусь із дорослих
- Інше \_\_\_\_\_

### **Наскільки ти був розгніваний?**

- Люто розгніваний
- Трохи розгнівався
- Серйозно розгнівався
- Стримано сердитий
- Зовсім не розгнівався

### **Як ти собою володів?**

- Погано

- Не дуже добре
- Нормально
- Добре
- Чудово

Пропонований нами нижче тренінг контролю гніву для важковиховуваних підлітків скомпонований на базі наступних тренінгів: «Подолання конфліктів», «Психологічне розвантаження та саморегуляція емоційних станів», «Корекційна тренінгова програма «самовдосконалення» для подолання агресивних проявів серед підлітків», «Тренінг контролю гніву» [1; 3; 8; 13]. Тренінг розрахований на десять занять, кожне з яких тривалістю близько двох годин. Соціальний педагог має проводити тренінгові заняття по запропонованій програмі один раз на тиждень. Тренінг контролю гніву – це соціально-педагогічний тренінг навчального характеру, тобто обов'язковим є виконання домашнього завдання, його перевірка та обговорення на наступному занятті в групі. Зазначена умова є основною щодо тренінгів даного різновиду, адже учасники повинні перевірити корисність здобутих і відпрацьованих в ході програми знань та вмінь в реальних умовах процесу соціалізації. В той же час, лише за наявності позитивного досвіду в реальних умовах, ми можемо судити про якість відпрацьованих підлітками вмінь і навичок в ході тренінгових занять.

### **ПРОЦЕДУРИ ТРЕНІНГУ КОНТРОЛЮ ГНІВУ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

#### **Перше заняття. Пояснення цілей тренінгу**

На першому занятті необхідно ознайомити учнів з програмою і отримати згоду вихованців працювати з віддачею. Це ознайомлення передбачає розмову з учнями про те, як інколи у стані гніву або агресії можна дійти непорозумінь із законом (міліцією, прокуратурою), адміністрацією школи, своїми однолітками, батьками та іншими людьми. Тренер має наголосити і пропонувати питання до групи стосовно



того, як після такої поведінки підліток почуватися і що заважає йому чинити інакше.

Ведучий може навести приклади з життя відомих людей, яким притаманний високий самоконтроль і наголосити на тому, що вони ніколи б не досягли успіху в житті, якщо б втратили над собою контроль.

Тренер повинен пояснити, що здатність до самоконтролю є показником сили, самовладання і цьому обов'язково потрібно вчитися, а головним є те, що цьому можна навчитися.

#### *Пояснення правил і процедур*

Варто акцентувати, що від кожного учня очікується активна участь, і що лише за такої умови він зможе відпрацювати навички самоконтролю, які буде здатний перенести в реальне життя.

Домашнє завдання даватиметься і використовуватиметься як матеріал для наступного заняття, а тому запорукою успішного тренінгу є обов'язкове виконання домашніх завдань. Вдома учні мають заповнювати «Реєстр сутичок». Учасники тренінгу будуть опановувати різні прийоми контролю гніву за допомогою:

- 1) пояснень та демонстрацій тренера;
- 2) тренувань у рольових іграх учнів.

Підлітки матимуть змогу апробувати свої вміння стримувати гнів в тих ситуаціях, що описані в їхніх реєстрах сутичок. Тому в ситуаціях, що провокуватимуть гнів, учні зможуть обирати альтернативу гніву, таким чином укріплюючи почуття самоконтролю.

#### *Пояснення кроків А – В – С гніву*

Тренер пояснює групі, що кожна конфліктна ситуація має три кроки:

А – Що спричиняє неприємність? Що призводить до неї?

В – Що ти робив (фактична реакція на «А»)?

С – Якими є наслідки твоєї інтерпретації для тебе та іншої людини?

Фасилітатор має навести приклади улагодження деяких власних конфліктів, обов'язково фіксуючи кроки А, В, С. Потім учні наводять приклади конфліктів, а тренер допомагає їм визначити кроки А, В, С, що виявилися в тій чи іншій ситуації.

### *Повторення*

Заняття завершується коротким оглядом аргументів на користь розвитку більшого особистого самоконтролю, переглядом правил, процедур і кроків А, В, С.

### **Друге заняття. Спонуки**

Тренер нагадує вихованцям, що тримаючи під контролем своє реагування на інших людей, вони стають сильнішими. Як приклад можна навести знаменитих спортсменів або інших непересічних постатей, які виявили зразки виняткового самоконтролю. Тренер повторює правила і процедури, наголошуючи на тому, що контроль гніву передбачає оволодіння прийомами через спостереження за взірцями, що демонструються і вишколу. Потім тренер повторює модель А – В – С і нагадує три кроки в кожному конфлікті, наводить приклад і просить вихованців також навести приклади того, що трапилося з ними минулого тижня.

### *Ознайомлення з реєстром сутичок*

Тренер показує групі вищенаведений «Реєстр сутичок» і пропонує одному з учнів у голос прочитати кожний його пункт. Потім пояснює важливість реєстру:

а) завдяки йому можна отримати картину конфліктів, що виникали протягом минулого тижня;

б) допомогти тренуваним з'ясувати причини їхнього гніву (вони отримують можливість працювати заради зміни тієї поведінки, що ставить їх у прикре становище і змушує кепсько почуватися);

в) забезпечити матеріалом для рольових ігор на подальших заняттях (застосування взятих з реального життя ситуацій є дієвішим, аніж придуманих).

«Реєстр сутичок» заповнюється для ситуацій, з якими тренувані впоралися добре, і для тих, в яких вони ставали розгніваними чи агресивними. Тренер показує

вихованцям, як заповнювати «Реєстр сутичок», на прикладі будь-якого зразка конфлікту.

### *Обговорення спонук*

Тренер наголошує, що будь-яка конфліктна ситуація має три ланки: А (спонука), В (поведінка), С (наслідок).

Дане заняття буде зосереджене на ланці А, або спонуці. Мета – допомогти учням встановити причини й фактори збудження їхнього гніву. Характеризувати слід як зовнішні, так і внутрішні спонуки. Зовнішні спонуки – це дії однієї особи, які викликають почуття гніву в іншій особі. Зовнішніми спонукками може бути некоректне ставлення до особи, невербальні дії (наприклад, хтось штовхнув учня або показав йому непристойний жест). Тренер допомагає учням визначити одну або більше зовнішніх спонук (словесних або не словесних), що викликали у них стан гніву або агресії протягом кількох останніх тижнів. Майже завжди до стану гніву людину доводить не лише зовнішня спонука, а й те, що вона говорить або думає сама собі (внутрішня спонука) при зіткненні зі зовнішньою спонуккою.

### *Рольова гра*

Тренер моделює рольову гру, допомагає вихованцям і здійснює зворотній зв'язок щодо виконавської майстерності у застосуванні дітьми спонук. Для рольової гри використовуються ситуації із «Реєстру сутичок». На даному занятті акцент у рольових іграх робиться на розпізнаванні внутрішніх спонук.

Зразки ситуацій, що використовуються для цієї рольової гри:

- 1) спортивні ситуації, за яких хтось когось навмисне схопив ззаду за руки;
- 2) хтось мав неприємність через те, що щось зробив ненароком;
- 3) хтось мав відчуття, що його ввів в оману ровесник чи хтось із дорослих.

### *Збудники гніву*

В процесі взаємодії можуть виникати певні ситуації, що змушують людей гніватися. Наприклад:

Сарказм – це різка форма приниження або глуму, він майже завжди змушує людину гніватися.

Негативне судження – це точка зору, що інша людина є несправедливою або поганою.

Ігнорування – заняття сторонніми справами тоді, коли хто-небудь звертається до тебе, або неувага до того, що говорить інша людина.

Узагальнення – безпідставні звинувачення типу: «Ти завжди це робиш!» або «Ти ніколи цього не робиш!»

Звинувачення – твердження про проблему як чию-небудь провину і вимога покарати цю людину.

Скривдження – наклеювання людині негативного ярлика як невід’ємної частки нападок на особистість.

Формулювання думки як факту – висловлювання своєї думки, як абсолютної істини, не залишаючи місця дискусії.

Далі тренер пропонує учасникам з кожного висловлювання добрати відповідний збудник гніву.

### **Висловлювання**

- «Не турбуйтеся, я поверну вам борг!»
- «Ти ніколи не повертала грошей, які ти позичала у кого-небудь!»
- «Вибач, твій жакет брудний»
- «Ти такий телепень!»
- «Я думаю...»
- «Що ти думаєш – не має значення; що ти робиш – це важливо».
- «Вибач...»
- «Я знаю тебе, і те, що ти брехун».
- «Мене справді непокоїть те, що

### **Збудник гніву**

---

---

---

я завдав болю почуттям Олега»

- «Ну й що? Ти можеш мені позичити  
5 гривень?» \_\_\_\_\_

### *Повторення*

Тренер переглядає заповнені «Реєстри сутичок» і нагадує тренуваним про важливість завершення роботи з цими бланками, а потім повторює питання, які щойно вивчали, а саме – зовнішні та внутрішні спонуки.

## **Третє заняття**

### **Ознаки гніву і його 1-й, 2-й, 3-й нейтралізатори**

Тренер повторює спонуки, які були засвоєні на другому занятті, перевіряючи заповнені учнями «Реєстри сутичок» з метою пересвідчитися в тому, що реєстри заповнені належним чином. Якщо треновані успішно з'ясували й розпізнали власні внутрішні спонуки гніву, вони отримують позитивне підкріплення.

Тренер пропонує учням поділитися тим, які «ключі до розгадки» гніву вони визначили у себе і як вони реагують коли розгнівані. Приклад можливих питань:

- Що ти робиш, коли розгніваєшся?
- Які з цих ознак ти помічав раніше?
- Чи ти вважаєш, що після сьогоднішнього заняття помічатимеш їх краще?
- Як, на твою думку, усвідомлення, розуміння цих доказів допомогло б тобі в майбутньому?

### *Обговорення ознак*

У всіх людей проявляються індивідуальні фізичні симптоми, за якими вони визначають, що розгнівалися (наприклад, напруження м'язів тіла, стиснуті кулаки, зуби тощо). Тренеру необхідно навести кілька прикладів ознак, з яких можна дізнатися про те, що вихованець розгніваний, та пояснити, що перш ніж треновані зможуть застосувати для послаблення свого гніву самоконтроль, їм необхідно з'ясувати, чи є вони розгніваними. Далі учні намагаються розпізнати свої власні та одне одного ознаки, перестороги, які свідчать про гнів за допомогою імітації у

рольовій грі коротеньких конфліктних ситуацій. Кожному учневі тренер дає зворотній зв'язок.

### *Обговорення 1-го, 2-го, 3-го нейтралізаторів гніву*

Будь-який або всі три нейтралізатори гніву можуть бути першим кроком у ланцюгу нових дій, що дають учням можливості більшого самоконтролю, а також резерв часу, що є необхідним для віднайдення ефективних реакцій. Основна послідовність дій є наступною: виявлення ознак гніву приводить до застосування одного або більше нейтралізаторів гніву. Процес презентацій тренером кожного із трьох нейтралізаторів гніву необхідно супроводжувати взірцем їх застосування для учнів, програванням вихованцями послідовності «спонуки + ознаки + нейтралізатор гніву» в рольовій грі, забезпеченням зворотного зв'язку гравців з соціальним педагогом.

### *1-й нейтралізатор гніву: глибоке дихання*

Кілька повільних глибоких вдихів сприяє стриманішому реагуванню в ситуації тиску. Вихованцям нагадують про їхні ознаки стану гніву та пояснюють, як глибоке дихання може зменшити напруження через ослаблення фізичних ознак напруження. Потім тренер моделює, організовує рольові ігри і вдається до зворотного зв'язку щодо майстерності виконання послідовності вчинків «спонуки + ознаки + глибоке дихання».

### *2-й нейтралізатор гніву: лічба в зворотному порядку*

Необхідно порадити вихованцю на початковому етапі застосування даного нейтралізатора відвертатися під час лічби, якщо це є доречним, від провокуючої особи. Лічба є також способом виграти час із тим, щоб подумати, як найрозумніше відреагувати.

### *3-й нейтралізатор гніву: уявлення приємних сцен*

Необхідно уявити собі ідилічну картину заспокійливого ефекту (наприклад: «Ти лежиш на березі моря, сяє сонце, з моря повіває легкий вітерець»). Учнів заохочують уявляти собі картини з життя, які їх розслаблюють.

Дії тренера в ході розгляду 2-го і 3-го нейтралізаторів є аналогічними діям в ході роботи з 1-м нейтралізатором.

Тренер пропонує учням бути детективами – відшукати ознаки того, що їм може знадобитися, вдатись до кроків для контролю своїх типових реакцій гніву. Доцільно запитати їх, якими є ознаки, що вони шукатимуть і якими прийоми, що на їхню думку, спрацюватимуть найкраще для них.

#### *Повторення*

Повторюються спонуки і симптоми гніву (його ознаки в кожного учня) та три нейтралізатори гніву. Домашнє завдання: вихованцям потрібно запропонувати випробувати кожен із трьох нейтралізаторів гніву за умов реальної життєвої ситуації, в якій вони відчуватимуть себе в стані гніву. Кожну ситуацію, в якій учні вдаватимуться до нейтралізатора гніву, вони мають занотувати до «Реєстру сутичок».

### **Заняття четверте**

#### **Обмірковування наперед (4-й нейтралізатор гніву)**

Тренер переглядає «Реєстри сутичок», що дає змогу визначити якість виконання учасниками домашнього завдання.

#### *Ознайомлення з обмірковуванням наперед*

Обмірковування наперед через оцінку можливих майбутніх наслідків нинішньої поведінки є ще одним шляхом контролю гніву в конфліктній ситуації. Тренер посилається на модель А – В – С та пояснює, що це допомагає вихованцеві заздалегідь збагнути, який «С» (наслідок) імовірно колись з'явиться ще до того, як буде прийняте рішення і, відповідно, що слід робити (крок В). Речення «Якщо я зроблю зараз це, то пізніше, можливо, трапиться те» є гарним прикладом для ілюстрації такого логічного мислення. Тренер повинен звернути увагу учнів на відмінність між короткотривалими і довготривалими наслідками, заохочуючи дітей до розуміння переваг довготривалих наслідків перед короткотривалими. Наприклад:

найближчий наслідок «Якщо я зараз ударю його, він замовкне»; і подальший наслідок – «Якщо я зараз ударю його, то буду мати багато неприємностей».

Учням пропонується скласти перелік ближчих і подальших наслідків конкретних агресивних вчинків, які вони скоїли впродовж останніх двох місяців.

Насамкінець тренер пояснює відмінність, що існує між внутрішніми та зовнішніми наслідками перебування у стані агресії. Тренер розповідає про такі соціальні наслідки як втрату друзів або свого близького товариства. Кожен член групи перелічує негативні зовнішні, внутрішні та соціальні наслідки перебування в агресивному стані, а також позитивні наслідки застосування самоконтролю.

*Рольова гра: обмірковування наперед фраз типу «Якщо..., то...»*

Користуючись ситуаціями з «Реєстру сутичок», тренер допомагає вихованцям програти рольові ігри та вдається до зворотного зв'язку щодо майстерності виконання ними процедури обмірковування наперед фраз типу: «Якщо (я поведу себе агресивно), то (це закінчиться, можливо, тим-то й тим-то)».

*Запровадження в рольових іграх «ланцюга» стримування гніву*

Тренер демонструє вірець ланцюга прийомів: «спонуки + симптоми + нейтралізатори гніву + самооцінка». Потім він організовує рольові ігри за ситуаціями, взятими з «Реєстру сутичок», головна дійова особа в яких дотримується всіх вищеназваних кроків та застосовує нейтралізатори гніву. Тренер вдається до зворотного зв'язку щодо виконавської майстерності вихованців у рольових іграх.

*Повторення*

Повторюються та аналізуються підстави обмірковування наперед, різні наслідки агресивної поведінки, а також фрази типу «якщо..., то...» Потім тренер дає домашнє завдання: в двох конфліктних ситуаціях застосувати «обмірковування наперед» і написати фразу типу «якщо..., то...» у «Реєстрі сутичок» для цих ситуацій.

## **Заняття п'яте**

### **Саморозкриття та взаємне пізнання**



Тренер перевіряє домашнє завдання учнів за реєстром.

Ведучий акцентує увагу на значущості процесу взаємодії у повсякденному житті і зворотного зв'язку в ході занять.

*Вправа «На якого героя я схожий?»*

Вправа дає можливість отримати зворотній зв'язок від групи, сформувати навички міжособистісної перцепції, а також самовираження, у метафоричній формі. Для проведення вправи потрібен м'яч.

Той, хто кидає м'яч, називає тому, кому кидає, героя казки або мультфільму, з яким він у нього асоціюється. Той, хто упіймав м'яч, робить подібне у відповідь. Останній учасник посилає м'яч тому, від кого він його отримав, і висловлює свою думку про отриману асоціацію. Таким чином ланцюг починає розкручуватись у зворотному напрямку.

*Гра «Проба на роль»*

Мета – отримати зворотній зв'язок з усією групою, побути в центрі уваги всієї групи.

Кожен по-черзі сідає на «стілець презентацій». Інші виконуватимуть роль кінорежисерів, яким потрібно дібрати акторів для їхніх фільмів. Звичайно, від актора вимагається найбільша відповідність образу героя. Першого учасника можна обрати за бажанням, потім продовжувати гру по колу.

У разі потреби, ведучий допомагає учасникам тренінгу, засобами уточнюючих запитань. Якщо хтось із присутніх не бажає висловлювати свою думку, здійснюється перехід до іншого учасника, у якого вже склалась думка про роль «претендента».

Рефлексія почуттів здійснюється після того, як усі члени групи побували на «стільці презентації». Пропонується дати відповідь на ряд запитань:

- Наскільки ролі, які Вам запропонували, відповідають Вашому уявленню про себе?
- Чи були «влучні подання»?
- Які ролі викликали здивування або навіть протест?

- Що ви відчували, коли сиділи на «стілці презентації»?
- Чи важко бути кінорежисером?

*Вправа «Відповідь за іншого»*

Спрямована на визначення рівня групової згуртованості, формування вміння розуміти іншого.

Тренер: «Давайте спробуємо з'ясувати, наскільки добре ви знаєте (або встигли впізнати) один одного, наскільки ви можете проникнути в глибину душі іншої людини, зрозуміти її смаки та пристрасті. Перевіримо вашу здатність передбачити, використовувати відому вам інформацію про товариша, що й дасть відповідь на поставлені запитання».

Кожен учасник отримує аркуш паперу і поділяє його на три колонки. У середній колонці записується власне ім'я, у правій колонці – ім'я сусіда праворуч (через одного), у лівій колонці – ім'я сусіда ліворуч (через одного). Вибір не найближчого сусіда зумовлений тим, що відвертає від спокуси підглядіти, що пише сусід. Запитання записувати не потрібно. Ставиться лише номер запитання і три варіанти відповіді: за себе (в середній колонці), за лівого та правого сусідів.

Перелік можливих запитань:

- Який ваш улюблений колір?
- Як ви ставитесь до домашніх тварин?
- Яка риса приваблює в людях?
- Ким би хотіли стати в майбутньому?

Для перевірки міри «влучності» ведучий пропонує учасникам порівняти свої результати і підрахувати кількість відповідей, що співпали. Підсумки підбиваються в ході групового обговорення. Навіть якщо збігається небагато відповідей, члени групи отримують цінну інформацію і про самих себе, і про інших, стають ближчими і зрозумілішими один одному.

*Повторення*

Тренер пропонує учасникам обговорити вправи та їх значення в спектрі пройденого заняття і в реальному житті. У «Реєстрі сутичок» до наступного заняття проаналізувати процес взаємодії з двома новими людьми, зробити акцент на тому, які емоції виникали і як на них відреагували, якщо відчували критику на свою адресу.

## **Шосте заняття**

### **Керуємо власними емоціями**

Тренер перевіряє домашнє завдання за «Реєстром сутичок».

Фасилітатор розповідає підліткам про важливість усвідомлення почуттів, відстеження настрою та вміння керувати власними емоціями. Говорить про роль цих навичок в повсякденному житті людини, в її здатності до самореалізації.

#### *Гра «Спустити пару»*

Дає можливість підліткам попрацювати зі своїми образами, гнівом. Використовується для встановлення відкритості і довіри у стосунках між дітьми. Вчить умінню вислуховувати критику, не ображатись і не реагувати агресивно у відповідь.

Учасники сидять у колі.

- Кожен з вас має можливість сказати іншим про те, що йому заважає або що його сердить. Пам'ятайте одну умову: використовувати тільки я-висловлювання. Наприклад: «Сергію, мене дратує, коли ти весь час, ніби ненароком, зіштовхуєш мої речі з парти». Не намагайтесь виправдовуватись, коли отримуєте зауваження, а просто вислухайте все, що вам говорять. Якщо у когось не має ні до кого зауважень, то так і скажіть: «У мене ще нічого не накопало». Коли «пару» спущено, учасники отримали зауваження і можуть висловитися з цього приводу. Обміркуйте зауваження, які ви сьогодні отримали і запишіть удома, що ви готові змінити в своїй поведінці.

Обговорення вправи:

- Як ви сприймали критику на свою адресу, враховуючи тон і форму (Я-висловлювання) зауважень?
- Чи виникало бажання здійснити агресивний випадок?
- Які висновки ви зробили?

*Вправа «А крім того...»*

Варіант попередньої вправи. Дає можливість дітям висловити свої скарги й негативні емоції і, таким чином, запобігти перетворенню незадоволення на агресію.

- Іноді кожному з нас є на що поскаржитися і виникає бажання «побуркотіти».

Учасники розбиваються на пари і сідають один напроти одного.

- Тепер ви можете розповісти один одному про неприємні речі і поскаржитися на життя. можна навіть перебільшувати свої проблеми. Починати свої скарги потрібно з тих самих слів: «А крім того...», це може виглядати так:

- «А крім того, мати несвоєчасно випрала мої улюблені джинси».
- «А крім того, сьогодні зовсім не було настрою йти до школи».
- «А крім того, я не розумію, що від мене вимагають батьки».

Вправа продовжується 3-4 хвилини, після чого – обговорення.

*Вправа «Задоволений-сердитий»*

Допомагає дітям відчувати й усвідомити свої дії в ситуаціях, коли вони задоволені і в ситуаціях коли розгнівані. Гра в емоції дозволяє зрозуміти, що їх можна контролювати.

– Закрийте очі і подумайте про те, що ви робите, коли задоволені. Де ви в той час знаходитесь? Хто поряд із вами? Як ви почуваетесь при цьому? А тепер уявіть, що ви сердиті. Що ви відчуваєте в таких випадках?

– Поміркуйте, в якому настрої ви буваєте частіше: в задоволеному чи сердитому? Перенесіться зараз подумки в той настрій, який є для вас звичнішим. Можете встати, походити по кімнаті. Виражайте це почуття у будь-який спосіб, не звертаючи уваги на інших. Тепер замріть на мить у тиші. Повільно перейдіть у протилежний стан. Якщо були сердиті, станьте задоволеними, а якщо були

задоволеними, станьте сердитими. І поведіться так, як вимагає це почуття. Відповідно дихайте і видавайте звуки.

– Задріть. Поверніться до попереднього стану. Зверніть увагу на зміни в тілі, в звуках, диханні.

– Знову зміна настрою. Поведіться так, як бажаєте. Назвіть це почуття.

Після закінчення вправи – обговорення за допомогою запитань:

- Яке з почуттів вам було найскладніше виражати?
- Як ви відчували зміну настрою?
- Чи вдалося вам відчутти можливість керувати своїми емоціями, почуттями?

### *Повторення*

Рефлексія, відгуки про заняття. Домашнє завдання: потренуйтеся у відстеженні своєї поведінки, поз, жестів, що супроводжують різні почуття. Спробуйте декілька разів змінити настрій, запишіть свої враження.

## **Сьоме заняття**

### **Співпраця**

Ведучий здійснює перевірку домашнього завдання, проводить обговорення в групі.

Тренер пояснює, що однією з причин агресивної поведінки людини є відсутність навичок конструктивної співпраці: терпіння, кооперації, довіри, вміння прислуховуватись один до одного, злагоженості дій, творчого підходу.

### *Вправа «Розкриття бутону»*

Спрямована на активізацію спільної діяльності в невеликих групах. Учасники розбиваються на групи по 5-6 чоловік, сідають колом на підлозі, тримаючись за руки. Завдання – встати одночасно не відпускаючи рук. Після того, як це завдання буде виконано, кожній групі потрібно перетворитися на бутон, що розквітає. Для цього необхідно відхилитися назад, міцно тримаючи один одного за руки. При цьому важливо, щоб група була добре збалансованою.

Можна ускладнювати завдання, додаючи «пелюстки» до бутону (по 1 людині в групу).

Обговорення:

- Чи були труднощі при виконанні завдань?
- Чи обговорювали ви один з одним, як долатимете перешкоди?
- Що саме допомогло у виконанні завдання?

*Вправа «Історія з продовженням»*

Дає можливість відпрацювати спонтанну співпрацю, терпіння в рамках усієї групи, розвиває творчі здібності, фантазію.

Учасники сидять у колі.

– Зараз ми з вами спільними зусиллями вигадасмо історію, яка відбулася з вашими ровесниками. Необхідна участь всіх. Важлива умова – терпляче вислуховувати кожного. Ніхто не має права перебивати і зупиняти розповідача. Дотримуйтесь сюжетної лінії оповідання. (Для старту можна запропонувати свою історію або використати готову, доповнивши її деталями з життя групи).

Обговорення:

- Чи сподобалось оповідання?
- Чи цікаво було створювати його колективно?
- Які б зміни ви внесли, якби розповідали історію одноосібно?

*Гра «Граффіті»*

Дає можливість висловити свої погляди та почуття у психологічно безпечній атмосфері. Знайомить із розмаїттям думок, поглядів і взаємин у групі (класі).

Матеріали: фломастери, 6 аркушів ватману з написами:

- Що я люблю?
- Що я хочу знати?
- Чудові миттєвості.
- Що мене лякає?
- Що для мене є найбільш захоплюючим?

– Чого я хочу навчитися?

Ведучий розповідає про традицію Граффіті – написів на стінах:

– Той, хто малює або пише на стінах, намагається виразити свої думки. Я пропоную вам стати на деякий час творцями Граффіті і написати чи намалювати все, що завгодно, з приводу тих питань, які стоять у заголовку плакатів. Об'єднайтеся у групи по 5-6 осіб. Працюйте з кожним плакатом, поки не почуєте команду: «Стоп!» тоді передавайте свій плакат іншій групі, та наступний до сусідньої. Процедура продовжується доти, доки кожна група не висловиться на всі теми. Записуйте свої думки коротко і влучно, як зазвичай пишуть на стінах.

Обговорення написів. Кожна група ділиться своїми висновками та зауваженнями:

– Яка з тем виявилась найцікавішою?

– Яка з тем викликала найбільше розмаїття думок?

– Чи написали ви на плакатах те, що для вас дійсно має велике значення?

– Що вам більше сподобалося: писати або читати написане іншими?

### *Повторення*

Тренер ще раз наголошує на важливості конструктивної групової співпраці та апелює до учасників з запитанням: «Що корисного ви для себе віднайшли в ході заняття? Вдома подумайте і запишіть висновки про результати роботи в групі».

## **Восьме заняття**

### **Зміна думок у стані гніву**

Матеріали: робочий листок «Змінювання думок у стані гніву»

Перевірка домашнього завдання.

Тренер розповідає про те, що ситуація може впливати на зміну почуттів.

Тренер роздає учасникам листок «Змінювання думок у стані гніву» і пояснює, що ця анкета допоможе учням практикуватися у змінюванні своїх думок у стані гніву. Соціальний педагог пропонує учасникам згадати одну ситуацію, яка

нещодавно викликала у них гнів або агресію. Ситуація опрацьовується за наступною схемою:

1. Що трапилося \_\_\_\_\_
2. Що я думав \_\_\_\_\_
3. Що я почував \_\_\_\_\_
4. Змінені думки \_\_\_\_\_
5. Змінені почуття \_\_\_\_\_

Потім тренер пропонує учням дібрати собі пару і працювати разом, щоб заповнити робочі листки. Учасникам пропонується обрати ситуації з реального життя, у разі потреби це здійснюється за допомогою тренера.

Після заповнення робочих листків учні мають поділитися з групою своїми ситуаціями, думками і почуттями.

#### *Повторення*

Тренер ще раз нагадує групі основні нейтралізатори і пропонує вдома заповнити листок «Змінювання думок у стані гніву», керуючись цими нейтралізаторами.

### **Дев'яте заняття**

#### **Як бути владним над провокуванням гніву**

Тренер перевіряє домашнє завдання.

#### *Ознайомлення зі стадіями обговорення конфлікту*

Будь-яка зустріч для обговорення конфлікту може мати чотири стадії:

1. Емоційне налаштування себе на зустріч.
2. Вислуховування судження іншої людини, яка перебуває в стані гніву.
3. Приборкання збудження і хвилювання, що виникають внаслідок цього.
4. Привітання себе з тим, що успішно впорався з провокуючою ситуацією.

На кожній стадії існує низка висловлювань, які потрібно промовляти про себе, щоб успішно вийти з ситуації провокування гніву. Контроль над тим, що дитина



говорить собі перед, під час і після провокації виступає засобом самозміни її конфліктної поведінки і самоналаштування на конструктивні зразки поведінки.

### *Вправа «Протистояння провокуванням гніву»*

Тренер об'єднує групу в кілька підгруп по три особи в кожній. Працюючи з групою, тренер класифікує я-висловлювання наприкінці вправи згідно з чотирма стадіями конструктивного опанування провокуванням конфлікту. Наприклад ставить «1» висловлюванням, які б можна використати, для емоційного налаштування на зустріч, «2» – для вислуховування людини, яка виражає свій гнів. Тренер зачитує два описи конфліктів (приклади подані нижче) і для кожного планує висловлювання, які б зарадили провокуванню гніву.

Кожен член тріади отримує завдання визначити ту конфліктну ситуацію, що в більшості випадків викликає у нього гнів або стрес.

Працюючи тріадами, учасники мають брати до уваги кожен конфліктну ситуацію і опрацьовувати низку я-висловлювань, що можуть конструктивно вживатися в ході кожної стадії реагування на провокацію. Кожен член тріади повинен придумати низку я-висловлювань, що допомогли б йому наступного разу залагодити конфліктну ситуацію конструктивніше.

### **Ситуація 1. Де ти говорив про мене?**

Один із твоїх друзів, Ігор, попросив тебе зустрітися з ним. Він чув, що ти розпускав плітки про нього. Ігор дуже розгніваний – ти завдав йому болю. Коли ти розмовляв з іншим другом, ти згадував кілька хороших моментів і кілька недоліків стосовно Ігоря, але Ігор почув лише слова критики за своєю спиною. У підготовці до зустрічі, ти скажеш самому собі:

1. Емоційно налаштуй себе на зустріч.
2. Підготуйся вислухати Ігоря у стані гніву.
3. Здолай збудження і хвилювання під час зустрічі.
4. Привітай себе з тим, що ти успішно впорався з його гнівом.

### **Ситуація 2. Я не робила цього.**

Ліля – твоя знайома, яка постійно докучає іншим. Вона безупинно штовхається, ставить підніжку своїм однокласникам. Твоя добра подруга Жанна, підходить до тебе, плачучи, з пораненим коліном і скаржиться, що Ліля скривдила її. Ти сідаєш поруч Лілі, щоб поговорити про її поведінку. Тобі відомо, що коли ти почнеш розмовляти з нею, вона буде обзивати тебе різними словами. У підготовці до зустрічі ти можеш:

1. Емоційно налаштуватися на зустріч з нею.
2. Підготуватися вислухати Лілю у стані гніву.
3. Контролювати своє збудження і хвилювання у ході зустрічі.
4. Привітати себе з тим, що успішно впорався з її гнівом.

*Внутрішнє самонаставлення для контролю над провокуванням гніву*

Нижче подані я-висловлювання, які підлітки можуть промовляти, щоб допомогти собі конструктивно вийти з конфліктної ситуації. Працюючи тріадою, учасники класифікують кожне висловлювання як таке, що належить до однієї з чотирьох стадій конструктивного залагодження провокування гніву.

*Стадія. Що я кажу собі.*

- \_\_\_\_\_ 1. Реагування на чийсь гнів – це лише дріб'язкова прикрість.
- \_\_\_\_\_ 2. Потрібно дослуховуватися уважніше до спірного питання, а не до почуття.
- \_\_\_\_\_ 3. Виведення з рівноваги не спрацьовує. Потрібно залишатися розслабленим.
- \_\_\_\_\_ 4. Я зробив це.
- \_\_\_\_\_ 5. Я пройшов через це без найменшого гніву.
- \_\_\_\_\_ 6. Чого вона хоче?
- \_\_\_\_\_ 7. Це не варте того, щоб дратуватися.
- \_\_\_\_\_ 8. Я спокійно вислухаю її в стані гніву.
- \_\_\_\_\_ 9. Я зможу змінити ситуацію так, як хочу.
- \_\_\_\_\_ 10. Він хоче збурити в мені гнів. У нього з цього нічого не вийде.

- \_\_\_\_\_ 11. Я не приймаю нічого на свою адресу. Добра робота!
- \_\_\_\_\_ 12. У чому проблема? Не провокуйте мене на сварку.
- \_\_\_\_\_ 13. Я неперевершений у тому, щоб тримати провокацію під контролем.
- \_\_\_\_\_ 14. Отже він ображає мене. І що з цього? Важливішою є проблема.
- \_\_\_\_\_ 15. Замовкни! Я не можу сподіватися на те, що люди поводитимуться так, як хочеться мені.
- \_\_\_\_\_ 16. Глибоко вдихни і розслабся перед початком.
- \_\_\_\_\_ 17. Для мене це дуже добре!
- \_\_\_\_\_ 18. Це буде легко!
- \_\_\_\_\_ 19. Що їй потрібно від мене?
- \_\_\_\_\_ 20. Розслабся.

### *Повторення*

Повторюються та аналізуються внутрішні самонаставлення. Вдома підлітки мають заповнити «Реєстр сутичок», враховуючи здобуті навички контролю над провокуванням гніву.

## **Десяте заняття**

### **Загальний огляд. Закріплення здобутих вмінь і навичок**

Тренер переглядає заповнені «Реєстри сутичок», продовжуючи давати позитивні підкріплення новим способам урегулювання конфліктних ситуацій. На це заняття всім учасникам бажано принести кілька «Реєстрів сутичок», з якими вони працювали на попередніх заняттях, щоб порівняти з реєстром, заповненим на останньому занятті.

### *Короткий перегляд прийомів стримування гніву*

Всі прийоми стримування гніву, які опанували вихованці, варто перелічити:

- 1) зміцнення власної сили завдяки самоконтролю;
- 2) застосування моделі А – В – С;
- 3) ідентифікація зовнішніх і внутрішніх спонук;

- 4) використання нейтралізаторів гніву;
- 5) розпізнання фізичних ознак гніву;
- 6) обмірковування наперед;
- 7) контролю над провокуванням гніву.

#### *Підкріплення і заохочення застосування набутих прийомів*

За ситуації доцільності, тренер має наголосити, що підлітки навчилися контролювати свій гнів, зміцнювати свою силу, більше подібати іншим, бути ними шанованими й уникати неприємностей, спричинених агресією. Тепер кожен із них має зробити свідомий вибір: застосовувати чи не застосовувати те, чим оволоділи. Втім трапляються такі життєві ситуації, в яких молоді люди не мають вибору і змушені захищати себе, вдаючись до агресії. Проте існує багато ситуацій, в яких вони можуть обирати, і це добре.

#### *Самоінструктаж для використання до, в процесі і після провокування гніву*

Підготовка до провокування кимось у тебе гніву.

- Це може розсердити мене, але я знаю, як з цим упоратись.
- Що ж мені потрібно робити?
- Я можу поступово владнати це.
- Я можу оволодіти ситуацією. Я знаю, як вгамувати свій гнів.
- У суперечці немає жодної потреби.
- Не буду сприймати все надто серйозно.
- Ситуація може бути запальною, але я вірю в себе.
- Час зробити кілька глибоких вдихів. Мені затишно, я розслаблений, відчуваю себе легко.
- Поставлюся до цього з гумором.

Сутички і конфронтація.

- Залишаюся спокійним. Продовжую лише розслаблюватись.
- Я володію собою.
- Стисну кулаки і не покажу свою роздратованість.

- Слід поміркувати, як вийти з цього становища.
- У мене немає потреби доводити своє «Я».
- Немає причини сердитися.
- Не варто робити із мухи слона.
- Його слова та дії не можуть допекти мене.
- Не слід думати про найгірше і робити покvapливі висновки.
- І було б через кого так дратуватися! Він, напевно, дуже нещасний.
- Не варто брати це близько до серця.
- Якщо почну сердитись, я битимусь головою об стіну.
- Отже, мені треба просто розслабитись.
- Немає сенсу сумніватись у собі. Те, що він сказав не варте уваги.
- В цій ситуації я «на коні», і повністю володію нею.

Вгамування свого збудження.

- Мої м'язи починають напружуватися. Час розслабитися і зменшити своє завзяття.
- Так гніватися не варто.
- Нехай сам пошиється в дурні.
- Я маю право сердитися, але краще стримати свій гнів.
- Час зробити глибокий вдих.
- З'ясуймо крок за кроком наше спірне питання.
- Мій гнів – це сигнал до того, що необхідно щось робити. Час давати собі вказівки.
- Я не хочу допускати, щоб мене а ні змушували, а ні збивали з пантелику.
- Спробуймо підійти до цього з позиції кооперацій. Можливо, ми обоє маємо рацію?
- Зло породжує зло. Отже, працюємо конструктивно.
- Здається, він справді хотів мене розлютити. Ну що ж, доведеться на цей раз його розчарувати.
- Ніколи не можна розраховувати на те, що люди поводитимуться саме так, як мені хочеться.

*Роздуми над провокуванням*

Коли конфлікт не вирішено.

- Необхідно забути про прикрість. Якщо думати про це, можна втрати душевну рівновагу.
- Це складні речі і вони потребують часу для відвертого їх обговорення.
- Постараюся забути цю прикрість. Не допущу, щоб вона стала на заваді моїй роботі.
- Коли матиму більший досвід, я краще з цим упораюсь.
- Слід пам'ятати про розслаблення. Це набагато краще, ніж гнів.
- Варто посміятися з усього того. Можливо, насправді це не так вже й серйозно.
- Не сприйматиму все на свою адресу.
- Час зробити глибокий вдих.

Коли конфлікт погашено.

- Я чудово владнав усе! Одразу спрацювало!
- Було не так вже й важко.
- Могло бути набагато гірше.
- Я міг розхвилюватися більше, ніж це було варто.
- Я пережив усе це, а ні трохи не розсердившись.
- Через свою гордість, я мабуть, постраждав би колись, але тепер я не сприймаю речі занадто серйозно, тому і перебуваю у кращому становищі.
- Вважаю, що я був розтривожений тривалий час, хоча в тому не було потреби.
- Зазвичай в мене це виходить краще.

Наприкінці тренінгової програми, соціальний педагог може за допомогою спостереження, експертної оцінки та діагностичних методик судити про результативність тренінгової програми. При цьому, одним з провідних критеріїв виступає якість виконання домашніх завдань учасниками.

### **3.2. Теоретико-практичні засади тренінгової роботи соціального педагога освітнього закладу щодо корекції батьківських відносин**

#### **з важковиховуваними дітьми**

Як свідчать результати сучасних досліджень, сім'я виступає одним з провідних факторів формування особистості дитини. Виходячи з цього, будь-яка сім'я з низькою культурою міжособистісних відносин зумовлює певні відхилення в процесі соціалізації особистості та спричиняє зростання кількості важковиховуваних дітей.

Соціально-педагогічна парадигма стверджує, що «важкі діти» — це не просто діти, з якими важко дорослим, а це діти, яким самим важко, і, зазвичай, це діти «важких батьків», які в свою чергу, потребують тривалої професійної соціально-педагогічної та психологічної допомоги [7; 10; 18; 19; 23; 27; 28].

Значна кількість батьків, усвідомлюючи складнощі у вихованні, намагаються знайти відповіді на запитання щодо виховання дітей в популярній літературі, в окремих випадках звертаються за індивідуальною консультацією до психологів та соціальних педагогів. Але в процесі короткострокового консультування у фахівців вдається (і то не завжди) лише досягнути розуміння того, що певні педагогічні утруднення породжені недосконалістю виховного стилю та необхідністю його змінення.

Одним з найбільш дієвих напрямків корекції дитячо-батьківських відносин, на думку зарубіжних дослідників, є організація спеціалізованих психолого-педагогічних корекційних груп для дітей та батьків.

На Заході, починаючи з середини ХХ сторіччя, опубліковані та застосовуються на практиці десятки різних психолого-педагогічних програм групової роботи з батьками. Батьківські групи показали свою ефективність у навчанні та вирішенні психолого-педагогічних проблем батьків. Тому, соціальним педагогам важливо бути обізнаними з теоретичними основами та володіти вмінням доцільного добору конструювання, організації та проведення батьківських тренінгів для попередження розв'язання проблеми важковиховуваності.

Психологічні підходи, які застосовуються в роботі з батьківськими групами, знаходяться в рамках певних теоретичних концепцій. Першими звернули увагу на необхідність психологічного навчання батьків представники психодинамічного підходу. Ще в 1912 році вийшла стаття А. Адлера «Виховання батьків», в якій декларувались два центральних принципи виховання: відмова від боротьби за владу та врахування потреб дитини. Автор підкреслював рівність між батьками та дітьми як в області прав, так і в області відповідальності, наголошував на необхідності навчити батьків поважати унікальність, індивідуальність, недоторканість дітей з самого раннього віку. Дослідник зазначав, що навчання батьків слід розглядати не лише з точки зору завдання розвитку повноцінної особистості дитини, але й з точки зору усвідомлення суспільства як системи діяльності, яка чинить потужний вплив на стан дитини.

Базуючись на ідеях А. Адлера, інший американський дослідник Р. Дрейкурс розробив виховну систему, спрямовану на створення в сім'ї емоційно сприятливого клімату на основі вилучення «авторитарного синдрому» у батьків.

В якості методу, що дозволяє виробити відповідальну поведінку у дітей, дана система використовує розвиток логічних наслідків. За Р. Дрейкурсом, демократично спрямоване виховання включає такі обмеження, в рамках яких діти відчують свободу. Дослідник вважає: в сім'ї, що побудована на демократичних принципах, метою виховання дітей є розвиток у них внутрішнього самоконтролю в поєднанні з самостійністю. Важливе місце тут автор приділяє теорії мотивацій поведінки, що відхиляється в аспекті необхідності її розуміння та корекції батьками. Тренінги Р. Дрейкурса спрямовані на модифікацію шаблонної поведінки батьків, що неусвідомлено підсилює прагнення дітей до так званих «дефектних» цілей: привернення уваги, прагнення до влади, помста та уникнення невдач. Метою груп педагогічної просвіти батьків за системою Адлера-Дрейкурса є формування самоповаги, самостійності, почуття відповідальності, навичок взаємодії та розвитку соціальної спрямованості особистості [18].



Ефективність групової роботи з батьками переконливо обґрунтував американський вчений ізраїльського походження Х. Жино. З точки зору науковця, батькам, які відчують складнощі у вихованні дітей, необхідно надавати практичну допомогу в сімейному вихованні через формування у них навичок комунікації та керування поведінкою дітей. Тому Х. Жино в груповій роботі з батьками навчав учасників методиці передачі почуття емпатії, яким можна оволодіти, вправляючись у ньому. Йому належить ідея «конгруентної бесіди», суть якої полягає у використанні дорослим слів, що дозволяють з високим ступенем точності зобразити афективний досвід дитини. Також Х. Жино навчав батьків методиці встановлення обмежень шляхами безконфліктного привчання дітей до дисципліни і відводив значну роль особистості керівника батьківських груп: лідер групи, який сам вміє слухати з розумінням та емпатією, повинен намагатись, перш за все, стимулювати у учасників тренінгу почуття власної гідності та впевненості в собі [15].

У 50-х роках Х. Джайнотт, американський дитячий психотерапевт заснував новий напрямок групової роботи з батьками, що отримав назву «модель групового психологічного консультування». Авторська концепція гуманізації виховання була заснована на ідеї розвитку емоційної сфери батьків через усвідомлення ними своїх власних почуттів, цінностей та очікувань. З точки зору Х. Джайнотта, батькам необхідно надавати практичну допомогу в сімейному вихованні через формування у них навичок комунікації та керування поведінкою дітей [5].

В рамках біхевіористичної парадигми проблема оптимізації взаємодії батьків з дітьми та редукції небажаної поведінки дітей отримала розвиток в практичному напрямку, який має назву «модифікація поведінки». В таких програмах батьки отримують навички навчання своїх дітей, використовуючи підкріплення та ігнорування певних поведінкових реакцій. В рамках зазначених програм поширення отримали програми символічного підкріплення. Батьків навчають використанню символічних підкріплень, а також прийомам ігнорування або відмови від підкріплення, яке передбачалося раніше як наслідок реакції, що виникала. Але

учасники таких груп мають усвідомлювати, що ці методи будуть ефективними лише за умови їх постійного та послідовного використання [17; 18].

Ідеї гуманістичної психології знайшли своє відображення в практиці виховання (Т. Гордон, М. Снайдер, Р. Снайдер), де особлива увага приділяється умінню слухати та розуміти дітей [2; 22].

Програма Томаса Гордона «Тренінг батьківської ефективності» (далі – Т.Б.Е.) є однією з найбільш відомих та поширених у світі. Основу поглядів Т. Гордона складають теорія особистості Карла Роджерса та його методи роботи з пацієнтами. Тренінгова програма, розроблена Т. Гордоном, включає завдання, вправи, дискусії, спрямовані на усвідомлення батьками автономності та унікальності дитини, необхідності поважати самого себе та не побоюватися надавати свободу дітям. Батьків навчають умінню слухати дітей, використовуючи «Я-висловлювання» та прийоми активного слухання, розумінню почуттів дітей та їх вербалізації для полегшення переживань дитини і встановлення з нею емпатійного зв'язку. Центральним блоком програми Т. Гордона є вчення про три методи вирішення конфліктів:

- 1) з позиції сили;
- 2) з позиції поступок дитині;
- 3) з позиції співробітництва шляхом договору з дитиною (так званий «безпрограшний метод»).

У своїй роботі «Підвищення батьківської ефективності» Т. Гордон стверджує, що виховати відповідальних, самодисциплінованих та товариських дітей можна без застосування такої зброї, як страх: завдання батьків полягає у навчанні впливу на поведінку дітей не завдяки страху перед покаранням або позбавлення певних привілеїв, а з поваги до інтересів близьких людей [4; 8].

Сучасне вітчизняне наукове поле та наукове поле близького зарубіжжя, розвитку виховної компетентності батьків методами тренінгової роботи приділяють певну увагу, але відповідні напрацювання не можна назвати комплексними.

На особливу увагу з точки зору можливості ефективного застосування у соціально-педагогічній діяльності заслуговує робота Ю. Б. Гіппенрейтера «Спілкуватись з дитиною: Як?», в якій представлена програма для самостійного оволодіння мистецтвом спілкування батьків з дитиною дошкільного віку [2]. Запропоновані в книзі уроки можуть стати основою для складання програми тренінгу для батьків дітей старшого віку.

Робота І. М. Марковської «Тренінг взаємодії з дітьми» теж включає авторську програму занять з батьками, дітьми та діагностичний блок виявлення особливостей їх взаємодії [9]. Також цінними для продуктивної діяльності соціального педагога є розробки Т. Тадики «Тренинг родительской эффективности» [24] та Л. М. Яковенко «Психологический всеобуч для родителей и педагогов: ребенок... Как с ним общаться?» [30].

На особливу увагу соціального педагога освітнього закладу заслуговує доробок Г. Сартан, побудований на тезі про обумовленість змін в поведінці дитини, в першу чергу змінами самих батьків та зміною їх ставлення до дитини [20].

На нашу думку, корекція батьківських відносин з важковиховуваними дітьми у професійній діяльності соціального педагога потребує комплексного характеру, що включає роботу:

- окремо з батьками;
- окремо з дітьми;
- сумісні дитячо-батьківські групи.

Спираючись на вище окреслені підходи, основними завданнями психолого-педагогічної корекції в батьківських групах виступають:

- 1) зміна неадекватної батьківської позиції;
- 2) поліпшення стилю виховання, усвідомлення його мотивів;
- 3) оптимізація батьківської взаємодії на розвиток дітей.

Реалізація завдань психолого-педагогічної корекції в батківських групах досягається шляхом цілеспрямованого впливу на основні компоненти особистості: емоційний, пізнавальний, поведінковий.

Соціальний педагог у процесі здійснення тренінгової роботи з батьками важковиховуваних учнів має особливу увагу приділяти корекції емоційних аспектів виховання, що в результаті надає підтримку, підвищує впевненість учасників групи у своїх можливостях, підвищує здатність батьків до розуміння та емпатії стосовно один одного та дітей, посилює кооперацію подружжя в справах виховання, підвищує рівень емоційної культури батьків, що, в свою чергу, дозволяє також вирішувати завдання особистісного росту учасників незалежно від виховання.

Корекційні дії у вищезазначених сферах соціальний педагог здійснює за допомогою наступних механізмів:

1) емоційне реагування: вільне вираження власних емоцій; розуміння та розкриття своїх проблем з відповідними їм переживаннями; отримання емоційної підтримки; емоційна корекція власних ставлень; модифікація способу переживання та емоційного реагування, виховання почуттів;

2) розширення сфери усвідомлення проблеми: усвідомлення мотивів виховання та поведінки; своєї ролі у виникненні конфліктів; причин виникнення тих чи інших проблем у відношеннях; способах взаємодії батьків та дітей.

Одночасно з розширенням сфери усвідомлення різних аспектів виховання дитини відбувається подолання неадекватних форм поведінки, що проявляються в групі; закріплення нових форм поведінки, зокрема тих, які сприяють оптимальному функціонуванню поза групою; корекція поведінки на основі змін в пізнавальній та емоційній сферах.

В процесі занять батьки навчаються висувати до дитини вимоги, що є адекватними її віку, здібностям та стану; досліджують нові способи педагогічного впливу.

Паралельно з батьківськими тренінговими групами, але відокремлено від них, соціальний педагог має здійснювати групову терапію з важковиховуваними учнями. До завдань зазначеної форми роботи входить:

- 1) забезпечення почуття психологічної захищеності у дітей;
- 2) розвиток інтересу до себе, формування прагнення розібратись у своїх здібностях, вчинках;
- 3) навчання первинним навичкам самоаналізу;
- 4) усвідомлення власної поведінки та свідоме прийняття відповідальності за власні вчинки;
- 5) формування адекватної самооцінки;
- 6) формування інтересу до іншої людини;
- 7) розвиток та укріплення почуття дорослості, пошук адекватних форм утвердження самостійності, автономії;
- 8) розвиток почуття власної гідності, внутрішніх критеріїв самооцінки;
- 9) розвиток комунікативних навичок;
- 10) розвиток почуття емпатії, толерантності [11, 892].

Інноваційним методом роботи соціального педагога на сучасному етапі виступає тренінгова діяльність у спільних дитячо-батьківських групах. На жаль, на сьогодні у вітчизняній соціально-педагогічній практиці зазначений вид групової роботи застосовується вкрай рідко. Більшого розповсюдження набули дві вищезазначені форми тренінгової діяльності, які передбачають відокремлену реалізацію тренінгових програм для визначених груп клієнтів.

Робота дитячо-батьківських груп будується відповідно до загальних принципів групової роботи, і спирається на терапевтичний потенціал групи. Такий склад групи створює специфічні умови для розкриття внутрішньосімейної та внутрішньоособистісної проблематики учасників засобами моделювання та аналізу актуальної групової міжособистісної взаємодії. Робота у дитячо-батьківській групі

створює оптимальні умови для конструктивної перебудови, переосмислення особистісних проблем, а також:

- стимулює особистісне переживання проблем та конфліктів на більш глибокому і, водночас, об'єктивному рівні;
- створює умови для напрацювання нових, більш адекватних форм поведінки;
- формує й розвиває, виробляє ряд специфічних навичок, перш за все у сфері міжособистісного спілкування [11; 24; 25].

Таким чином, дитячо-батьківський тренінг є впливовим соціально-педагогічним методом оптимізації поведінкових і когнітивних аспектів сімейних відносин. Головною метою соціально-педагогічної корекції стає взаємодія в сім'ї, а також система соціальних стереотипів сприйняття, яка часто коріниться в особистісних особливостях батьків, їх свідомих або підсвідомих настановах, які, зазвичай, не підлягають швидкоплинним змінам.

Можна виділити наступні завдання роботи соціального педагога з групою дітей та батьків, які мають вирішуватись під час організації декількох змістовних блоків тренінгу:

- створення атмосфери довіри;
- розмежування підсистем батьків та дітей;
- поновлення ієрархічної структури сім'ї;
- усвідомлення стереотипів взаємодії, зміна деструктивних стереотипів;
- покращення комунікацій та взаєморозуміння в сім'ї;
- розвиток здатності до взаєморозуміння та прийняття «картини світу» інших членів сім'ї;
- прийняття змін (ситуацій, ролей, функцій, розподілу влади і т. ін.);
- досягнення балансу між намаганням членами сім'ї до незалежності та згуртованості;

- прийняття на себе відповідальності за відносини всередині сім'ї у зовнішньому оточенні.

Така група створює умови для конструктивного діалогу та взаємодії батьків з дітьми, сприяє поглибленню сімейних взаємовідносин та полегшує пошук ресурсів, що дозволяють змінитися всій системі, що виступає передумовою подолання феномену важковиховуваності.

Переваги роботи з сумісними групами батьків і дітей полягають у наступному:

- реальна, а не метафорична взаємодія батьків та дітей;
- можливість розвитку сумісних концепцій вирішення проблем;
- можливість особистісного зростання не лише для одного члена сім'ї, а для всієї системи;
- можливість розвивати комунікативні навички і дітей, і батьків;
- зменшення опору підлітків, які у складних ситуаціях можуть отримати підтримку від товаришів (реакція групування);
- розширення «картини світу» за рахунок обміну думками;
- отримання зворотнього зв'язку не лише від представників свого покоління;
- можливість проведення межі між поколіннями;
- розуміння природи поширення багатьох дитячо-батьківських проблем;
- багаті можливості для порівняння [11, 894].

Результативність корекційного тренінгу залежить від дотримання у групі загальноприйнятих правил:

- ненасильницьке спілкування;
- самодіагностика, тобто саморозкриття, усвідомлення та формулювання особистісно значущих проблем;
- позитивний зворотній зв'язок;
- неконкурентний характер відносин;
- дистанціювання та ідентифікація;
- включеність;

- гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер [11; 13].

### **МЕТОДИКА ТРЕНІНГУ ЩОДО КОРЕКЦІЇ БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ**

На першому занятті група за допомогою соціального педагога створює власні «Правила нашої групи», які зачитуються (або вивішуються) перед початком кожного тренінгового заняття. Досягнення групи супроводжуються зміною «Правил». Це є гарним засобом спрямування уваги групи на вирішення певних завдань.

Правила нашої групи (приблизне формулювання):

1. Довірливий стиль спілкування. Для того, щоб група працювала з найбільшою віддачею й учасники довіряли один одному, як перший крок до створення клімату довіри пропонується прийняти єдину форму звертання на «ти». Це психологічно порівнює всіх членів групи, у тому разі й тренера, незалежно від віку.

2. Спілкування за принципом «тут і зараз». Багато людей прагнуть не говорити про те, що вони почувають, що думають через побоювання виглядати смішними. Для них характерним є прагнення занурюватись у загальні роздуми, обговорювати події, що сталися з іншими людьми, а не з ними. Це зумовлюється дією механізму психологічного захисту. Але основним завданням соціального педагога є перетворення групи на особливе дзеркало, у якому кожний зміг би побачити себе з різних сторін, більше довідатися про себе й свої особистісні особливості. Тому під час занять усі говорять лише про те, що хвилює кожного. Те, що відбувається в групі в процесі тренінгової роботи обговорюється одразу.

3. Персоніфікація висловлювань. Для більш відвертого спілкування соціальний педагог пропонує під час занять відмовлятися від безособистісної мови, яка допомагає приховувати власну позицію і, тим самим, уникати від відповідальності за свої слова. Тому пропонується замінити висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» на «Я вважаю, що...»; «Деякі з нас думають...» на «Я думаю...» і т.д.



Також пропонується відмовлятися від безадресних суджень про інших і замість фраз типу «Багато хто мене не зрозумів» застосовувати конкретні репліки: «Оля й Саня не зрозуміли мене».

4. Щирість. Під час роботи члени групи говорять лише про те, що почувають і думають з приводу того, що відбувається, тобто тільки правду. Якщо бажання говорити відверто відсутнє, то краще мовчати. Це правило припускає відкрите вираження почуттів стосовно дій інших учасників і самого себе. Природно, що ніхто не ображається на висловлювання інших членів групи, навпаки: культивуються почуття вдячності й подяки за щирість.

5. Конфіденційність щодо всього, що відбувається у групі. Усе, що відбувається під час занять, ніколи, ні під яким приводом не виноситься за межі групи. Впевненість у тому, що ніхто не розповість про переживання людини, збереже інформацію, що допомагає членам тренінгу бути щирими, сприяє саморозкриттю, формуванню довіри один одному й групі в цілому.

6. Акцент на сильних сторонах особистості. Під час занять кожен має прагнути підкреслити позитивні якості людини, з якою він співпрацює. Така вимога може бути виражена у гаслі: «Кожному члену групи — як мінімум одне гарне й добре слово».

7. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення в групі оцінюється не учасник, а лише його дії та поведінка. Не використовуються висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», «Ти погана людина». Натомість говорять: «Мені не подобається твоя манера спілкування», «Ти погано вчинив».

8. Якомога більше контактів і спілкування з різними людьми, не зважаючи на певні певні симпатії та уподобання. Під час занять потрібно прагнути спілкуватися з усіма членами групи і надто з тими, хто найменше знайомий.

9. Активна участь у тому, що відбувається. Це норма поведінки, відповідно до якої члени тренінгу увесь час, щохвилини беруть активну участь у роботі групи: уважно дивляться й слухають, відчують себе, намагаються відчутти партнера й

групу в цілому. Не припустимо замикатися в собі, навіть якщо довідалися про себе щось неприємне. У групі потрібно бути весь час уважним до інших, цікавитися іншими.

10. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хто-небудь з членів групи, інші його уважно слухають і дають людині можливість сказати те, що вона хоче: допомагають тому, хто говорить, всім своїм виглядом показуючи, що ми раді за неї, що нам цікаві її думки, її внутрішній світ. Не можна перебивати людину, потрібно дочекатися, доки вона не закінчить говорити і лише після цього задавати запитання, дякувати їй або сперечатися з нею [11, 895-898].

Щоб орієнтуватися й керувати часом, соціальному педагогові важливо тримати в голові план заняття. Будь-яке заняття складається з трьох основних частин:

1. Вступна частина (розминка).
2. Основна (робоча) частина.
3. Заключна частина.

Вступна й заключна частини зазвичай займають приблизно по чверті всього часу заняття. Біля половини часу приділяється власне роботі.

Вступна частина містить у собі питання про самопочуття членів групи й одну-дві вправи на розминку. На початку кожного заняття соціальному педагогові важливо відчувати групу, діагностувати стан учасників, щоб відкорегувати план роботи на день. У цьому можуть допомогти питання: «Як ви себе почуваєте?», «Що нового (гарного, незвичайного) трапилося за цей час?», «Назвіть одну гарну й одну погану подію, які відбулися між нашими зустрічами», «Що запам'яталося з попереднього заняття?» і т.д. В якості розминки використовуються різні вправи, які дозволяють учасникам переключитись з своїх турбот на роботу в групі, активізуватись, настроїтись на певний лад, увійти в ситуацію «тут і зараз». Такі вправи всією групою зазвичай не обговорюються.

Нижче наведені приклади вправ для розминки, які проводяться зазвичай на початку тренінгового заняття та вправи для завершення заняття.

Приклади вправ для розминки.

Вправа «Асоціації з зустріччю».

Учасникам пропонується висловити свої асоціації з зустріччю. Наприклад: «Якби наша зустріч була зустріччю тварин, то це була б... зустріч слонів».

Вправа «Настрій».

«Нехай кожен з вас по черзі прийме таку позу, яка відображає його настрій у даний момент. Вся група по сигналу повторить цю позу. Потім свій настрій відобразить наступний учасник».

Вправа «Букет».

Той, хто водить, стоїть у центрі членів групи, які сидять по колу. Учасники обирають собі одну з трьох назв квітки, запропонованих ведучим, наприклад: троянда, пролісок та півонія. Якщо в групі 12 чоловік, то в ній буде по 4 «квітки» кожного виду. За командою ведучого міняються місцями ті члени групи, чия квітку він назвав. А по команді «букет» міняються місцями всі учасники. Той, хто водить, повинен встигнути сісти на місце одного з учасників, який тепер стає тим, хто керує процесом.

Вправа «Сигнал».

Учасники стоять у колі, досить близько один від одного, і тримаються за руки за спинами. Один з учасників, легко стискаючи руку сусіда, посилає сигнал у вигляді послідовності «крапок» і «тире». Сигнал передається по колу, поки не повернеться до автора, який перевіряє, чи не відбулося перекручувань на шляху. Для ускладнення можна посилати декілька сигналів одночасно в одну або в різні сторони.

Вправа «Пробийся крізь шеренгу».

Учасники стають у дві шеренги, спинами один до одного. Той, хто водить, повинен пробитися крізь ці шеренги.

Вправа «Побажання».

«Станьте в коло. Почнемо роботу з побажань один одному на сьогоднішній день. Побажання має бути коротким, краще сказане одним словом. Ви кидаєте комусь м'яча і одночасно повідомляєте своє побажання. Той, кому кинули м'яча, у свою чергу, кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Слідкуйте, щоб м'яч побував у всіх і спробуйте нікого не пропустити».

Основна частина заняття.

Ця частина зазвичай присвячена темі заняття, включеної до певного блоку, і проводиться відповідно до програми. Соціальний педагог стежить за груповою динамікою й намагається підвищувати мотивацію учасників, відстежує агресивні стани, внутрішні конфлікти або невдоволення та працює з ними. Основна частина заняття повинна змінюватись залежно від потреб групи. Іноді в її ході використовуються спеціальні вправи. Вибір вправ залежить від етапу розвитку групи й від того, що саме прагне змінити ведучий: стан групи в цілому або стан двох-трьох учасників.

Приклади вправ для завершення заняття.

Вправа «Аплодисменти по колу».

«Ми добре попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, по ходу якої оплески спочатку звучать тихо, а потім стають усе гучнішими й гучнішими».

Соціальний педагог починає аплодувати, дивлячись на одного з учасників групи й повільно наближаючись до нього. Потім цей учасник обирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій обирає четвертого й т.д. Останньому учасникові аплодує вже вся група.

Вправа «Подарунок».

Учасники стають у коло. «Зараз ми будемо робити подарунки один одному. Починаючи з тренера, кожен по черзі засобами пантоміми зображує певний предмет (морозиво, їжачка, гирю, квітку й т.д.) і передає його своєму сусідові праворуч».

Вправа «Дякую за приємне заняття».

«Будь ласка, станьте в загальне коло. Я хочу запропонувати вам взяти участь у невеликій церемонії, яка допоможе нам висловити дружні почуття й подяку один одному». Гра відбувається у такий спосіб: один з вас стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку, промовляючи «Дякую за приємне заняття». Обидва залишаються в центрі, як і раніше тримаючись за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого потискує її й говорить: «Спасибі за приємне заняття». Таким чином, кількість людей у центрі кола постійно збільшується. Усі тримають один одного за руки. Коли до них приєднається останній учасник, замкніть коло й закінчіть церемонію трикратним безмовним стисканням рук».

В процесі здійснення тренінгової програми для соціального педагога дуже важливим є зворотній зв'язок, складовою якого виступає ступінь задоволеності клієнтів заняттями.

Таку коротку анкету можна запропонувати заповнити учасникам після кожного заняття або час від часу.

Тема сьогоднішнього заняття \_\_\_\_\_

1. Повністю не відповідає моїм проблемам.
2. Не відповідає моїм проблемам.
3. Відчуваю складнощі у відповіді.
4. В основному відповідає моїм проблемам.
5. Повністю відповідає моїм проблемам.

\* \* \*

1. Сьогодні група мені сподобалася.
2. Сьогодні в групі я щось зрозумів про себе.
3. Сьогодні в групі я щось зрозумів про свою родину.
4. Я довідався дещо нового про: мою дитину, самого себе, моїх батьків, одного з учасників групи.

5. Я почував себе комфортно в цій групі.
6. Я дещо розповів про себе в групі.
7. Я відчував підтримку з боку соціального педагога.
8. Мені було весело в групі.
9. Я чекаю наступної групової зустрічі.
10. Сьогодні я брав участь в обговоренні в групі.

\* \* \*

Тема, яку мені хотілося б обговорити в групі \_\_\_\_\_ .

Нижче ми пропонуємо тренінг для батьківсько-дитячої групи, який може застосувати соціальний педагог з метою розв'язання проблеми важковиховуваності.

Тренінгові заняття переважно розраховані на батьків молодших школярів та дітей молодшого підліткового віку. Кількість учасників групи не має перебільшувати 12-16 чоловік, інакше в ній втрачається атмосфера довіри.

До групи мають входити як батьки важковиховуваних дітей, так і батьки, рівень взаємодії з дітьми яких оцінюється як оптимальний. Зазначений аспект певною мірою обумовлює продуктивність діяльності тренінгової групи. Так, присутність у групі більш досвідчених батьків у справах виховання створює оптимальні можливості для:

- обміну думками;
- запозичення досвіду виховання;
- розширення можливостей розуміння своєї дитини;
- кращого усвідомлення взаємин з дитиною;
- напрацювання нових вмінь взаємодії з дитиною;
- активізації комунікації в сім'ї.

До групи можуть входити як обидва батьки, якщо є така можливість, так і один з них.

*Шляхи залучення батьків до участі в тренінгу:*

- плакат-запрошення, що вивішується в холі школи;

- запрошення батьків класоводом або соціальним педагогом під час батьківських зборів;
- індивідуальне запрошення батьків соціальним педагогом під час безпосередньої взаємодії з ними (консультування, соціальний супровід та ін.);
- письмове запрошення по пошті або через дитину;
- запрошення соціальним педагогом та класним керівником по телефону.

Батьки, що пройшли курс тренінгових занять, є агентами інформування інших батьків під час батьківських зборів, а також безпосереднього контакту щодо ефективності тренінгу, враження та думки яких обов'язково стимулюватимуть до участі якомога більшої кількості клієнтів.

Програма включає 14 занять від 2 до 3 годин два рази на тиждень, тривалість курсу яких становить 2 місяці. Перші шість занять та заняття 10-14 проводяться лише з батьками. Заняття 7-9 відбуваються за спільною участю батьків та дітей.

Програма тренінгу розроблена на основі практичних розробок І. Г. Малкіна-Пих, Р. В. Ткачової, Т. П. Скрипкіної, Н. Єфімової, Н. Ю Хрящової, Є. В. Сидоренко, Є. І. Лебедьової, Г. А. Ісуріної, Чернікової, Сартан Г. Н., Пащенко М. І., Мосіяшенко В. Я., Кузнєцової І., Пономаренко Л. П., Джонсон Д.

## ТРЕНІНГ КОРЕКЦІЇ БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН

### З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ

#### Заняття № 1. Знайомство.

**Мета:** знайомство учасників один з одним і з групою формою роботи. З'ясування очікувань і побоювань батьків. Загальна орієнтація в проблемах батьків.

#### **Хід роботи:**

І. Соціальний педагог знайомить учасників із цілями й завданнями тренінгу. Обговорюються умови й режим роботи, вводяться правила групової роботи.

Соціальний педагог розповідає, в якій формі будуть проходити заняття і яким основним темам вони будуть присвячені.

II. Процедура знайомства: учасники представляються й висловлюють свої побоювання й очікування щодо майбутньої роботи. Для полегшення спілкування в групі бажано використовувати бейджи, на яких кожний учасник сам пише своє ім'я, при бажанні – також по батькові й прізвище або лише псевдонім.

III. Психогімнастична вправа «Вітер дує видуває». Водячий стоїть у центрі кола і називає певну ознаку, за якою учасники мають швидко помінятися місцями, наприклад, за кольором волосся, за місяцем народження, за певними вподобаннями та ін. Завдання ведучого – швидко зайняти одне з місць, що звільнилося, а роль водячого виконує учасник, який не встиг зайняти вільне місце.

IV. Соціальний педагог говорить про важливість розуміння себе самого й дитини й пропонує батькам відповісти на ряд питань. Батьки вперше звертаються до щоденників, про які соціальний педагог повинен повідомити особливо. Варто підкреслити важливість ведення щоденників і виконання домашніх завдань, обговорення яких завжди відбувається на черговому занятті.

Батьки заповнюють таблицю, де відповідають за себе й за дитину (наскільки вони її знають та розуміють), залишаючи порожню графу для реальних відповідей дитини на ті ж питання, які вони отримують уже вдома.

#### **Приблизний перелік запитань для дітей та їх батьків**

<b>Питання</b>	<b>Відповідь батьків за себе</b>	<b>Відповідь батьків за дитину</b>	<b>Власна відповідь дитини</b>
1. Моя улюблена тварина і чому			
2. Тварина, до якої я відчуваю неприязнь			
3. В дитинстві моєю улюбленою казкою була			



4. Казка яка мені не подобалась			
5. У людях я більше всього ціную			
6. В інших людях мені не подобається			
7. Мій улюблений фільм і чому			
8. Моя улюблена книга і чому			
9. Сене мого життя полягає у			
10. Найзаповітнішою мрією мого життя є			
11. Якби я міг на один день стати кимось, то я б став			
12. Я відчуваю емоційну близькість із своїми батьками, коли			
13. Я відчуваю себе покинутим, коли			
14. На яких тварин схожі члени моєї сім'ї і чому?			
15. Прокидаючись у будні, щоранку я відчуваю...			
16. Прокидаючись у вихідні, щоранку я відчуваю			

Під час обміну відповідями на питання заняття зазвичай набуває форми вільної дискусії, що соціальному педагогові слід заохочувати. Тут важливо, щоб учасники групи розповіли про себе, знайшли те спільне, що поєднує їх самих та їхніх дітей.

Соціальний педагог, підводячи підсумок, може підкреслити, які тварини, почуття, казки, бажання й т.д. називалися в групі найчастіше.

V. Робота в групах по 3-4 чоловіка. Завдання учасників – витлумачити зміст запропонованих прислів'їв, що стосуються внутрішньосімейних відносин. Кожній підгрупі соціальний педагог дає для розгляду три-чотири прислів'я, наприклад, з наступного переліку:

1. Син та дочка – день та ніч, і доба повна.
2. Порвану мотузку як не в'яжи, все вузол буде.
3. Без кореня й трава не росте.
4. Чим би дитя не тішилося, аби тільки не плакало.
5. Серце матері краще сонця гріє.
6. Потихеньку й вільху зігнеш, а вкруте й в'яза зломаєш.
7. Перші дітки – соколятка, а другі – воронятка.
8. Проти шерсті не гладять.
9. У семи няньок дитя без ока.
10. При сонечку тепло, при матері добре.
11. До чужого монастирю зі своїм статутом не ходять.
12. Що мати навчить, то й батько не перевчить.
13. Дитина хоч кривенька, та батькові-матері миленька.
14. Син батька дурніше – жалість; син батька розумніше – радість; а брат брата розумніше – заздрість.
15. Без батька – півсироти, а без матері – і вся сирота.
16. Той не вмирає, хто дітей не залишає.
17. Батьківським розумом жити діткам, а батьківськими грошима не жити.
18. Не ми на дітей схожі, а вони на нас.
19. У кого дівка гарна? – У мамки. – У кого син розумний? – У батька.
20. Шануй батька й неньку – буде тобі скрізь гладенько.
21. Як батька покинеш, то й сам загинеш.

22. Хто батька-матір зневажає, той добра не знає.
23. Матушкин синок, та батюшкин горбок.
24. Не ті батьки, що породили, а ті що виховали.
25. Коли батько рибалка, то й діти у воду дивляться.
26. Які мама й татко, таке й дитятко.

На закінчення міні-групи наводять свої інтерпритації прислів'їв, пояснюють, що мали на увазі наші предки й наскільки це актуально сьогодні. Соціальному педагогу важливо шукати шляхи для створення атмосфери групової згуртованості й підкреслювати можливість використання свого й запозичення чужого досвіду для вирішення проблем виховання.

VI. Домашня робота включає завершення таблиці в графі відповідей дитини. Батьки повинні задати дітям питання, записати відповіді й порівняти їх зі своїми відповідями. Друга частина завдання може полягати у тому, щоб запитати у дитини, як вона розуміє сенс двох-трьох прислів'їв та спробувати пояснити їй їх значення.

## **Заняття № 2. Пізнай своє батьківське «Я».**

**Мета:** визначити своє ставлення до процесу виховання дітей. Розкрити зміст поняття «безумовна любов», усвідомити значущість використання проявів безумовної любові у повсякденній взаємодії з дітьми як умови оптимізації виховного процесу.

### ***Хід роботи:***

I. Вправа «Емпатія». Соціальний педагог пропонує учасникам групи по колу проговорити фразу: «Добрий вечір, я радий вас бачити...», називаючи ім'я сусіда ліворуч такими інтонаціями, мімікою, неначе учасники звертаються до самої близької людини.

II. Обговорення домашнього завдання у формі групової дискусії в колі.

III. Методика «М'ямс». Соціальний педагог пропонує всім учасникам зануритись у дитинство і пригадати, з якими людьми, подіями у них асоціюється поняття «щасливе дитинство». Батьки пишуть свої асоціації на стікерах. На робочій

стіні або на дошці має бути прикріплена намальована фігура хлопчика семи-восьми років. Кожен учасник, починаючи з соціального педагога, ділиться яскравими спогадами з власного щасливого дитинства і прикріплює свої асоціації біля фігури хлопчика. Після того, як всі висловлять свої асоціації, фахівець зачитує нижче поданий текст, і поступово відриває стікери з асоціаціями щасливого дитинства в ті моменти, коли за текстом порушуються права дитини, а наприкінці розриває на частки і фігурку малюка, лишаючи лише голівку. Слухачі ж мають зафіксувати скільки разів було порушено права дитини.

«Наш малюк прокинувся. Він прокинувся від того, що почув роздратовані голоси батьків. Він подумав, що останнім часом вони все частіше і частіше сваряться. Від цієї думки йому стало дуже сумно. Малюк накрився ковдрою з головою, щільно заплющив очі, підгорнув під себе ніжки і почав пригадувати: як добре було їм утрюх весняним сонячним днем гуляти парком, годувати птахів, грати у м'яча, як весело їм було разом... Але його роздуми були порушені роздратованим маминим голосом: «Прокидайся! І давай швидше збирайся, мені набридло запізнюватись через тебе на роботу». Малюк без особливого бажання виліз з-під ковдри та пішов до ванної кімнати. Звідтіля він почув, як мама зайшла до його кімнати, щоб допомогти вдягнутися й застебнути манжети на сорочці, вони завжди завдавали малюку чималого клопіту.

– Мамо, а можна я вдягну ту біленьку сорочку, яку ми купували з тобою разом перед першим вересня? Я її приготував і повісив на стілець...

– Подумайте тільки – він приготував! Ви тільки подивіться, який молодець?! Як дівчинка вбранням захоплюєшся, так? Ну, давай свою нову сорочку і йди на кухню снідати. Мама швидко допомогла малюку вдягнутись, але він вже не так сильно радів з приводу своєї обнови. Малюк пішов на кухню, де снідав батько, читаючи газету та зовсім не помічаючи малюка.

– Тату, доброго ранку! А в мене нова сорочка!

– Угу...так, так дуже добре, – відповів батько, не відриваючи очей від газети... На кухню забігла мама: «Як, ти ще не поснідав?! Сил моїх більше не вистачає. Ти такий самий нікчемний, як і твій батько. Ну так, взувайся, а поснідаєш у школі».

Поспіхом рухаючись до школи, малюк на ходу застібнув свою курточку.  
– Будь обережним, не забрудни сорочку і щоб ніяких зауважень у щоденнику.

Коли він зайшов до класу, першими словами, з якими вчителька звернулася до хлопчика були наступні:

– Я сподіваюсь, ти не забув сьогодні свого щоденника?

– Ні, я взяв його, – відповів хлопчик.

І знову ніхто не помітив обновку малюка. З важким серцем він пішов на своє місце. Малюк зовсім не слухав, про що йшлося на уроці. На перерві, стоячи біля вікна, малюк бачив себе, маму і тата в осінньому парку, вкритому пожовтілим листям. Тримаючись міцно за руки, з щасливими обличчями вони йшли назустріч сонцю. Так замріявшись, хлопчик зовсім не почув, як пролунав дзвоник, розпочався урок, а він все стояв і мріяв.

– Ну, і чого ти там стоїш, на що чекаєш? – звернулася до хлопчика вчителька.

– Я чекаю на щастя.

– Знову ти зі своїми витівками. Чекай далі. Давай сюди свого щоденника.

Так, у руках соціального педагога мають лишитись порвані клаптики, що складала малюнок. Даючи коментар до вищезазначеного тексту, можна використати наступні слова: «Що можна зробити з розбитою вазою? Склеяти. Нашого малюка теж можна склеяти, але шрами лишаться назавжди і піде наш малюк по життю і буде завдавати біль собі та оточуючим його людям. Чому? Тому, що з дитинства він виніс певний досвід взаємодії з оточуючими, тому що не вміє інакше, тому що не навчили.

«Важкі діти» – це не просто діти, з якими нам, дорослим, важко, а це діти, яким важко.

Відомий теолог Толкут стверджував: «Світом керують з дитячої колиски» і таке твердження є небезпідставним: педагогіка доводить, що вплив найперших вихователів дитини, а такими, як правило, є її батьки, детермінує увесь її подальший розвиток.

Так, психологи констатують: сучасна сім'я відчуває відповідальність за розвиток дитини, але приймає її частково: всі бажані якості дитячої особистості вважає результатом власного виховання, небажані – поганим впливом друзів, вулиці, школи, засобів масової інформації тощо. Іноді поведінка батьків будується так, немов би дитина початково є носієм усього зла світу, викорчувати яке – і є завданням вихователя. Таким чином дитина з суб'єкта соціальної взаємодії перетворюється на об'єкт тиску, маніпулювання. Натомість виховання навичок охайності та особистості гігієни – боротьба з неохайністю, замість виховання щедрості – боротьба з жадібністю та ін.

Подібно до того, якою є неповторна особистість кожної людини, індивідуальними стосунки між подружжям, настільки ж складними є і відносини батьків до своєї дитини. Ставлення батьків до своєї дитини з перших днів її життя формує ті чи інші особливості психічного, фізичного та соціального розвитку.

Батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття, розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків.

Таким чином, корекція поведінки дитини, гармонізація її внутрішнього світу та міжособистісних взаємин неможлива без аналізу батьками свого ставлення до неї та зміни його з метою оптимізації взаємин.

IV. Тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Я. Варга, В. В. Столін). Опитувальник батьківського ставлення являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення у особистостей, які звертаються за психолого-педагогічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними.

Структура опитувальника.

Опитувальник складається з 5 шкал.

1. “Прийняття-відторгнення”. Шкала відбиває інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюсу шкали: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Батькі поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, заохочують її інтереси та плани. На іншому полюсі шкали: батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдачливою. Їм здається, що дитина не досягне успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані нахили. Батьки переважно відчують до дитини злість, прикрість, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині й не поважають її.

2. “Кооперація” — соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається так: батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти дитині, співчуває їй. Батьки високо цінують інтелектуальні й творчі здібності дитини, відчують гордість за неї. Вони заохочують ініціативу й самостійність дитини, намагаються бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на її точку зору в спірних питаннях.

3. “Симбіоз” — шкала відбиває міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах за цією шкалою можна вважати, що батьки прагнуть до симбіотичних відносин з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так — батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів і неприємностей життя. Батьки постійно відчують тривогу за дитину, дитина їм здається маленькою та беззахисною.

Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини, за яких батьки не надають дитині самостійності.

4. “Авторитарна гіперсоціалізація” — відбиває форму й напрямок контролю за поведінкою дитини. При високому балі за цією шкалою в батьківському ставленні чітко простежується авторитаризм. Батьки потребують від дитини беззастережної

слухняності та дисципліни. Вони намагаються у всьому нав'язати дитині свою волю і не в змозі стати на її точку зору. За прояв свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. “Маленька невдаха” — відображає особливості сприйняття й розуміння дитини батьками. При високих показниках за цією шкалою в батьківському ставленні зазначених батьків наявне прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту й соціальну неспроможність. Батьки вбачають дитину молодшою у порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина в уявленні батьків є непристосованою, не успішною, відкритою для дурних впливів. Батьки не довіряють сої дитині, дратуються через неуспішність і недотепність.

#### Текст опитувальника

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини почуття приязні.
7. Гарні батьки відгороджують дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли знущальне ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю роздратування до своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне в житті.
13. Мені здається, що діти потішаються над моєю дитиною.



14. Моя дитина часто робить такі вчинки, які, крім презирства, нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина є трошки незрілою.
16. Моя дитина поводить погано навмисне, щоб роздратувати мене.
17. Моя дитина втягує в себе все дурне як “губка”.
18. Мою дитину важко навчити гарним манерам при всьому бажанні.
19. Дитину варто тримати у твердих рамках, тоді з неї виросте гідна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас.
21. Я беру участь у вихованні своєї дитини.
22. До моєї дитини “липне” все дурне.
23. Моя дитина не досягне успіху в житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як мені б хотілося.
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, вони здаються мені дорослішими за поведінкою, і за судженнями.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною весь свій вільний час.
28. Я часто жалкую про те, що моя дитина росте й дорослішає, а я з ніжністю згадую її маленькою.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, чого мені не вдалося в житті.
31. Батьки повинні пристосовуватися до дитини, а не лише вимагати цього від неї.
32. Я намагаюся виконувати всі прохання моєї дитини.
33. При прийнятті сімейних рішень слід враховувати думку дитини.
34. Я дуже цікавлюся життям своєї дитини.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано довідуються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на дитину.
38. Я відчуваю до дитини дружні почуття.

39. Основна причина примхів моєї дитини — егоїзм, упертість і лінь.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводити відпустку з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне й безтурботне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що гарне.
43. Я розділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести із себе кого завгодно.
45. Я розумію засмучення своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини — суцільне нервування.
48. Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти потім дякують .
51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж переваг.
53. Я розділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не в змозі що-небудь робити самостійно, а якщо й зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виростає не пристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно слідкую за станом здоров'я моєї дитини.
58. Нерідко я захоплююся своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я невисокої думки про здатності моєї дитини й не приховую цього від неї.
61. Дуже бажано, щоб дитина дружила з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключі до опитувальника

1. Прийняття-відторгнення: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

2. Кооперація: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
3. Симбіоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. Авторитарна гіперсоціалізація: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. Маленька невдаха: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

### **Порядок підрахунку тестових балів**

Під час підрахунку тестових балів по всіх шкалах враховується відповідь «вірно».

Високий тестовий бал за відповідними шкалами інтерпретується як:

- відторгнення,
- соціальна бажаність,
- симбіоз,
- гіперсоціалізація,
- інфантилізація (інвалідизація).

#### V. «Безумовна любов».

Соціальний педагог акцентує увагу батьків на тому, що потреба в любові є базовою потребою кожної дитини. Відсутність проявів любові або її деформації призводять не лише до порушення батьківсько-дитячих відносин, але й до особистісних розладів дитини. Так, у книзі американського психіатра Р. Кемпбела «Як по-справжньому любити свою дитину» зазначено: «Вважається, що батьки природньо висловлюють, передають свою любов дитині. Це найбільша омана! Більшість батьків не виявляють своєї любові, прихованої в їхніх серцях, оскільки вони не знають як це робити. Отже, багато сучасних дітей не відчують, що їх щиро, безумовно, беззастережно люблять і приймають такими, якими вони є. Якщо в батьків немає з дитиною довірчих взаємин, заснованих на любові, усе інше (дисципліна, взаємини з однолітками, успіхи в школі) формується на неправильній основі і тоді неминуче виникають проблеми»[10, 19].

Апостол Павло глибоким аналізом властивостей любові викриває нас. Так, за ним: «Любов... не дратується», – перевіримо себе – чи так ми любимо своїх дітей, чи

не дратуємося через них? «Любов не шукає свого», – співставимо наші запити на своє «особисте життя», «особисті інтереси», розваги тощо.

Отже, шлях до серця дитини не повною мірою відкритий для нас. Визнаймо цей факт і поки є час, спробуймо виправити наші прорахунки й завоювати серця своїх дітей. Передумовою теплих взаємин з вашою дитиною є *безумовна любов*. Тільки такий тип любові може гарантувати розвиток усіх потенційних можливостей, закладених у дитині. Тільки на основі безумовної любові можна запобігти такій проблемі, як відчуження, появі в дитини почуття, що її не люблять, почуття страху, провини, невпевненості в собі.

Безумовну любов можна вважати дороговказом у вихованні дитини. За відсутності безумовної любові наші батьківські обов'язки перетворюються на тягар. Ми постійно чимось роздратовані. Діти є джерелом постійного занепокоєння, переживань і стресу.

Давайте поміркуємо, що таке безумовна любов?

Батьки намагаються дати власне визначення зазначеному поняттю. При цьому необхідно надати можливість кожному учаснику висловитись з даного приводу, що сприятиме активізації взаємодії і сприятиме кращому засвоєнню інформації. Після того, як всі висловляться, соціальний педагог дає наступне визначення:

Безумовна любов — це любов до дитини незалежно від обставин, від її вад чи переваг, від того, чого ми від неї очікуємо, і — найголовніше — незалежно від її поведінки. Це не означає, що батькам завжди мають подобатися її дії. Безумовна любов означає, що батьки все одно люблять дитину, навіть якщо засуджують її поведінку.

Почуття любові до дитини в серці батьків може бути досить сильним. Але цього недостатньо. Любов до дитини розкривається через дії батьків, через те, що саме вони говорять і роблять. Необхідно пам'ятати, що на дитину набагато більше враження справляють дії батьків, ніж слова.

VI. Вправа «Прояви безумовної любові».

Соціальний педагог розподіляє учасників на підгрупи з 4-х чоловік. Кожна підгрупа отримує завдання: зобразити на великому аркуші паперу форми вияву любові до дитини з подальшою їх презентацією та коментарями.

По закінченню справи соціальний педагог узагальнюючи подає наступні форми вияву безумовної любові:

- контакт «очі в очі». Потрібний не лише для встановлення взаємозв'язку; але й для задоволення емоційних потреб дитини. Емоційний резервуар дитини буде тим повніший, чим частіше батьки дивляться дитині в очі. Часто батьки, самі того не усвідомлюючи, надають обміну поглядами іншого змісту. Наприклад, батьки можуть ласкаво поглянути на дитину лише за певних умов: коли дитина поводить себе бездоганно і батьки пишаються нею. Таке ставлення дитина розцінює як любов з умовою. Батьки зобов'язані навчитися правильно спілкуватися з дитиною на рівні поглядів. Інакше вона неправильно зрозуміє почуття й не відчує себе коханою поза умовами.

Дуже часто в батьків виробляється погана звичка обмінюватися поглядами, коли вони хочуть вплинути на дитину, особливо, якщо висловлюють негативне ставлення, щоб дати інструкції, робити догану, критикувати дитину. Це жахлива помилка. Такий спосіб використання сили погляду можна застосувати для вираження негативних емоцій доти, доки дитина мала. Коли батьки використовують для своїх потреб цей спосіб керівництва, дитина бачитиме батьків з негативної сторони. І хоча це може дати хороші результати поки дитина мала, адже слухняність дитини в цьому випадку зумовлена страхом, коли дитина підросте страх зміниться на злість, відчуження і депресію.

Деякі батьки мають іншу звичку: уникати зустрічі з очима дітей і використовувати такий метод, як знаряддя покарання. Це жорстоко. Навмисна відмова від контакту з очима дитини сприймається болісно, гірше, ніж тілесне покарання.

- тактильний контакт. Практика свідчить, що дотик відіграє вкрай важливу роль у нашому фізичному і духовному самопочутті. Експерименти американських учених довели, що недоношені діти, яким щодня робили масаж (три сеанси по п'ятнадцять хвилин повільних, глибоких погладжувань), збільшували вагу на сорок сім відсотків більше, ніж їхні маленькі сусіди у палаті, яким такої уваги не приділяли. У немовлят, яким робили масаж, також поліпшувалась і підвищувалась активність. Упродовж наступних восьми місяців вони краще розвивалися і розумово, і фізично. Досліди над тваринами засвідчили, що дотики до маленьких крис у перші кілька тижнів їхнього життя сприяють розвитку рецепторів, що гальмують вироблення гормонів стресу, які спричиняють безліч проблем, зокрема уповільнення росту і ураження клітин [10, 15-20].

VII. Домашнє завдання. Щоденне практикування вищезазначених проявів безумовної любові під час взаємодії з дитиною, з обов'язковою фіксацією у щоденниках власних почуттів, реакції дитини та вплив їх використання на процес взаємодії.

### **Заняття № 3. Світ дитячий і світ дорослий.**

**Мета:** усвідомлення різниці між світом дитини та світом дорослого, що виявляється в особливостях сприйняття, емоційних переживаннях, мотивації поведінки тощо. Набуття навичок аналізу дитячої поведінки з погляду самої дитини.

#### ***Хід роботи:***

I. Вправа з м'ячем: кинути або передати іншому м'яч, супроводжуючи це добрими побажаннями.

II. Обговорення домашнього завдання у формі групової дискусії у великому колі.

III. Інформаційна частина. Соціальний педагог пояснює причини різної організації сприйняття навколишнього світу дитини й дорослого, вказує на імпульсивність, емоційність, вдавану алогічність дитячих вчинків, дитячий натуралізм і т.п. Тут можна виділити наступні особливості дитячої психології:

- 1) відсутність сформованих поглядів;
- 2) швидкість перевтілення;
- 3) емоційність;
- 4) швидка зміна настроїв;
- 5) необтяженість побутовими турботами;
- 6) відкритість;
- 7) імпульсивність;
- 8) злиття із зовнішнім світом;
- 9) життя теперішніми (що відбувається тут і зараз) подіями;
- 10) повнота світосприйняття;
- 11) реакція емансипації (для підліткового віку);
- 12) психологічна залежність від референтної групи (для підліткового віку);
- 13) прагнення до самоствердження.

Часто батькам здається, що дитина навмисно погано поводить себе, прагнучи «насолити», однак зазвичай такий висновок є невірним. Тут соціальному педагогу доречно зауважити на чотирьох цілях негативної поведінки дитини. В основі будь-якої небажаної поведінки дитини можуть лежати наступні цілі:

- 1) вимога уваги або комфорту;
- 2) бажання показати свою владу або демонстративну непокору;
- 3) помста, відплата;
- 4) демонстрація своєї неспроможності або неповноцінності [18, 13].

Дитина розуміє людей і навколишній світ інакше, ніж дорослі. Діти роблять свої висновки з огляду не на те, що їм говорять батьки, але й на те, що батьки при цьому роблять, як вони поведуться з іншими людьми. Так, особистий приклад впливає на виховання набагато більше, ніж будь-яке моралізування.

#### IV. «Занурення».

Учасникам пропонується одна із ситуацій взаємодії між батьками і дітьми й дається завдання уявити себе на місці дитини. Для «занурення» найкраще підходить

метод візуалізації із закритими очима. Далі учасники діляться своїми переживаннями. Ситуації можна підбирати з урахуванням віку дітей даної групи батьків і найбільш характерних проблем.

Нище наведено приблизний текст для такого «занурення в дитинство» за допомогою візуалізації (можна працювати на фоні спокійної музики).

«Сядьте зручніше, ноги поставте на підлогу так, щоб вони добре відчували опору, спиною обіпріться на спинку стільця. Якщо ви хочете відкашлятися, зробіть це зараз. Закрийте очі, прислухайтеся до свого дихання – воно рівне й спокійне. Відчуйте важкість у руках, ногах. Потік часу несе вас у дитинство, у той час, коли ви були маленькими. Уявіть собі теплий весняний день, вам 6, 7 або 8 років, уявіть себе в тому віці, в якому ви краще себе пам'ятаєте. Ви йдете вулицею. Подивіться, у що ви вдягнуті, в яке взуття, який одяг. Вам весело, ви йдете і поруч з вами йде близька людина. Подивіться, хто це. Ви берете її за руку й відчуваєте надійне тепло. Потім ви відпускаєте руку й весело біжите вперед, але не далеко, чекаєте свою близьку людину й знову берете її за руку. Раптом ви чуєте сміх, піднімаєте голову й бачите, що тримаєте за руку зовсім іншу, незнайому людину. Ви обертаєтесь й бачите, що ваша близька людина стоїть позаду й посміхається. Ви біжите до неї й знову, тримаючись за руки, йдете далі й разом смієтеся над тим, що відбулося. А зараз прийшов час повернутися назад у цю кімнату. Коли ви будете готові, відкрийте очі».

У цьому сюжеті актуалізується почуття прив'язаності і переживання втрати, хоча й миттєвої, близької людини. Ситуація може розбудити в учасниках тренінгу як теплі, так і тривожні почуття, вона дозволяє побути дитиною й усвідомити, що означає присутність надійного дорослого у дитячому віці, якою великою є його роль для формування впевненості в житті.

#### V. «Декларація прав».

Соціальний педагог ділить групу на дві половини. Одна група представляє дітей, інша – батьків. Завдання кожної групи полягає у складанні переліку своїх прав. Через 15-20 хвилин після того, як кожна група складе свій перелік, «батьки» і «діти»



починають по черзі пред'являти ці права один одному, причому кожне право можна внести до остаточного переліку лише тоді, коли воно прийняте іншою стороною. Кожна сторона має можливість відхилити певне право або наполягати на його зміні. Соціальний педагог регулює дискусію й фіксує прийняті обома сторонами права на видному місці, наприклад, на класній дошці.

Якщо дискусія затягується (а зазвичай вона відбувається «гаряче»), соціальний педагог пояснює, чому сторони не можуть домовитися, і припиняє обговорення, скориставшись правом вето. Краще заздалегідь попередити групу про обмеження у часі (зазвичай це 3–5 хвилин) для обговорення одного пункту.

#### VI. Психогімнастична вправа.

Один з учасників виходить у центр кола й закриває або зав'язує очі. Інші підходять до нього й кладуть руки на його долоні. Завдання учасника – відгадати, чиї це руки. Інший варіант цієї вправи: завдання полягає не в тому, щоб просто впізнати людину, а й у тому, щоб по руках визначити, якою мамою (або татом) може бути ця людина: скоріше м'яким або твердим. У такий спосіб формуються дві групи: м'які й суворі батьки. Знявши пов'язку, ведучий пояснює, на які ознаки він орієнтувався і з'ясовує, чи збіглися його тактильні відчуття з тим, що він потім побачив. Вправа дає членам групи прекрасну можливість одержати зворотній зв'язок: якими батьками вони є за першим враженням (адже триває лише третє заняття).

#### VII. Домашнє завдання. Заповнити таблицю:

Що мене засмучує в моїй дитині?	Що мене радує в моїй дитині?
1.	
2.	

Можна запропонувати заповнити цю таблицю й іншим членам родини, які не відвідують заняття.

#### **Заняття № 4. «Мова прийняття» і «мова неприйняття».**

**Мета:** знайомство з феноменом «прийняття», з особливостями приймаючої й неприймаючої поведінки батьків. Визначення «мови прийняття» і «мови неприйняття».

##### ***Хід роботи:***

I. Вправа з м'ячем: кинути м'яч і сказати комплімент іншому.

II. Обговорення домашнього завдання у формі обміну думками, враженнями, почуттями, які викликало питання «Що мене радує і що засмучує в моїй дитині?» Кожний учасник відповідає на нього вголос. Соціальний педагог запитує батьків про те, яку частину таблиці їм було складніше заповнити, де в них вийшло більше записів. Якщо хтось із батьків не виконав домашнє завдання, потрібно ще раз підкреслити особливу важливість ведення щоденника. Можливо, у ході дискусії хтось із батьків захоче поділитися власним досвідом або дати пораду іншому. Однак не потрібно затягувати дискусію. Можна запропонувати батькам у відповідь на поради інших не вступати в полеміку, а відповідати формально – «дякую, я подумаю». Соціальний педагог також звертає увагу на те, як пов'язані характеристики з лівої й правої частин таблиці; на те, що перевага дитини часто обертається її недоліком.

III. Інформаційна частина. Соціальний педагог розповідає про зони прийняття, про позицію приймаючих батьків, про те, від яких ситуацій, властивостей батьків і якостей дитини залежить співвідношення зон прийняття й неприйняття. Група разом виявляє ті фактори, від яких залежить якість прийняття. Соціальний педагог з учасниками групи обговорює «мову прийняття» і «мову неприйняття», пояснюючи різницю конкретними прикладами. Він наголошує на наступних параметрах:

- 1) оцінка вчинку («Мені жаль, що ти не поділився із сестрою ласощами») – і оцінка особистості (Ти дуже жадібна людина);
- 2) тимчасова якість («Сьогодні в тебе завдання не вийшло») – постійна якість («У тебе ніколи нічого не виходить як треба»);

3) невербальні прояви (посмішка, погляди, жести, інтонації, поза).

Разом із групою соціальний педагог складає перелік елементів «мови прийняття» і «мови неприйняття». До цієї роботи необхідно залучити всіх учасників, в ході дискусії з'ясовуючи уявлення групи про прийняття й неприйняття. Нижче наведені приклади результатів вишукувань групи.

«Мова прийняття»	«Мова неприйняття»
Оцінка вчинка, а не особистості Схвалення Комплімент Тимчасова мова Підтримка Вираження зацікавленості Порівняння з самим собою Схвалення Позитивний тілесний контакт Посмішка Зоровий контакт Доброзичливі інтонації Емоційне приєднання Заохочення Вираження своїх почуттів Відображення почуттів дитини	Відмова від пояснень Негативна оцінка особистості Порівняння не в кращу сторону Вказівка на невідповідність батьківським очікуванням Ігнорування Команди Накази Підкреслення невдачі Ображення Погрози Покарання «Жорстка» міміка Загрозливі пози Негативні інтонації

До таблиці увійшли вербальні й невербальні прояви «мови прийняття» і «мови неприйняття». На заняттях батьки відзначають, як легко формулювати фрази на «мові неприйняття» («ну просто зісковзують з пера») і скільки зусиль, творчих пошуків потрібно, щоб сформулювати фразу на «мові прийняття», особливо якщо передається не просто згода й схвалення, а елемент незгоди.

VI. Соціальний педагог пропонує групі поекспериментувати із «мовою прийняття» і «мовою неприйняття». Для цього учасники групи малюють у своїх щоденниках наступну таблицю.

Фраза дитини	Відповідь на "мові прийняття"	Відповідь на "мові неприйняття"

Далі соціальний педагог пропонує кожному сказати якусь фразу від імені дитини, а члени групи й соціальний педагог фіксують її і коструюють свої відповіді на «мові неприйняття» та на «мові прийняття». Після того, як усі фрази записані й батьки заповнили таблиці, фахівець просить одного з батьків увійти в роль дитини й вимовити свою фразу. Інші батьки йому відповідають – спочатку на «мові неприйняття», а потім на «мові прийняття». Слід попросити учасника, який зображує дитину, фіксувати відповіді, що викликають у нього найбільш сильні почуття. Для посилення «враження дитинства» всі батьки стоять, а «дитина» сидить. Після того, як один з батьків побував «дитиною», соціальний педагог пропонує йому поділитися тими враженнями, які в нього виникали під час відповідей батьків. У ході роботи важливо акцентувати увагу батьків на тому, що згода й прийняття не одне й те саме. Легко демонструвати прийняття, з усім погоджувачись; набагато важче, не погоджувачись, все-таки вселяти в дитині впевненість у тому, що її приймають, з нею рахуються, незважаючи на різні точки зору.

V. Психогімнастична вправа: передача почуття по колу за допомогою тактильних відчуттів із закритими очами. Один з учасників намагається передати своє почуття (або уявлення про певне почуття) сусідові, а той – наступному учасникові. Оскільки група сидить із закритими очами, для виявлення почуття можна покладатися лише на відчуття рук. Учасники групи можуть передавати почуття в такий же спосіб, в який його одержали, або вигадати інший спосіб, важливо лише зберегти отримане почуття.

#### VI. Домашнє завдання.

Разом з дитиною намалювати круглий стіл і попросити дитину «розсадити» за цим столом тих, кого вона хотіла б бачити на сімейному святі. Дитина сама має намалювати стільки людей або (за повної відсутності художніх здібностей або небажанні малювати – таблички з іменами), скільки їй необхідно. Не потрібно їй підказувати або нав'язувати своє рішення.

Обговорити з дитиною значення слова «комплімент». Зробити один одному компліменти.

### **Заняття № 5. Проблеми дітей і проблеми батьків. Активне слухання як спосіб вирішення проблем дітей.**

**Мета:** дослідження відмінностей між проблемами батьків і проблемами дітей; ознайомлення з цілями й прийомами активного слухання, розвиток навичок активного слухання.

#### ***Хід роботи:***

I. Психогімнастична вправа: кожний учасник має продовжити фразу: «Хочу бути...» (ким? яким?), пояснюючи чому і для чого...

II. Обговорення домашнього завдання – малюнка сімейного свята. Аналіз малюнка своєї дитини й порівняння його з іншими дозволяє батькам довідатися, кого дитина включає у коло найближчого соціального оточення: чи вважає вона ним лишечленів своєї родини або додає до них і родичів, інших дорослих, своїх друзів тощо. Саме люди з найближчого оточення впливають на дитину. Під час обговорення можна звернути увагу батьків на те, як дитина розсадила своїх гостей, кого наблизила до себе, а кого віддалила від себе, які мікрогрупи створено.

У цілому можна зазначити, що існують більш «закриті» і більш «відкриті» родини: цю якість відбиває дитячий малюнок, по кількості складу запрошених на свято. Ступінь відкритості родини не можна розцінювати як позитивну або негативну, кожна родина живе за своїм статутом. Однак важливо, щоб зайва інтровертивність батьків не заважала дитині опанувати різними типами відносин між людьми. Важкі у спілкуванні діти часто не одержують потрібного наочного прикладу спілкування від батьків.

З дитячих малюнків видно, наскільки дитина синтезує свій «дитячий світ» із «світом дорослих». Одні діти навіть у підлітковому віці саджають за стіл своїх друзів разом з батьками (хоча це й не завжди прийнято в родині), а інші вже в ранньому віці відокремлюють себе від кола дорослих. Це завдання, як і всі інші, не

ставити за мету вказати, як має бути. Важливо, щоб батьки краще зрозуміли концепцію, що формується у дитини щодо найближчого оточення й свій ступінь впливу на нього. Соціальний педагог лише сприяє обговоренню в групі тих проблем, які можуть хвилювати учасників.

III. Інформаційна частина. Соціальний педагог нагадує ті проблеми, які піднімалися батьками під час минулих занять. Він обговорює із групою, якого роду це були проблеми – дітей або батьків. Відзначає центрованість батьків на своїх проблемах, а не на проблемах дітей. Часто це заважає слухати дитину. Досвід показує, що батькам дуже важко скласти список дитячих проблем. Наприклад, мама говорить, що дитина погано вчиться, і відразу сумнівається, чи дійсно це проблема для дитини: скоріше його хвилює невдоволення батьків, а не самі успіхи в школі. Здавалося б, очевидні для підліткового віку проблеми («погане ставлення однолітків», «чому я такий некрасивий?», «нерозділена любов», «конфлікт із учителем» і т.ін.) часто лишаються поза межами батьківської уваги. Батьки схильні приписувати дітям свої власні проблеми.

Навчити відрізняти свої проблеми від проблем дитини – дуже важливе завдання тренінгу. Від цього залежить успішність застосування тих навичок, про які піде мова на цьому та наступних заняттях. Щоб допомогти дитині у розв'язанні проблем, батьки можуть використовувати прийоми активного слухання, а для вирішення власних ускладнень – «Я-повідомлення» (констатуючі висловлювання). Нарешті, для вирішення спільних проблем важливо навчитися справлятися з конфліктними ситуаціями.

Оголосивши тему заняття – «Активне слухання», – соціальний педагог пропонує сформулювати відповіді на питання: «Що для мене означає «добре слухати»? Чути й слухати – різні поняття. Чути – розрізняти, сприймати щось на слух. Слухати – спрямовувати слух на щось (за словником Ожегова). Свої відповіді учасники можуть написати на кольорових папірцях, які розміщують на аркуші ватману.

IV. Батькам також розповідають про те, яким буває слухання: пасивне (безмовне) і активне (рефлексивне). *Пасивне слухання* передбачає мінімум зворотніх реакцій – («Так-Так», «Я тебе слухаю»), підтримуючий вираз обличчя, кивки на знак згоди. Якщо дитині важливо висловитись й бути вислуханою, такого слухання цілком достатньо. Далі соціальний педагог розповідає про активне слухання як таке, що допомагає дитині вирішувати проблеми, про його прийоми та наслідки. Активне слухання створює атмосферу теплоти; дозволяє «влісти в шкіру» дитини; полегшує вирішення проблем дитини; викликає у дітей бажання в свою чергу прислухатись до думки дорослого. Активне слухання сприяє вихованню самоконтролю і відповідальності. При цьому батьки можуть застосовувати такі прийоми, як переказ (повний або частковий), уточнення, відбиття почуттів резюмування (підведення підсумків), проговорювання підтексту.

*Переказ* – повторення своїми словами того, що сказав співрозмовник з використанням ключових слів, таких як-от: «Ти говориш...», «Як я розумію...», «Інакше кажучи, ти вважаєш...». На початку бесіди переказ може бути більш повним, а надалі – більш стислим, з виділенням найважливішого. Батьки, які можуть повторити слова дитини, допомагають їй тим самим розібратись у власних почуттях і думках. Звичайно, при цьому не слід бути «папугою». Повторення носить емпатичний характер, тобто використовується тоді, коли це необхідно, і відповідає потребам дитини. Переказ – це своєрідний зворотній зв'язок: «Я тебе чую, слухаю та розумію. Підтверди, що я правильно тебе зрозумів». Зазвичай саме за відсутності такої реакції з боку батьків діти по кілька разів повторюють певну фразу або слово, неначе й не сподіваючись, що дорослі почують їх з першого разу. Складність формування навички переказу полягає в тому, що при цьому необхідно зосередитись на чужих думках, відключившись від своїх, а слова іншого зазвичай викликають у нас власні спогади та асоціації.

Вміння одночасно мати на увазі внутрішній лад власних думок та хід міркувань іншої людини свідчить про активне слухання.

*Уточнення* стосується безпосереднього змісту того, що саме говорить інша людина. Уточнення спрямоване на конкретизацію та з'ясування чого-небудь («Ти сказав, що це відбувається давно. Як давно? Ти не хочеш іти до школи саме в четвер?»). Уточнення також може ставитися до всього висловлення іншої людини («Поясни, будь ласка, що це означає? Чи не повториш ще раз? Можливо, розповіси про це детальніше?»). Уточнення варто відрізнити від *випитування* («А навіщо ти це сказав? Чому ти його скривдив?»). Випитування руйнує бажання промовця повідомляти що-небудь і часто призводить до порушення контакту між людьми.

*Відбиття почуттів* – вербальне відображення почуттів, які, на наш погляд, відчуває інша людина («Мені здається, ти ображений. Напевно, ти відчуваєш себе засмученим»). У результаті діти менше бояться негативних почуттів, переконавшись, що батьки розуміють або хоча б додають всіх зусиль для того, щоб зрозуміти їх. Краще називати почуття у стверджувальній формі, адже питання в меншій мірі передає співчуття. Відбиття почуттів допомагає встановити контакт і підвищує бажання співрозмовника говорити про себе (крім випадків, коли той намагається приховати свої щирі почуття). Слід зазначити, що батьки не повинні наполегливо розпитувати про ті переживання, які дитина хоче залишити при собі.

*Проговорення підтексту* – вербалізація розуміння того, про що хотів би сказати співрозмовник, подальший розвиток його думок. Часто батьки добре розуміють, що стоїть за словами дитини, як їх можна «перекласти». Наприклад, підтекст фрази «Мамо а ти бачила, як я прибрав?» може лежати на поверхні: («Похвали мене»), або бути набагато глибшим: («Я б хотів, щоб ти дозволила мені піти на дискотеку»). Проговорення підтексту сприяє кращому взаєморозумінню та подальшому просуванню в бесіді, його не слід використовувати, щоб показати, наскільки добре батьки знають дитину. Якщо таке знання використовується для маніпуляції, то це руйнує взаємини. Тим більше проговорення не повинне перетворюватися на *оцінювання*, що іноді



дуже хочеться зробити батькам (наприклад: «Ти міг би бути скромнішим»). Оцінювання завжди блокує бажання розповідати про проблему.

*Резюмування* використовується у тривалих бесідах або переговорах («Отже, ми домовилися з тобою, що...»; «Твоїми основними ідеями є...») Підведення підсумків вимагає від слухача уваги та вміння коротко викладати свої й чужі думки.

V. Робота в парах для відпрацювання прийому проговорення (повного й короткого переказу). На першому етапі один партнер лише слухає й переказує, повертаючи думки співрозмовникові; потім вони міняються ролями. На другому етапі потрібно переказувати повідомлення партнера, не перериваючи бесіди; те ж робить інший партнер. Тема, обговорювана співрозмовниками, має стосуватися певної проблеми, що, на думку батьків, хвилює їхніх дітей. Бажано підбирати пари батьків з тотожними дитячими проблемами.

VI. Словник почуттів. Цю вправу можна виконувати за допомогою м'яча та м'якої іграшки: кожний називає певне почуття й віддає м'яч (іграшку) іншому.

VII. Домашнє завдання. Запитати дитину й записати відповіді на наступні запитання: «Як ти думаєш, що мені в тобі подобається? А що, на твою думку, мені в тобі не подобається?» Попередньо батьки повинні передбачити відповідь дитини.

Для батьків дітей підліткового віку дається додаткове завдання: «Що мене засмучує та що радує в моїй мамі (татові)?» При виконанні цього завдання в родині зазвичай не виникає ситуації «з'ясування стосунків», тому що обмін інформацією відбувається у незвичній формі, і часто батьки говорять про несподівані відкриття, що стосуються сімейних взаємин. Для того, щоб розмова була більш продуктивною, батькам варто нагадати про можливість і бажаність відпрацювання прийомів активного слухання.

Після виконання завдання батьки можуть показати дітям, що вони написали в домашньому завданні після третього заняття.

## **Заняття №6. Активне слухання (продовження).**

**Мета:** Практичне відпрацювання прийомів активного слухання.

### **Хід роботи:**

I. Психогімнастична вправа. Один з учасників групи виходить за двері, всі інші незалежно від статі діляться на дві підгрупи «хлопчиків» і «дівчаток». За 1-2 хвилини вони обирають ті дії, які будуть виконувати разом, коли зайде той, хто за дверима. Завдання цього учасника – відгадати, де «хлопчики», а де «дівчатка».

II. Обговорення домашнього завдання. Соціальний педагог оцінює правильне використання прийомів активного слухання або, навпаки, відзначає нереалізовані можливості такого слухання. Дуже часто діти відповідають на запитання розпливчато й невиразно, і тоді важливою є допомога дитині виразити свої почуття й думки.

III. Психогімнастична вправа «Вгадай емоцію». Батьки мають визначити, наскільки правильно вони розуміють сенс інтонації. Соціальний педагог зачитує 9 контрольних фраз з відповідною інтонацією, роблячи після кожної фрази хвилинну паузу. За цей час на окремих бланках учасники пишуть той емоційний сенсовий підтекст, який уловили. Контрольні фрази вимовляє соціальний педагог з необхідною інтонацією або вони можуть бути записані на аудіокасеті.

Контрольні фрази:

1. Добре, вибачте мені! Чого ще ви від мене хочете? (Переконаність у тім, що вибачення достатньо).
2. Я б з дитиною так не обійшовся! (Почуття провини, жалю).
3. Це ви мені обіцяли й минулого разу... (Недовіра).
4. Я більше не можу йти на поводу у власної дитини! (Протест).
5. Везе ж людині! (Заздрість).
6. Я ніколи більше не буду їй допомагати. Навіть слів подяки за все, що зробив, не дочекаєшся. (Образа, гіркота).

7. Я не заважаю вашим розмовам своїм виступом на семінарі? (Вимога уваги, тиші).

8. Єдина перевага вашої дитини в тім, що вона любить добре поспати. (Іронія).

9. Цю вправу ми могли б спробувати виконати знову, але, чесно кажучи, думаю, що це марна трата часу. (Сумнів, скептицизм).

Соціальний педагог називає правильний зміст інтонації й пропонує учасникам у бланках поставити знак «+», якщо відповідь вірна. (Бланки видаються чистими, лише з нумерацією від 1 до 9, за кількістю фраз). Потім відбувається підрахунок правильних відповідей і їх обговорення.

IV. Інформаційна частина. Повторення матеріалу про прийоми активного слухання, його мети та наслідки.

Резюмування правил продуктивного слухання:

- 1) слухай уважно, звертай увагу не лише на слова, але й на невербальні прояви міміку, пози, жестикуляцію);
- 2) перевіряй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника, використовуючи, за необхідністю прийоми активного слухання;
- 3) не давай порад;
- 4) не давай оцінок.

Відпрацювання навичок «уточнення», «проговорення підтексту»: ведучий зачитує групі вислови від імені дітей, потім учасники мають написати відповіді з використанням уточнень і проговорення підтексту. Обговорення результатів вправи.

V. Робота в парах – практика слухання. Тема: які з моїх якостей та властивостей допомагають, а і які заважають виховувати дитину.

Учасники обирають собі в парі того з членів групи, кого вони мало знають, але про якого хотіли б довідатися ближче, і розподіляють між собою ролі: спочатку один буде «промовцем», інший — «слухачем». Завдання складається з декількох етапів, кожний етап розрахований на певний час.

Спочатку правилами гарного слухання керується «слухач». «Промовець» п'ять хвилин розповідає про свої складнощі, проблеми у вихованні дитини.

Особливу увагу при цьому він звертає на ті свої якості, які породжують ці проблеми. «Слухач» дотримується правил продуктивного слухання. Через 5 хвилин соціальний педагог зупиняє бесіду. «Промовцеві» надається одна хвилина, протягом якої потрібно буде сказати «слухачеві», що в його поведінці допомагало, а що заважало говорити про себе.

Згодом «промовець» 5 хвилин розповідає «слухачеві» про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що йому допомагає виховувати дитини, будувати взаємовідносини з нею. Через 5 хвилин соціальний педагог зупиняє бесіду й пропонує перейти до наступного кроку. «Слухач» протягом наступних 5 хвилин повинен повторити «мовцеві», що він зрозумів із двох його розповідей про нього – про те, що йому допомагає й що заважає виховувати дитину. Весь цей час «промовець» мовчить і тільки рухами головою показує, чи згодний він з тим, що говорить «слухач», чи ні. Після того, як «слухач» скаже все, що він запам'ятав із двох розповідей «промовця», останній може сказати, що було пропущено й що перекручено.

У другій частині вправи учасники пари міняються ролями: «слухач» стає «промовцем», і навпаки.

VI. Психогімнастична вправа: учасники стають у коло, кидають один одному м'яч і «вантажать на баржу» предмети на певну букву. У таку гру батьки можуть грати з дітьми, розширюючи словниковий запас і розвиваючи навички комунікації.

VII. Домашнє завдання. Використовувати й тренувати прийоми активного слухання користуватися ними під час обговорення спільних занять із дітьми.

### **Заняття № 7. Заняття за участю дітей.**

**Мета:** знайомство з дітьми, корекція порушень міжособистісних відносин дорослих та дітей, розвиток взаєморозуміння, рефлексії, створення ситуацій взаємодії та співробітництва.

**Хід роботи:**

I. Соціальний педагог задає всім присутнім питання: хто тут зібрався? Нехай діти та дорослі придумують якомога більше варіантів (люди, друзі, знайомі, мами й діти, зірки, земляни й т. і.).

II. Соціальний педагог, знайомлячись із дітьми, просить кожного по черзі назвати своє ім'я й розповісти про свою маму (тата) так, щоб інші учасники змогли вгадати, хто із сидячих у колі людей — його батьки. При цьому ведучий задає різні питання: «Яка твоя мама? Що вона любить робити? Що їй подобається? Що їй не подобається?» і т.п.

III. Вправа «Путанка». Всі учасники групи стають у коло, закривають очі, витягують уперед руки, сходяться в центрі. Правою рукою кожний бере за руку будь-яку іншу дитину або дорослого, а ліва лишається вільною для того, щоб за неї хтось узявся. Після цього всі відкривають очі. Ведучий допомагає учасникам групи в тому, щоб за одну руку взялася тільки одна людина. Таким чином, утвориться путанка. Завдання групи: розплутатись, не відпускаючи рук.

IV. Вправа «Жестовий гомеостат». Вправа проводиться окремо в колі дітей і в колі дорослих. Учасники групи повинні одночасно (по сигналу ведучого) викинути будь-яку кількість пальців. Мета вправи: постаратися викинути однакову кількість пальців або прийти до загального рішення, використовуючи найменшу кількість спроб.

V. Вправа «Давай поговоримо» (у парах). Ця вправа надає дітям можливість поговорити з дорослими душевно. Дорослий говорить, наприклад: «Я б хотів бути вороном». І звертаючись до дитини, запитує його: «Як ти думаєш, чому?» «Щоб жити 100 років.» «Яка від цього користь?» «Можна багато довідатися, багато гарних справ зробити...» Після цього дитина ділиться своїми бажаннями з дорослим, ким би вона хотіла бути і чому.

VI. Вправа «У кого цукерка». Цю гру можна проводити у декількох варіантах. Всі учасники сідають або стають у коло, закривають очі й складають долоні «човником». Соціальний педагог проходить по колу й вкладає в долоні трьох-чотирьох учасників будь-який дрібний предмет. Коли по команді всі відкривають очі, кожний може висловити не більше трьох підозр стосовно

інших учасників. Після опитування ведучий визначає найбільш популярних «підозрюваних». Ті, хто опинився поза підозрами, одержують призи — щонебудь смачне. Замість умовного предмету можна використовувати дрібні цукерки. Учасник повинен непомітно засунути отриману цукерку за щоку й поводитися так, щоб інші не помітили «солодкого» вираження обличчя. При такому варіанті відпадає необхідність у призах, а учасникам легше виконувати завдання, тому що не треба стежити за своїми руками, щоб випадково себе не видати.

Самий складний варіант цієї гри проводиться без цукерок і предметів: учасникам потрібно відгадати, кого соціальний педагог торкнувся рукою, поки всі сиділи із закритими очами. Така вправа гарно зближує учасників і сприяє розвитку комунікацій у групі.

VII. Домашнє завдання. Обговорити враження обох учасників від заняття. Варто нагадати батькам про правила активного слухання.

### **Заняття № 8. Заняття за участю дітей (продовження).**

**Мета:** корекція порушень міжособистісних відносин дорослих та дітей, розвиток взаєморозуміння, рефлексії, створення ситуацій взаємодії та співробітництва.

#### ***Хід роботи:***

I. Вправа «Емпатія». Соціальний педагог пропонує учасникам групи по черзі (по колу) промовити фразу: «Вітаю тебе, ...», називаючи ім'я сусіда зліва такими інтонаціями, мімікою неначе звертаючись до самої близької людини.

II. Вправа «Якби я був чарівником...» Учасники групи фантазують па тему: «Якби я був чарівником...» (яким? навіщо? що зробив би? і т. і.), передаючи по колу “чарівну паличку”.

III. Вправа «Як ти себе почуваш?» (у парах). Дорослий уважно дивиться на свою дитину, визначає її самопочуття та розповідає про нього. Дитина слухає й доповнює. Потім дитина визначає самопочуття дорослого. Обговорення проводиться окремо в колі дітей і в колі дорослих.

IV. Вправа “Жестовый гомеостат”. (Див. Заняття № 7). Вправа проводиться в змішаному колі (діти + батьки).

V. Вправа “Мудрець” (у парах). Ведучий говорить, звертаючись до дітей: “Закрийте очі, уявіть собі зелену галявину та великий старий дуб на краю неї. Під деревом сидить мудрець (один з батьків), який відповідає на будь-яке питання... Протягніть до нього руки (дорослі беруть руки дітей), поставте запитання, що хвилює вас, і вислухайте відповідь... Опустіть руки, ми повертаємося... відкрийте очі». Обговорення в парах.

VI. Вправи «Кого я торкаюся?», «Вгадай, чиї руки». Ці ігри проводяться із зав'язаними очами. Спочатку діти намагаються на дотик (по обличчю й фігурі) вгадати ім'я партнера. Потім батьки із зав'язаними очима торкаються рук дітей, намагаючись знайти свою дитину. Для батьків і дітей це може виявитися дуже значущою ситуацією (чи знайде мама свою дитину?). Дитина молодшого шкільного віку може розплакаться, якщо мама «відкине» її руки. Щоб не допустити ексцесів, іноді соціальний педагог повинен непомітно допомогти дорослому знайти руки його дитини.

Дітям настільки подобаються ці ігри, що іноді ведучому треба докласти зусиль, щоб їх завершити.

VII. Спільне малювання. Воно проводиться у двох варіантах, залежно від віку дітей. Діти молодшого шкільного віку зі своїми батьками спільно малюють картину на певну тему («Наш будинок», «Свято»). Батькам з дітьми старшого віку дається завдання малювати однією ручкою (олівцем, фломастером), передаючи її один одному. При цьому їм не можна перемовлятися.

Після того, як усі закінчили, кожна пара представляє свій витвір, соціальний педагог пропонує дитині розповісти, як був намальований цей малюнок, хто був ініціатором утілених ідей, як відбувалося промальовування тих або інших деталей. При цьому можливі різні варіанти. Часто дитина несправедливо приписує авторство собі. Бажано, щоб соціальний педагог відзначав у карті спостережень характерні риси взаємодії на різних етапах малювання: співробітництво, придушення одним іншого, ігнорування потреб

партнера, суперництво (конкуренція), згода, орієнтація на інтереси партнера й т.д. У великій групі для цього може знадобитися асистент.

VIII. Опис картинок по Роршаху. Кожна пара – дитина й мама (тато) — одержує одну з картинок із зображеннями плям Роршаха. Їм пропонується спочатку видати якнайбільше ідей про те, на що це схоже, а потім прийти до спільного рішення. Після того кожна пара одержує можливість пофантазувати і приходять до єдиної думки, можна один або декілька раз обмінятися картинками й обговорити варіанти відповідей декількох (або навіть усіх) пар щодо однієї й тієї самої плями. Ця робота стимулює спільне фантазування батьків й дітей, а також служить гарним засобом дослідження сфери батьківсько-дитячої взаємодії. Потім група збирається в колі, і соціальний педагог повідомляє всі придумані назви плям.

IX. Вправа «Місток». На підлозі лежить ребриста дошка (можна замість неї провести дві паралельні лінії на відстані 30 см одна від одної). Це уявний місток. Під ним, далеко внизу, швидка біжить гірська річка. З різних сторін на місток одночасно ступають двоє (дорослий та дитина). Не користуючись словами, потрібно зрозуміти один одного та розійтись на вузькому містку. Робота в парах, з однією зміною партнерів (батько-дитина, дорослий-дитина).

Обговорення в колі дітей: діти повідомляють, з ким почували себе надійно та впевнено... Обговорення в колі дорослих (методів вирішення проблеми): наприклад, якщо дорослий переставив дитину на іншу сторону містка, то не дав їй можливості спробувати вирішити проблему, не було партнерства. Дорослі роблять такий висновок самостійно або за допомогою ведучого.

X. Домашнє завдання. Намалювати герб сім'ї.

З давніх давен люди складали герби з різних символів, в яких вони знаходили підтримку та силу. На ньому мали відображення: ім'я, символ, особиста сила, сильна риса характеру, зовнішня сила (що або хто підтримує ззовні), «подвиг» (ситуації, в яких члени сім'ї були «на висоті»), мрія. Обговорити враження обох учасників від виконаного завдання.



В малюванні герба мають взяти участь всі члени родини.

### **Заняття № 9. «Встановлення й збереження довіри» (за участю дітей).**

**Мета:** усвідомлення батьками та дітьми необхідності побудови стосунків, заснованих на взаємній довірі; усвідомлення поведінки, яка зменшує рівень довіри; аналіз поведінки, що сприяє розвитку довірливих стосунків; розвиток здатності довіряти собі та іншим членам родини; формування настанови на збереження довіри в міжособистісних відносинах.

#### ***Хід роботи:***

I. Інформаційна частина. Подається окремо батькам без участі дітей. В цей час діти в іншій кімнаті готуються презентувати домашнє завдання.

Одним з головних завдань, на вирішення яких спрямований тренінг корекції батьківських відносин з важковиховуваними дітьми, є встановлення довірливих стосунків між членами сім'ї. Саме довіра в міжособистісних відносинах виступає тим фактором, від якого залежить питання особистісного психологічного здоров'я та самовдосконалення, а також подальший розвиток багатогранних людських стосунків або їх занепад в умовах її відсутності. Так, саме недостатня міра вияву довіри, її абсолютизація або відсутність певним чином обумовлюють відхилення у стилях сімейного виховання (гіпопротекції, потураючої гіперпротекції, домінуючої гіперпротекції, підвищеної моральної відповідальності, емоційного відторгнення), що в основі своїй закладає ґрунт для неадекватного сприйняття дитиною себе як особистості та оточуючого середовища.

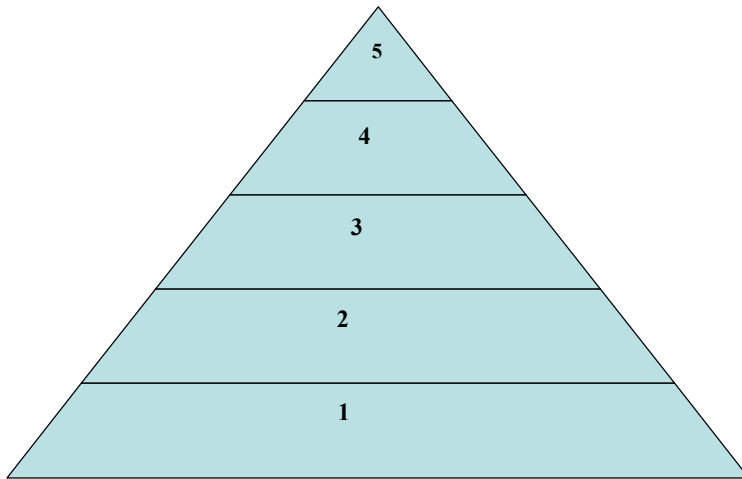
Вперше виділив довіру людини до світу як базову настанову особистості, пов'язану зі становленням ідентичності як таку, що формується на ранніх етапах онтогенезу, представник американського соціального психоаналізу Е. Еріксон. Зазначена базова настанова знаходиться в прямій залежності від якості стосунків батьків і дітей. Так, науковець виділяє умови, від яких залежить виникнення та подальший розвиток базової довіри дитини до світу: «Батькам замало володіти одними лише прийомами виховання через заборони та дозволи, вони повинні вміти донести до дитини глибоку, майже соматичну

впевненість у тому, що існує певний сенс у всьому тому, що вони роблять. Тут слід відзначити, що традиційна система догляду за дитиною є фактором, що сприяє формуванню довіри» [29,113].

Феномен довіри має двосторонній зв'язок. Так, аналіз досліджень, проведених Т. Скрипкіною в рамках вивчення системи «людина та світ», дозволив дійти висновку, що оскільки людина одночасно звернена і на світ, і на себе, то довіра до світу онтологічно пов'язана з довірою до себе та інакше існувати не може. Саме тому відсутність досвіду довіри в системі «батьки-діти» зумовлює недовіру до світу що, на думку, Е. Еріксона, супроводжується «тотальною злістю, фантазіями руйнування та вандалізму» [22, 78]. Для Е. Еріксона довіра означає наявність довірливості по відношенню до інших, яка формує фундаментальне почуття власної довіри до себе. Саме зазначена обставина перетворює людину на суб'єкта життя, адже, на думку дослідників, довіра до себе виглядає як здатність людини ставитись до себе, своїх внутрішніх бажань, потреб, поглядів, власних переживань як до цінності. Лише ставлення людини до себе як до цінності здатне розширити міру індивідуальної свободи та пов'язаної з нею особистісної відповідальності. В цілому, здатність довіряти собі можна визначити як здатність до творчої самоорганізації власного життя, здатність володіти собою та своїм життям.

На наш погляд, вище наведені міркування підтвержує гуманістична теорія потреб А. Маслоу, за якою: психічне, фізичне здоров'я особистості та можливості її творчої самореалізації залежать від міри задоволення потреб, що відображені в піраміді. Відповідно, рух по зазначених сходинках вгору можливий лише за умов задоволення нижчих потреб.

Піраміда потреб особистості (за А.Маслоу).



1. Вживання або біологічні потреби.
2. Безпека та впевненість у майбутньому.
3. Любов та належність до певної соціальної групи.
4. Повага та самоповага.
5. Самореалізація.

Як вже вище було зазначено, за Е. Еріксоном почуття базової довіри до світу пов'язане із задоволенням фізіологічних потреб, точніше з почуттям комфорту від їх задоволення. Наслідком є почуття безпеки, що виникає на цій основі. Лише відчуваючи почуття впевненості в тому, що світ не є ворожим, дитина вступає з ним у взаємодію. Довіра є саме тим способом, механізмом, який поєднує дитину та світ в єдину систему та дозволяє їм взаємопроникати один в одного, тобто бути іманентними один одному.

Наступною базовою потребою за А. Маслоу, без якої неможливий творчий розвиток особистості та шлях до самореалізації є задоволення потреби в любові. Довіра передбачає взаємодію в атмосфері відкритості та щирості, атмосферу якої покликана створити саме любов. Любов батьків до дитини базується на трьох основних позиціях:

1) віра в дитину (форма виявлення довіри). Батьки повинні щиро вірити в здатність дитини до саморозвитку та самореалізації. На ранніх етапах розвитку дитина зазвичай вважає себе значною особистістю, людиною, яка може зробити щось цінне для себе та оточуючих. В родинях з негативним та критичним

емоційним кліматом дитина є в меншому ступені впевненою в собі. Самооцінка дитини тісно пов'язана з тим, як її оцінюють батьки;

2) прийняття особистості дитини, що передбачає незасудливе визнання почуттів та особливостей сприйняття дитини;

3) повага до дитини, що виникає на основі довіри та прийняття і проявляється у щирій зацікавленості інтересами та справами дитини, в заохоченні ініціативи та самостійності дитини, у намаганні батьків зайняти позицію співробітництва з дитиною.

Спілкування в атмосфері любові, довіри, піклування один про одного надає широкий простір для емоційних переживань дитини, реалізації її потреб. Любов є певним духовним захистом, вона сповнює дитину внутрішніми захисними силами проти всього, що заважає розвитку її природних задатків. Так, австрійський психолог Х. Райнпрехт стверджує: «Дитинства, що сповнене любов'ю, вистачить на все життя» [27, 240].

Дитина, яка не відчуває небезпеки, є фізично здоровою, сповненою любові довіряє світові та починає його досліджувати. Паралельно з цим процесом задовольняється потреба в самопізнанні, а задоволення зазначеної потреби тісно пов'язано з розвитком почуття самоповаги.

Таким чином, наступна потреба в піраміді А. Маслоу – це потреба в повазі та самоповазі. Цей вид потреби залежить від того, як розвивалося почуття самостійності у дитини. В основі появи у дитини самостійності лежить демократичний стиль спілкування з нею батьків. Це стиль рівноправних по статусу відносин: тут ніхто не володіє переважним правом контролю, кожен може зробити зауваження іншому або отримати зауваження від нього. Коректність, ввічливість, довіра, взаємність – кращі форми такого стилю. Довіра батьків до своєї дитини, в зазначеному випадку, проявляється в умінні спілкуватись з дитиною на позиціях рівності, застосовуючи заохочення її ініціативності, що в свою чергу:

- допомагає дитині адекватніше оцінювати та засвоювати зразки соціальної поведінки;

- надає дитині почуття впевненості в своїх силах;

- формує у дитини відчуття того, що вона вже щось знає, щось вміє, на щось може вплинути.

Сформований рівень довіри до себе та оточуючих дозволяє досягти певного рівня самоповаги, що активізує процес її перетворення на творчу особистість, яка інтенсивно живе тим, що надає життя; на особистість, здатну піклуватись про інших людей. Така стадія в ієрархії потреб А. Маслоу є заключною, найвищою – стадією самореалізації.

Так, з усього вище зазначеного можна дійти висновку, що «важкі», «неслухняні», «проблемні», «неможливі» діти, а також діти з «комплексами», завжди є результатом «порушення» дитячо-батьківських відносин, в основі яких знаходиться ігнорування базових потреб дитини.

II. Обговорення домашнього завдання. Діти разом з батьками презентують фамільний герб, розповідаючи історію його створення.

III. Вправа «Коридор». По ходу вправи один з учасників групи перевіряє, наскільки глибоко він може довіряти іншим. Вправа використовується тоді, коли в групі ще не встановлено оптимальний рівень довіри. Найкраще проводити її на початку заняття, тоді увага й фізичні реакції краще.

1. Група батьків стає у два ряди один проти одного, на відстані руки або трохи більше, утворюючи уявний коридор. Дитина іде вздовж цього коридору й у певний момент починає падати назад. Інші учасники щомиті повинні бути готові підтримати її.

2. Кожен учасник приймає рішення: чи він піде з відкритими очима, чи закриє їх.

3. Необхідно надати можливість пройти між двох рядів кожному учасникові групи.

4. Після вправи соціальний педагог обговорить з членами групи їхні враження:

- Чи легко мені було почати падати?
- Чи боявся я, що виявлюся занадто важким?

- Чи боявся я, що група буде неуважною?
- Як я почував себе в момент падіння?
- Що я відчував, коли мене піймали?

Учасники, які бояться й не довіряють дорослим, можуть виконати завдання кілька разів.

#### IV. Бесіда.

Соціальний педагог задає наступні питання:

1. Як ви розумієте слово «довіра»? (Усі прийняті відповіді записуються на дошці). Доберіть спільнокореневі слова до зазначеного поняття (віра, вірний, вірити).
2. Як будуються стосунки, якщо в них відсутній акт довіри?
3. Чи всім людям можна довіряти?
4. Якій людині можна довіряти?
5. Як ви дізнаєтесь про те, що вам довіряють або не довіряють?
6. Чи легко ви довіряєте іншим людям?
7. Яка поведінка викликає довіру?
8. Яка поведінка у стосунках зменшує довіру?

В ході бесіди необхідно прийти до розуміння того, що довіра є умовою розвитку стосунків та їх поглиблення. Найперша криза, яка виникає у сфері міжособистісних стосунків, пов'язана зі здатністю людей довіряти одне одному. Для встановлення гармонійних стосунків батьків та дітей вони мають спільно навчитись створювати атмосферу довіри, що послаблює у батьків та дітей побоювання зради й нехтування та сприяє появі надії на прихильність, підтримку, утвердження. Важливо розуміти, що довіра у стосунках не є чимось сталим і незмінним у внутрішньому світі людини, довіра існує в площині стосунків і постійно змінюється. Довірлива поведінка – це готовність ризикувати корисними або шкідливими наслідками, зробити себе вразливим перед іншою особою. Точніше кажучи, довірлива поведінка включає в себе саморозкриття і готовність відверто виявляти прихильність та підтримку іншим. Вияв прихильності, підтримки та кооперування, а також взаємне

визнання є ключовими аспектами довіри в міжособистісних стосунках.

Прихильність є одним з найвагоміших факторів міжособистісних стосунків. Основні вміння, необхідні для виявлення прихильності, включають у себе вияв теплоти, точне розуміння та наміри до кооперування. Останні зміцнюють довіру у стосунках навіть за умов, коли між людьми виникають конфлікти. Тепло – це почуття, отже всі прийоми передачі почуттів є придатними і для прояву теплоти. Кооперування означає координацію зусиль заради досягнення спільної мети. В умовах становлення дружніх стосунків кооперуючою метою батьків і дітей є поглиблення міжособистісних відносин. Тому будь-яке звернення до співрозмовника, яке вказує на те, що ви хочете розвивати свої стосунки, означатиме, що ви бажаєте кооперуватися з ним. І, нарешті, коли ви відповідаєте на зізнання взаємністю, ви зміцнюєте довіру і чините такий вплив на особу, що вона ще правдивіше говорить про себе. Відповідь взаємністю на саморозкриття робить обох людей вразливими до нехтування, і ця взаємна вразливість допомагає зміцнити їх віру в те, що кожна особа буде підтримувати іншу і виявляти прихильність до неї.

#### V. Вправа «Рівень довіри в наших взаєминах».

Зазначена вправа дозволяє виявити конкретні ситуації, які гальмують процес взаємодії батьків та дітей, проаналізувати їх та вербалізувати, а також ситуації, що сприяють розвитку зазначених відносин.

Вправа проводиться в групах батьків та їх дітей нарізно. На окремих аркушах батьки та діти самостійно відповідають на наступні запитання:

Запитання для батьків:

- 1) В яких ситуаціях я проявляю недовіру до своєї дитини? Чим обумовлене таке ставлення?
- 2) В яких випадках я довіряю своїй дитині? Чим обумовлене таке ставлення?
- 3) У чому проявляється довіра до мене моєї дитини?

Запитання для дітей:

- 1) В яких ситуаціях ти відчуваєш недовіру до себе з боку батьків? Як ти гадаєш, чим обумовлене таке ставлення?

2) В яких випадках твої батьки довіряють тобі? Чим обумовлене таке ставлення?

3) Яким чином ти виявляєш довіру до своїх батьків?

Після самостійного опрацювання зазначених питань діти разом з батьками протягом 15 хвилин порівнюють та обговорюють отримані відповіді. У підсумку батьки разом з дітьми повинні дати відповіді на такі запитання:

а) якою мірою брак саморозкриття з боку однієї чи обох осіб позначається на відносно слабкому рівні довіри у стосунках?

б) якою мірою брак підтримки і прихильності з боку одного чи двох партнерів позначається на відносно низькому рівні довіри у стосунках?

в) наскільки рівень саморозкриття одного чи обох партнерів позначається на відносно високому рівні довіри у ваших стосунках?

г) наскільки вияв прихильності та підтримки з боку одного чи обох партнерів позначається на відносно високому рівні довіри в стосунках?

Протягом наступних 10 хвилин учасникам необхідно поділитись своїми міркуваннями про те, як можна зміцнити рівень довіри у стосунках.

Соціальному педагогу необхідно нагадати учасникам той факт, що саморозкриття містить чотири умови:

1. Висловлювання своїх намірів. Наприклад: «Я стурбований нашими стосунками, мені хочеться зробити щось таке, що допомогло б нам стати друзями».

2. Висловлювання своїх побажань про те, як би вам хотілося, щоб дитина реагувала. Наприклад: «Можливо, тобі незручно, що я порушив це питання, але я сподіваюсь, що ти будеш слухати і намагатимешся зрозуміти мої слова».

3. Висловлювання про те, як ви будете поводитися, коли член сім'ї не виправдає ваших сподівань. Наприклад: «Якщо ти мене ігноруватимеш, я ображусь і відповідно реагуватиму».

4. Висловлювання про те, як буде відновлюватися між вами довіра, коли член сім'ї не виправдає ваших побажань і вам доведеться на це реагувати. Наприклад: «Якщо ти будеш мене перебивати і я змушений буду на це



реагувати, нам доведеться провести цілий вечір за розмовами про давні добрі часи, щоб знову стати ближчими один до одного».

VI. Група психогімнастичних вправ, спрямованих на встановлення довіри без слів.

Гра «Коло довіри». Члени групи утворюють тісне коло. Добровольця «передають» одне одному легко, торкаючись його плечей. Весь цей час доброволець із заплющеними очима не повинен виходити з центру кола. Через деякий час усім, хто брав участь у грі, пропонуються такі запитання:

1. Що ви відчували, коли були всередині кола? Що вам нагадували ці переживання?

2. Що ви відчували, коли стояли в колі й вас передавали з рук у руки добровільно? Про що ви тоді думали і що переживали?

3. Чи однаковими були ваші почуття до різних людей усередині кола?

Вияв довіри через гру «Поводир і сліпець». Кожна пара повинна складатись з дитини та одного з батьків. Один стає «поводирем», а другий – «сліпцем». «Сліпець» заплющує очі, а поводитир водить його по кімнаті. Поводир збоку або ззаду бере «сліпця» за рукав і водить по кімнаті, намагаючись дати йому можливість користуватись усіма органами чуття, крім очей. Мають бути реалізовані різноманітні переживання дотику: відчуття стіни, поверхні крісла, волосся чи обличчя іншої особи тощо. Якщо є можливість, вийдіть на вулицю, щоб відчути сонце і вітер.

Довіра до поводиря у великому приміщенні може випробовуватися під час переходу через кімнату, коли «сліпець» іде за поводитирем. Через 15 хвилин поміняйтеся ролями й повторіть усе спочатку. Після того, як кожен побуде в ролі «сліпця» і поводиря, у повному складі групи обговорюють такі запитання:

1. Як ви почували себе, коли були «сліпцем»?

2. Якими є ваші найяскравіші враження, пов'язані з поводитирем?

3. Що ви довідалися про поводиря?

4. Що ви довідалися про «сліпця»?

5. Як ви почували себе, коли були поводитирем?

6. Що ви відчуваєте у цю хвилину стосовно одне одного?

VII. Щоденно фіксувати у щоденнику ситуації, в яких батькам вдалося проявити довіру до дітей і, навпаки, а також життєві ситуації, в яких діти виявляли свою довіру до батьків.

### **Заняття № 10. «Проблеми батьків».**

**Мета:** навчання способам ефективної комунікації, що сприятиме вирішенню проблем, які виникають у батьків під час взаємодії з дитиною.

#### **Хід роботи:**

I. Психогімнастична вправа. Учасники групи кидають один одному м'яч і говорять, що їм подобається в іншій людині.

II. Обговорення домашнього завдання – обмін враженнями від спільного заняття з дітьми. Аналіз ситуацій вияву довіри в діаді «діти – батьки» в домашніх умовах.

III. Інформаційна частина в цьому занятті сполучається з практичним засвоєнням навичок ефективної комунікації. Коли проблема належить дорослому, він може:

- 1) спробувати безпосередньо вплинути на дитину;
- 2) спробувати вплинути на себе самого;
- 3) спробувати вплинути на обставини (наприклад, змінити обставини – вжити необхідних заходів безпеки тощо).

Соціальний педагог розповідає про дві форми звернення до іншої людини: «ти-висловлювання» та «я-висловлювання».

Ти-повідомлення часто порушують комунікацію, тому що викликають у дитини почуття образи та гіркоти, створюють враження, що батьки завжди праві: «Ти завжди залишаєш бруд у кімнаті», «Ти ніколи не виносиш сміття», «Припини це робити».

Я-повідомлення – більш ефективний спосіб зміни поведінки дитини у бажану сторону. У той самий час вони зберігають сприятливі взаємини між людьми. Окреслимо схему повідомлень батька, який втопився й не має бажання спілкуватись із своїм сином, використовуючи дві наведені форми звернення.

Ти-повідомлення:

Батько втомився —> (процес шифрування) —> «Ти мене втомив» —> (процес розшифровки) —> «Я поганий» (реакція дитини).

Я – повідомлення:

Батько втомився —> (процес шифрування) —> «Я дуже втомився» —> (процес розшифровки) – «Тато втомився» (реакція дитини).

Соціальний педагог знайомить батьків з моделлю я-повідомлення, що складається із трьох основних частин:

- 1) подія (коли..., якщо);
- 2) особиста реакція (я почуваю...);
- 3) бажаний вихід (мені хотілося б, щоб...; я волів ..; я був би радий...).

У спілкуванні може використовуватися не повна, а скорочена форма я-повідомлення («Мені хотілося б, щоб ми домовилися про те, хто виносить сміття», «Коли я бачу брудні руки, у мене мурашки по спині бігають»). Першочергова мета я-висловлень – не змушувати когось щось зробити, а передати свою думку, свою позицію, свої почуття й потреби; в такій формі інший почує й зрозуміє їх набагато швидше.

Соціальний педагог пропонує батькам потренуватись у застосуванні я-повідомлень у такий спосіб: один з батьків описує певний факт неприйнятної поведінки дитини, а інші формулюють я-повідомлення, записуючи їх до зошита, і потім пред'являють у колі. Інший варіант: соціальний педагог зачитує приготовлені заздалегідь ти-повідомлення а завдання учасників – переформулювати їх у я – повідомлення.

#### IV. Вправа «Я – висловлення»

Ситуація	Ваше почуття	Я - висловлення
Ваша донька закохалась у «шалопаю»...		
Ви входите до кімнати (на 9-му поверсі) і бачите свого сина, який сидить на підвіконні відкритого вікна...		

Ви чекаєте на гостей. Донька відрізала та з'їла кусень торта, який Ви приготували на свято...		
Ви щойно вимили підлогу, син прийшов та наслідив...		

V. Знайомство з констатуючими та надихаючими висловлюваннями.

*Констатуючі* (або відслідковуючі) описи – це просто словесне відтворення дій дитини («Ти дістав з портфеля трикутник, крутив його на пальці, закинув за диван»). Діти не завжди добре усвідомлюють свої спонтанні звичайні дії. Предметні описи допомагають їм відрефлексувати і по-новому побачити власні вчинки. По суті, вони виконують функцію зворотнього зв'язку. Для цього (зрозуміло, за згодою дитини) можна використовувати відеозйомку. Перегляд разом з дитиною записів, що відображають неприйнятну поведінку (наприклад, часте відволікання під час виконання уроків, безглузде проведення часу, повільний підйом вранці, істерики і т.ін.), також є варіантом відслідковуючих описів.

Для тренування констатуючих висловлювань, можна використовувати наступну вправу: один з учасників здійснює серію рухів, а інші спільно складають докладний усний опис його дій.

*Надихаюче* висловлювання є продовженням і розвитком описів, що констатують, але увага тут сконцентрована не на предметній, об'єктивній, а на особистісній, суб'єктивній стороні дії, тобто не на тому, що саме робить дитина, а на тому, як вона це робить («Ти з таким старанням і терпінням виконуєш цю складну роботу»). Дитина може не дуже красиво малювати або погано мити посуд, але, якщо батькам хочеться, щоб вона продовжувала ці дії, акцент на тому, як вона старається, може надихнути дитину на подальші «звершення».

Робота з констатуючими та надихаючими висловленнями може будуватися так, як описано вище. Можна запропонувати учасникам висловлюватись стосовно інших членів групи. Наприклад: «Олено, ти завжди з

таким гумором і оптимізмом розповідаєш про своїх близьких, тебе дуже цікаво слухати» або: «Таню, ти дуже точно й коротко висловлюєш свої думки». Для обміну надихаючими висловами можна використовувати м'яч: отримуючи разом з м'ячем таке повідомлення, учасник тренінгу говорить, чи надихають його ці слова, тобто чи стимулюють описану поведінку.

VI. Соціальний педагог нагадує про те, що таке тимчасова й постійна мова (ця тема обговорювалася на занятті № 3), підреслюючи важливість її впливу на розвиток самооцінки дитини й формування її «Я»-концепції.

VII. Психогімнастична вправа. Соціальний педагог заздалегідь готує папірці у формі листків дерева й просить кожного учасника написати на них проблему, що, на його думку, є загальною для всіх (або для більшості) учасників групи. Ці папірці можна приклеїти до намальованого дерева, після чого один з членів групи вголос читає всі проблеми. Проводиться коротке обговорення результатів.

VIII. Домашнє завдання. Застосувати я-повідомлення, вислови, що констатують і надихають у спілкуванні з дитиною. Записати два приклади у щоденник.

Заповнити таблицю (відобразити почуття дитини):

<b>Ситуація та слова дитини</b>	<b>Почуття дитини</b>
«Сьогодні, коли я виходив із школи, хлопець вибив у мене рюкзак, і з нього все посипалося!»	
Старший син – мамі: «Ти завжди її захищаєш, говориш: «Маленька, маленька, та мене ніколи не жалієш!»	
Дитина упустила чашку, яка розбилася: «Ой!!! Моя ча-а-щечка!»	
Дитина влітає у двері: «Мамо, ти знаєш, я сьогодні першим написав та здав контрольну!»	
«Ну треба ж, я забув включити телевізора, а там було продовження фільму!»	

## Заняття № 11. «Конфлікти».

**Мета:** визначення способів вирішення конфліктних ситуацій, знайомство з шістьма кроками безпрограшного методу вирішення конфлікту.

### **Хід роботи:**

I. Обговорення домашнього завдання. Варто звернути увагу на складнощі, які виникали під час формулювання я-повідомлень. Гарний результат дає програвання ситуації у вигляді рольової гри. Типова помилка для багатьох початківців – передача ти-повідомлень, що передаються з вираженням почуттів і тому створюють ілюзію я-повідомлень.

II. Позначивши тему заняття, можна спитати учасників, які асоціації виникають у них при слові «конфлікт», з якою твариною, погодою, кольором асоціюється конфлікт.

Далі соціальний педагог просить усіх членів групи встати та із заплющеними очима потримати перед собою те, що в їхньому уявленні є «конфліктом» (образом конфлікту), прислухатися до своїх почуттів і зробити з цим образом те, що хочуть. Потім необхідно обговорити ті почуття, які відчували учасники: що їм хотілося зробити цим образом.

III. Інформаційна частина цього заняття перемежується з обговоренням конфліктів, з якими зазвичай доводиться зіштовхуватися батькам під час спілкування з дитиною. Якщо в ході попередніх занять у групі накопичено досить інформації про конфліктні ситуації, ведучий може підвести підсумки й розповісти про три категорії поведінки під час конфлікту:

- 1) «виграти-програти»;
- 2) «програти-виграти»;
- 3) «виграти-виграти».

Завдання учасників групи – знайти приклади для кожної категорії зі свого життя. Як правило, складніше за все вдається знайти приклади для категорії «виграти-виграти».

Найчастіше батьки приймають за конфліктні ті ситуації, в яких вони чимось невдоволені, або коли дитина обстоює свою думку, вступаючи з ними в

суперечку. Не кожна суперечка або протиріччя перетворюється на конфліктну ситуацію. Для останньої характерні емоційна напруга (хоча б однієї сторони), виписк негативних почуттів, вираження невдоволення один одним. Треба також пояснити учасникам відмінність поняття «привід» від поняття «причина» конфлікту й пояснити це на прикладах.

IV. Конкретний конфлікт, запропонований кимось із батьків, представляється у вигляді рольової гри або психодрами.

V. Соціальний педагог знайомить групу з шістьма кроками безпрограшного методу вирішення конфліктів за Т. Гордоном (1997).

Ці кроки пов'язані із ключовими моментами, про які батьки повинні знати й застосовувати їх, щоб уникнути зайвих ускладнень під час вирішення конфліктів, хоча деякі конфліктні ситуації можуть вирішуватись і без проходження всіх шести кроків. Існують конфлікти, які вичерпуються вже при першому кроці.

<b>Кроки</b>	<b>Цілі</b>	<b>Дії батьків</b>
1. Розпізнавання і визначення конфлікту	Залучити дитину до процесу вирішення проблеми	Чітко й небагатослівно повідомити дитині, що існує проблема, яка потребує вирішення. Дати зрозуміти, що співробітництво дитини є необхідним
2. Вироблення можливих альтернативних рішень	Зібрати якомога більше альтернативних варіантів рішень	Довідатися варіанти вирішення, запропоновані дитиною (свої можна представити пізніше), не оцінюючи та не принижуючи рішення, віднайдені нею. Наполягати на висуванні якомога більшої кількості альтернатив
3. Оцінка альтернативних рішень	Допомогти дитині висловити свою думку щодо кожного варіанту	Запропонувати дитині висловитися, які з рішень вбачаються кращими; дати їй можливість висловити свої почуття й інтереси, висловити думку щодо найбільш прийнятого варіанту й про те, що не влаштовує (або влаштовує) дитину в інших варіантах вирішення конфлікту
4. Вибір найбільш прийнятного рішення	Прийняти остаточне рішення	Довідатися, що думає дитина про спільно обране рішення, чи приймає вона його. Домогтися того, щоб кожний зобов'язався виконаги свою частину

		домовленості. Якщо рішення складається з декількох пунктів, бажано зафіксувати їх на папері
5. Вироблення способів виконання рішення	Спланувати процес втілення в життя прийнятого рішення	Обговорити питання типу: «Коли почнемо? Хто буде стежити за часом? Якими будуть критерії якості роботи, що виконується?» і т. ін.
6. Контроль та оцінка результатів	Сприяти реалізації рішень. Виявити обставини, що потребують перегляду прийнятого рішення	Цікавитися, чи задоволена дитина як і раніше прийнятим рішенням та його результатом. Повідомляти про свої почуття й думки з приводу результатів рішення (вони можуть змінюватися). Переглянути або відкорегувати рішення, якщо це потрібно

VI. Обговорення в групі варіантів перебудови конфліктів. Соціальний педагог задає учасникам питання: що відбувається, коли ви потрапляєте у конфліктну ситуацію? Як ви намагаєтесь полегшити негативні переживання? Які способи використовуєте ви та ваші близькі? Разом з групою ведучий торкається питання чотирьох основних сфер переробки конфліктів: тіло, уява, діяльність та контакти. Учасники групи часто приходять до висновку – звичні способи вирішення конфліктів не завжди є оптимальними.

VII. Домашнє завдання: розповісти членам родини про заняття й застосовувати на практиці способи аналізу конфліктних ситуацій. Запропонувати дитині намалювати малюнок на тему: «Конфлікт у нашій родині»; запитати дитину, яке покарання для неї є найстрашнішим і яке заохочення (яка нагорода) найбільш бажаним. Записати це до зошита.

### **Заняття № 12. «Заохочення та покарання».**

**Мета:** знайомство з принципами використання заохочень і покарань.

**Хід роботи:**

I. Психогімнастична вправа. Подивитися на сусіда праворуч і сказати, з яким місяцем асоціюється ця людина. Потім усі розсаджуються за порядком



місяців у році і знову, дивлячись на сусіда праворуч (це вже інша людина) пояснюють, чому в цієї людини саме такий місяць.

II. Обговорення домашнього завдання. Соціальний педагог підводить підсумки: які заохочення та покарання частіше всього називали діти учасників групи.

III. Соціальний педагог розповідає про основні функції заохочення та покарання. Заохочення слугують для підкріплення бажаної поведінки, а покарання – для її припинення. Учасники в підгрупах складають список заохочень і покарань, якими вони користуються. Потім ці списки обговорюють разом, виділяються типи заохочень і покарань.

Теорія ефективного батьківського ставлення Т. Гордона, прагнення батьків впливати на дитину за допомогою заохочень і покарань розглядає як фактор розвитку у дітей або синдрому переможця, або синдрому переможеного. У першому випадку дитина налаштована на виграш, на перемогу, на високі досягнення за будь-яку ціну; у другому випадку вона приречена відчувати фрустрацію протягом всього життя, тому що виявилася недостатньо здібною, щоб отримувати заохочення. Для батьків питання про заохочення та покарання є актуальним найвищою мірою.

IV. Учасники знайомляться з наступними положеннями, заснованими на теорії біхевіоризму. Чим різноманітнішими та несподіванішими є заохочення, тим дієвішим є їх вплив. При цьому заохочення не повинні сприйматися як подарунок до дня народження (його все рівно отримаєш). Щоб заохочення виконували свою функцію (закріплення позитивної поведінки дитини), вони мають бути чітко прив'язані до дій дитини. Несподівана винагорода краще запам'ятовується, а цукерка за кожну п'ятірку втрачає свою роль підкріплення.

Покарання повинно бути значущим для дитини, інакше воно втрачає сенс і не здатне перервати небажану поведінку. Якщо дитину карають, залишаючи вдома, а вона при цьому й не хотіла іти в гості, то навряд чи це можна вважати покаранням.

Дитина може брати участь у питаннях вибору заохочень та покарань. Діти часом дуже справедливо ставляться до пошуку відповідного покарання, відчуваючи довіру, виявлену батьками. Здійснюючи вибір, вони краще запам'ятовують, що слідує за певною поведінкою, і це підвищує їхню відповідальність.

Варто частіше використовувати заохочення, ніж покарання. Біхевіористи давно продемонстрували в експериментах на тваринах, що вироблення умовних рефлексів відбувається ефективніше, якщо в якості підкріплення використовується не покарання (наприклад, удар струмом), а заохочення (ласощі). Якщо бажану поведінку заохочувати, а небажану ігнорувати, то необхідні навички формуються швидше, ніж при використанні заохочення і покарання. І хоча застосування покарань у вихованні дітей є неминучим, дуже важливо пам'ятати про те, що ефективність покарань визначається не їхньою тяжкістю, а їхньою неминучістю (це давно доведено юристами). Слід зважати на те, що застосування покарання «через раз» не гасить, а закріплює небажану поведінку.

Дуже важливо, щоб прийнята система заохочень і покарань стабільно працювала. Обіцяна винагорода (або покарання) має бути здійснена, тому не варто давати пустих обіцянок. Якщо батьки дійсно хочуть закріпити бажану поведінку, їм краще обрати реалістичні заохочення й покарання. Можна встановити для дітей чіткі рамки поведінки, застосовуючи систему заохочень і покарань (за винятком тілесних) і стежачи за тим, щоб «воздаяння» було справедливим і логічно впливало з вчинків дітей.

V. Учасники діляться на невеличкі групи по 4-5 чоловік. Кожна група отримує завдання – на ватмані відобразити:

- а) прийнятні форми покарань;      в) неприйнятні форми покарань;
- б) прийнятні форми заохочень;      г) неприйнятні форми заохочень.

Після завершення підготовчого етапу кожна група презентує свої здобутки з їх активним обговоренням усіма учасниками тренінгу.

VI. Домашнє завдання. Записати в щоденнику важкі ситуації спілкування батьків з дитиною в минулому, що лишили почуття дискомфорту і досі хвилюють батьків.

### **Заняття № 13. «Важкий випадок».**

**Мета:** підвищення компетентності з розв'язання важких ситуацій спілкування з дитиною, усвідомлення особистісних проблем, що блокують розуміння характеру взаємодії з іншими людьми.

#### ***Хід роботи:***

I. Психогімнастича вправа. Учасники кидають м'яча один одному зі словами: «Мені здається в дитинстві ти був(ла)...» У відповідь кожний може погодитись або ні, сказавши «Так», «Ні» або «Я такого не пам'ятаю». Варіант: «Я думаю, у дитинстві ти мріяла про...» Ще один варіант – учасники тренінгу самі говорять, про що вони мріяли в дитинстві або якими тоді були.

II. Аналіз ситуацій. Соціальний педагог пропонує для обговорення в групі наступні ситуації:

1) Перед батьківськими зборами, присвяченими взаєминам у сім'ї, педагоги провели з дітьми бесіду, присвячену любові батьків до дітей, а дітей до батьків.

Наведемо деякі висловлювання дітей.

Света (6 років): «З усіх людей більше всього я люблю папу, а маму менше. В папі більше добра, а в мамі воно відсутнє. Мама нервується. Мене рано до школи піднімає, тому, що мені потрібно зачіску зробити, а їй рано на роботу їхати. А папу люблю, тому, що він мене на машині возить. Забирає з школи, часто гуляти відпускає».

Аня (7 років) «Я люблю людей і своїх гостей. Ще люблю жуйки, морозиво, ласощі, солодкий чай, печиво. А якщо не з їжі, тоді я люблю плаття, туфлі, кофтинки та все блискуче, золоте».

Питання: Які висновки можна зробити на основі дитячих висловлювань щодо стилю сімейних відносин, моральних цінностей в сім'ях цих дітей?

2) Шестирічна дівчинка, граючись у своїй кімнаті, говорила куклі: «Не чіпай, помічниця знайшлась. Встигнеш в житті напрацюватись».

Питання: Який можна зробити висновок щодо трудового виховання в сім'ї дівчинки?

3) Каті 8 років. Вона хоче бути схожою на маму, наслідує рухи, ходу, манеру говорити. Вона часто повторює почуте від дорослих: «Я вся в маму». Так само, як і мама, дівчинка ласкаво ставиться до маленької сестрички, вкриває її простирадлом, грає з нею, качає, коли та плаче. Звертається до маленької привітним тоном. Але тон відносин з бабусею у Віки інший: зневажливий, високомірний: «Сиди та мовчи стара, тебе не питають». Цю фразу нерідко використовує мама.

Питання: Яку особливість сімейного виховання підтверджує наведений приклад? Як ви вважаєте, чому виховання дітей треба починати перш за все з самовиховання?

4) До вагону метро зайшов батько з сином 9 років. Вони сіли на вільні місця і тато, поклавши руку синові на спину, тут і задрімав. Тут на найближчій зупинці зайшла жінка і зупинилась поруч. Хлопчик спробував вивільнитись з-під татової руки, щоб встати. Але татова рука владно притиснула його до сидіння.

- Сиди, – наказав батько, не розплющуючи очі.

- Так я, щоб поступитися...

- А я сказав – сиди, – повторив батько.

Хлопчик покійно сів і, дивлячись на батька, голосно сказав:

- А в школі Майя Петрівна говорить, щоб хлопці...

- У нас жінки мають однакові права з чоловіками. Ось так.

Питання: Проаналізуйте поведінку батька, його приклад настанови синові з позиції моральності.

III. «Важкі ситуації». Предметом аналізу в групі є важкі ситуації спілкування з дитиною в минулому, які залишили почуття дискомфорту й дотепер турбують дорослого. Обговорюються не певні якості або властивості

дитини, а конкретна ситуація, в якій вони виявилися. Наприклад, матір турбує неправдивість дитини, але для роботи в групі необхідний опис конкретної ситуації, у якій дитина збрехала.

Робота починається із запитання педагога: хто хотів би подати на розгляд свій випадок? Хто хотів би розповісти про певний випадок свого спілкування з дитиною, що його хвилює? Розповідь будується в абсолютно довільній формі, оповідача не обмежують у часі, а педагог стежить за тим, щоб його не перебивали. На цьому етапі соціальний педагог і члени групи уважно спостерігають за поведінкою і емоційними реакціями промовця, роблять записи для подальшого обговорення. По закінченню соціальний педагог допомагає оповідачеві сформулювати питання по ситуації таким чином, щоб вони були спрямовані на взаємини батька й дитини, а не на їх особистісні особливості.

Потім всі учасники по колу задають доповідачеві уточнюючі запитання, у жодному разі не підмінюючи їх порадами або груповою дискусією. На цьому етапі найголовніше – довідатися якомога більше про ситуацію й прояснити її. У цей час і сам оповідач зважає на такі нюанси й нові аспекти ситуації, на які раніше не звертав уваги або які взагалі не усвідомлював. У процесі аналізу соціальний педагог може використовувати психодраматичні техніки (якщо володіє ними). Після того, як всі учасники одержали можливість прояснити ситуацію, педагог уточнює питання, які були поставлені оповідачем, при цьому в результаті прояснення промовець може сам змінити свої питання.

Після цього всім учасникам по колу пропонується дати відповіді на поставлені запитання. На відміну від «права» задавати питання оповідачеві на попередньому етапі, відповіді на його запитання – це «обов'язок» для всіх членів групи. Заохочуються вільні асоціації, аналогічні випадки з життя членів групи.

### **Заняття № 12. «Заключення».**

**Мета:** обговорення сімейних заповідей, отримання зворотнього зв'язку від учасників, завершення роботи в групі.

**Хід роботи:**

I. Психогімнастична вправа. Кожний учасник дарує уявний подарунок своєму сусідові ліворуч, але робить це невербально, без слів. Після завершення кола кожний говорить, який подарунок він отримав.

II. Сімейні заповіді. Учасникам групи пропонується написати перелік сімейних заповідей (звичаїв, правил, заборон, звичок, настанов, поглядів, яких мають дотримуватися всі члени родини). Потім у колі відбувається обмін думками. Батькам цікаво буде знати, яким є сімейне життя інших людей. Це дозволить порівняти свої уявлення про нього з уявленнями інших. Педагог може запитати: які заповіді вас задовольняють, а які – ні?

III. Сімейний портрет. Кожний учасник на окремому аркуші малює себе й свою родину – у будь-якій манері (реалістичній, абстракціоністській, символічній і т.і.). Аркуші не підписують і не показують іншим учасникам. Після того, як усі намалювали й здали свої малюнки ведучому, він організовує «експертну комісію» із всіх учасників, яка має визначити авторів малюнка. Кожний «експерт» отримує малюнок невідомого художника». Його завдання – здогадатись, хто є автором «шедевру» і обґрунтувати свої припущення.

IV. Соціальний педагог просить учасників у письмовому вигляді відповісти на питання:

1. Яка тема (заняття, інформація) здалася Вам найбільш цікавою?
2. Яке відкриття для себе Ви зробили в ході занять у групі?
3. Які зміни в стосунках з Вашою дитиною відбулися в результаті занять?
4. Що Ви хотіли б додати до програми, яку тему поглибити?

### **ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ III**

1. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком КАК? – М., 1997.
3. Гольдштейн А. П. Тренинг контролю гніву // Практична психологія та соціальна робота. – №4, 2003 – С.61-76.

4. Гордон Томас Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности // Популярная педагогика. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.
5. Джайнотт Х. Родители и дети / Пер. с англ. – М.: Знание, 1986.
6. Джонсон Д. Встановлення і збереження довір'я // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С.22-29.
7. Ефимова Н. Моя семья. Программа для родителей // Школьный психолог. – 2006. – № 5. – С. 18-25.
8. Журавська Л.М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 312с.
9. Зверева О. Л., Ганичева А. И. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Academia 1999. –С. 136-140.
10. Кузнєцова І. «Ти мене любиш?» Про любов щирю, безумовну, здатну зробити диво з вашою дитиною // Психолог. – 2005. – № 35. – с.15-20.
11. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия. – М.: Эксмо, 2005. – С.815-917.
12. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. - СПб: Изд-во «Речь», 2000.
13. Мізерна О.О. Корекційна тренінгові програма «самовдосконалення» для подолання агресивних проявів серед підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – №4, 2003 – С.54-61.
14. Мосіяшенко В. Я. Українська етнопедагогіка. – Суми: Університетська книга, 2005.
15. Оргел А. Р. Хайм Жино и педагогическое образование родителей // Помощь родителям в воспитании детей - М.: Прогресс, 1992.
16. Пащенко М. І. Методика роботи з батьками // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С.53-63.
17. Пономаренко Л. П. Роль тренінга родительской эффективности в формировании демократической ментальности. – 2005. – №11. – С.66-72.

18. Пономаренко Л. П. Роль тренинга родительской эффективности в формировании демократической ментальности. – 2005. – №12. – С.13-16.
19. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. – Самара: Издательский Дом „БАХРАХ –М”, 2000. – С. 451-457.
20. Сартан Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: Сфера, 1999.
21. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 95-103.
22. Снайдер М., Снайдер Р, Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитания совести / Пер. с англ. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994.
23. Тадыка Т. Н. Вашим детям нужна не только любовь. Обучающий тренинг для родителей. – Одесса, 1997.
24. Ткачева Р. В. Коррекция и развитие межличностных взаимоотношений в системе «ребенок-сверстники - взрослые» // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6.– С.52-60.
25. Ткачева Р. В. Коррекция и развитие межличностных взаимоотношений в системе «ребенок-сверстники - взрослые» // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 7.– С.39-51.
26. Черников А. В. Тренинг по семейной диагностике // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9.– С.37-42.
27. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. – М.: Академический Проект, 2005.
28. Эда Ле Шан. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. – М: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
29. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1999.
30. Яковенко Л. М. Психологический всеобуч для родителей и педагогов: Ребенок ... Как с ним общаться. - Ильичевск, 2000.







