

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

Самойлов Анатолій Миколайович

УДК 373.5.015.3:159.922.76 -056.49 (043.5)

**ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У
СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Холковська Ірина Леонідівна

Вінниця – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	12
1.1. Сутність девіантної поведінки та її детермінанти	12
1.2. Пріоритети та технології педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків.....	33
Висновки до першого розділу	50
РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ...	53
2.1. Критерії та показники девіантної поведінки підлітків	53
2.2. Аналіз особливостей девіантної поведінки підлітків	67
Висновки до другого розділу.....	96
РОЗДІЛ III. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	98
3.1. Організація змістовної дозвілєвої діяльності підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи	101
3.2. Забезпечення єдності морального та правового виховання в процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків	121
3.3. Інтеграція групових та індивідуальних форм впливу на підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки	140
3.4. Організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки	158
3.5. Аналіз результатів експериментального дослідження	173
Висновки до третього розділу	192
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	198
ДОДАТКИ	221

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Соціалізація молодого покоління в умовах глибинних трансформацій українського суспільства, що відбувається на тлі складних соціально-економічних реформ і потрясінь, послаблення виховного потенціалу не лише сім'ї, школи, але й інших громадських інститутів, кризи перегляду ціннісних орієнтирів, соціально-економічної поляризації населення, провокує виникнення поведінкових девіацій у суспільстві загалом, і молоді, зокрема. Поле ненормативної поведінки протягом останнього часу суттєво розширилося за рахунок нових форм девіацій, асоціальних і протиправних дій підлітків: алкоголізації, наркоманії, токсикоманії, ігроманії, інтернет-залежності та ін. Соціальна незрілість, несформованість правових установок часто призводить до правового нігілізму молоді, свідомого ігнорування вимог закону, заперечення соціальної цінності права, що знаходить вияв у різних формах девіантної поведінки. У зв'язку з цим однією з центральних проблем теорії і практики виховання стає розробка ефективної профілактичної методики, спрямованої на нейтралізацію негативних соціальних впливів і формування позитивної спрямованості молодих людей, становлення їх морально-правової культури. Особливого значення набуває визначення педагогічних умов розвитку здатності підлітків до морально-правової оцінки власних потреб і засобів їх задоволення, формування вмінь самоконтролю, готовності самостійно знаходити конструктивний вихід у ситуаціях конфліктної боротьби мотивів, вироблення імунітету проти деструктивних впливів соціального оточення.

У сучасній соціологічній, психологічній і педагогічній літературі проблемі відхилень у поведінці молоді приділяється значна увага. В системі вітчизняного соціально-гуманітарного знання сформувалося декілька напрямів її дослідження. Психолого-педагогічний аспект виникнення поведінкових девіацій розкритий у працях М.О. Алемаскіна, І.С. Дьоміна,

О.В. Киричука, А.І. Кочетова, І.П. Лисенко, В.М. Оржеховської, С.І. Подмазіна, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко, М.М. Фіцули, С.І. Яковенко та ін. Соціально-педагогічному аспекту девіантної поведінки присвячені дослідження О.М. Александровської, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайноли, М.М. Галагузової, І.Д. Звєревої, А.Й. Капської, Н.В. Квітковської, І.В. Козубовської, Н.П. Пихтіної, М.І. Рожкова, Л.Б. Шнейдер. Соціально-психологічний аспект девіантної поведінки молоді знайшов відображення в працях С.А. Белічевої, Ю.А. Клейберга, І.С. Кона, Н.Ю. Максимової, В.Д. Менделевича, С.Л. Мімотіної, О.С. Тарновської, Г.В. Товканець, Н.М. Толстих, Т.С. Яценко. Медичний (психобіологічний) аспект девіантної поведінки представлений у працях А.О. Александрова, В.М. Астапова, О.Л. Гройсмана, Р. Карсона, В.П. Кащенко, В.В. Ковальова, О.О. Когана, А.Є. Личка, В.Ф. Матвєєва, Г.О. Слабкого, О.О. Федькова.

Методологічні засади превентивної педагогіки, що розглядає теорію і практику педагогічної профілактики та корекції відхилень у поведінці неповнолітніх, розкриті в дослідженнях В.М. Оржеховської, Л.М. Проколієнко, В.А. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. Достатньо всебічно і системно вивчені загальні принципи профілактики девіантної поведінки в молодіжному середовищі (Л.І. Габора, Л.М. Квасниця, Н.І. Кравченко, Е.П. Лозинський, В.М. Приходько, С.В. Савченко, Т.М. Стрибулевич, Л.А. Ткаченко); засоби корекції та перевиховання підлітків з девіантною поведінкою (Т.А. Андронюк, М.А. Архангельський, Л.П. Буєва, С.Г. Немченко, Т.К. Окушко, С.П. Татарова, Г.В. Товканець); соціокультурні фактори і засоби профілактики девіантної поведінки підлітків у різних освітніх установах (В.Г. Бабич, О.І. Ворона, Т.С. Каткова, Л.П. Коноваленко, В.М. Оржеховська, Н.М. Рачова, Л.В. Туріщева, Ю.В. Шайко); соціально-педагогічні умови профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків у сім'ї (Н.О. Андрусич, С.І. Болтівець, В.М. Бондаровська, І.Г. Кирильчук, Л.В. Козоріз, Н.Ю. Максимова, О.М. Науменко, Л.В. Повалій).

Для вдосконалення методики профілактики девіантної поведінки учнів

у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи особливе значення мають дослідження ціннісних орієнтацій сучасної молоді і молодіжного дозвілля (І.В. Бестужев-Лада, В.Ю. Вишневський, Л.Д. Гордон, Е.В. Клопов, В.Т. Лісовський, З.В. Сікевич, С.В. Толмачова); механізмів трансформації ціннісних орієнтацій і соціалізації особистості (А.І. Вишняк, Ю.Г. Волков, І.Л. Савченко, В.А. Шаповалов, Т.М. Трегубова, В.Ш. Масленникова, Е.М. Омельченко, В.К. Сергєєв, В.І. Тарасенко, В.М. Топалов); специфіки і умов соціалізації та самореалізації особистості у сфері вільного часу (Г.М. Бірженюк, Л.Г. Брильова, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, А.П. Марков, А. А. Сукало, Б.А. Тітов, Н.Н. Ярошенко). Характеристика можливостей соціальних технологій у системі профілактики девіантної поведінки молоді представлена в працях Т.Б. Гречаної, В.І. Кожарської, Л.С. Колесової, Н.В. Лядової, С.С. Міцкевич, О.Л. Романової, Г.С. Тарасенко, Т. Є. Федорченко, І.Л. Холковської, В.І. Шахова, В.Є. Штифурак).

Середовище як простір особистісного становлення, соціалізації та соціальної адаптації, фактор формування ціннісних орієнтацій підлітків розглядається в працях Ю.С. Бродського, Б.М. Алмазова, В.Г. Бочарової, О.Б. Єршової, П.П. Терехова, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова. Аналіз концептуальних засад та практики середовищного підходу у вихованні представлений у дослідженнях Р.Б. Вендровської, В.А. Караковського, Ю.С. Мануйлова, Л.І. Новікової, Н.Л. Селіванова, А.М. Сидоркіна, Є.М. Степанова.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у психології та педагогіці розроблені теоретико-методологічні засади, які можуть бути покладені в основу створення ефективної методики педагогічної профілактики девіантної поведінки сучасних підлітків. Водночас недостатньо дослідженими залишаються особливості особистісного становлення учнів-девіантів, критерії та показники поведінкових девіацій, фактори, що зумовлюють зміни в ціннісних орієнтаціях та установках девіантних підлітків. Особливої уваги потребує обґрунтування педагогічних умов і розробка методики педагогічної профілактики девіантності, яка б ґрунтувалася на принципах середовищного

підходу і враховувала особливості соціально-виховного простору загальноосвітньої школи. Загалом можна зробити висновок, що ступінь дослідженості проблеми профілактики девіантної поведінки сучасних підлітків не відповідає рівню її теоретичної й практичної значущості. Теоретичний аналіз проблеми і ознайомлення із теперішньою практикою виховної роботи у загальноосвітніх школах дає підстави стверджувати про існування низки суперечностей:

- між визнанням важливості профілактичної роботи в освітньому закладі і недостатньою розробленістю науково-методичних засад використання потенціалу культурно-дозвілєвої діяльності учнів як засобу оптимізації соціально-виховного середовища життєдіяльності особистості в загальноосвітній школі;

- між потребою у розробленні активних форм і методів профілактичної роботи з молоддю і переважною орієнтацією виховної практики на використання масових заходів інформативного характеру;

- між комплексним підходом, що передбачає розв'язання специфічних завдань універсальними засобами, і необхідністю становлення індивідуалізованих відносин учасників педагогічного процесу, котрі базуються на всебічному врахуванні особливостей кожного вихованця, його потреб, інтересів, здібностей, можливостей.

Враховуючи виявлені суперечності, результати аналізу психолого-педагогічної літератури, а також сучасної практики виховної роботи в загальноосвітніх закладах, ми визначили тему власного дослідження: *«Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи»*.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою комплексного наукового дослідження кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в

контексті становлення європейського простору вищої освіти» (державний реєстраційний номер 0115U002571). Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 27.02.2013 року) і узгоджена в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23.04.2013 року).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

Гіпотеза дослідження: ефективна профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи можлива за таких педагогічних умов: організація змістовної дозвілєвої діяльності, що уможлиблює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу на учнів, схильних до девіантної поведінки; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків.

Об'єкт дослідження – профілактично-виховна робота з учнями загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність девіантної поведінки підлітків, визначити критерії, показники та рівні її прояву.
2. Визначити напрями і принципи педагогічної профілактики девіантної поведінки учнів загальноосвітньої школи.
3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови профілактики девіантної поведінки підлітків.
4. Розробити методику профілактичної роботи у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи, спрямовану на попередження девіантної поведінки підлітків.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: психолого-педагогічні концепції девіантної поведінки особистості

(М.О. Алемаскін, Б.М. Алмазов, С.А. Белічева, А.С. Белкін, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, М. Герберт, В.М. Гуров, Ю.А. Клейберг, А. Коен, М.І. Рожков, Д.І. Фельдштейн); результати психолого-педагогічних досліджень поведінкових девіацій сучасної молоді (О.І. Ворона, М.В. Зайченко, О.В. Змановська, О.О. Лазаренко, А.Є. Личко, Ю.А. Луценко, А.О. Ткачук); теоретичні положення щодо педагогічної профілактики девіантної поведінки учнів (В.Г. Адамович, Т.В. Виноградова, Л.В. Дударенко, С.О. Захаренко, Л.М. Квасниця, Н.І. Кравченко, Л.І. Павленко, С.В. Савченко, Т.М. Стрибулевич, Н.І. Ткаченко, Н.В. Холодецька); теоретичні підходи до використання педагогічного потенціалу соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи (Т.А. Андронюк, С.А. Белічева, І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, Л.В. Міщик, Т.К. Окушко, С.О. Омельченко, І.І. Парфанович, Г.В. Товканець, Т.Є. Федорченко, М.М. Фіцула, С.Я. Харченко); концепції морально-правового виховання молоді (М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, П.В. Макушев, В.Л. Ортинський, М.К. Подберезький, Є.А. Подольська, О.Ф. Скакун, В.Я. Тацій); теоретичні основи педагогічного керівництва самовихованням особистості (А.Я. Арет, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Л.М. Гордєєва, С.Б. Єлканов, С.М. Ковальов, А.І. Кочетов, В.М. Оржеховська).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань застосовувався комплекс взаємопов'язаних методів:

теоретичних: аналіз психологічної та педагогічної літератури з метою з'ясування сутності, особливостей, критеріїв і показників девіантної поведінки підлітків, педагогічних умов її профілактики в соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи;

емпіричних: спостереження, анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок, на основі яких визначався рівень девіантності учнів підліткового віку; за допомогою педагогічного експерименту перевірялися педагогічні умови профілактики девіантної поведінки підлітків;

методи математичної статистики застосовувалися з метою

опрацювання емпіричних даних, виявлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами, перевірки статистичної достовірності результатів педагогічного експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі СЗШ № 4 і № 26 Вінницької міської ради. Загалом у дослідженні на різних етапах взяли участь 978 учнів 5-8 класів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

вперше обґрунтовано педагогічні умови профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи (організація змістовної дозвілєвої діяльності, що уможливорює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу на учнів, схильних до девіантної поведінки; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків); ***визначено*** критерії (пізнавально-інформаційний, ціннісно-орієнтаційний, особистісно-рефлексивний, поведінковий), показники та рівні (ситуативний, стійкий, критичний) девіантної поведінки підлітків; ***з'ясовано*** напрями (оптимізація соціально-виховного середовища освітнього закладу, яке виступає для учнів основною сферою самореалізації; утвердження цінностей і норм здорового способу життя; гармонізація особистісного розвитку; формування в підлітків конструктивних способів поведінки як запоруки витіснення негативних звичок);

уточнено принципи педагогічної профілактики поведінкових девіацій в учнів підліткового віку (забезпечення суб'єктної включеності учнів у профілактичний процес; опосередкованості профілактичних заходів; диференціювання форм і змісту профілактичної роботи відповідно до вікових та особистісних особливостей підлітків; персоніфікації профілактичної роботи; сприяння позитивній самореалізації учнів у групі однолітків; інтеграції й гармонізації впливів різних соціальних інститутів на поведінку

підлітків; поєднання загальної профілактики з профілактикою конкретних видів девіантних відхилень підлітків);

дістали подальшого розвитку наукові положення щодо змісту, методів і форм педагогічної профілактики відхилень у поведінці шкільної молоді.

Практичне значення результатів дослідження полягає в створенні методики педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи; розробленні програми діяльності громадського об'єднання школярів клубного типу, спрямованого на конструктивну соціалізацію підлітків; відборі й систематизації комплексу педагогічних методів і прийомів, що можуть використовуватися у позанавчальній культурно-дозвілєвій діяльності, що має профілактичну спрямованість; розробленні й адаптації діагностичних методик, що можуть знайти застосування у процесі вивчення особливостей девіантної поведінки підлітків та моніторингу ефективності профілактично-виховної роботи з ними. Матеріали й результати дослідження можуть знайти застосування в системі профілактичної роботи з учнями підліткового віку, а також під час розроблення навчально-методичного забезпечення виховної діяльності в середній загальноосвітній школі, створення навчально-методичної бази для підготовки майбутніх учителів до профілактично-корекційної роботи з девіантними підлітками.

Основні положення, висновки і методичні рекомендації дослідження впроваджено в педагогічний процес: загальноосвітньої школи I-III ступенів № 26 Вінницької міської ради (довідка № 236 від 25.05.2016 року), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 Вінницької міської ради (довідка № 125 від 26.05.2016 року), комунального закладу «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 32 Вінницької міської ради» (довідка № 236 від 25.05.2016 року), закладу «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа I-III ступенів – гімназія № 2 Вінницької міської ради» (довідка № 89 від 12.05.2016 року), комунального закладу «Гуманітарна гімназія №1 ім. М.І. Пирогова Вінницької міської ради» (довідка № 425 від 20.05.2016 року).

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Актуальные проблемы педагогической теории и практики» (Воронеж, 2013); «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2013); «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Луганськ, 2013); «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (Вінниця, 2014); «Глухівські наукові читання – 2015» (Глухів, 2015); «Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki» (Варшава, 2015); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кривий Ріг, 2012); «Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень» (Вінниця, 2013); «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні» (Сімферополь, 2013); «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, 2013); «Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень» (Вінниця, 2014); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Дніпропетровськ, 2014); «Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень» (Вінниця, 2015); на щорічних наукових конференціях і засіданнях кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 29 одноосібних публікаціях, з них 13 статей у наукових фахових виданнях, 15 – у збірниках матеріалів конференцій, у т. ч. 2 статті в закордонних наукових виданнях, та методичні рекомендації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (221 найменування, з них 5 іноземною мовою), додатків. Основний зміст дисертації викладено на 197 сторінках. Робота містить 15 таблиць і 13 рисунків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність девіантної поведінки та її детермінанти

Девіантна поведінка школярів – це проблема, якій присвячені дослідження представників різних галузей науки. Девіантні прояви в поведінці людини вивчаються філософами з погляду їхнього співвіднесення з категоріями соціальної норми, явищами стійкості і мінливості, проявами загальних закономірностей розвитку живої природи у практиці людської діяльності. Соціологи, медики, психологи, педагоги досліджують природу девіантної поведінки, класифікують різні види девіацій і фактори, що їх викликають, з метою запобігання виникненню небажаних явищ у процесі становлення особистості дитини.

Одним з аспектів загального поняття мінливості, яка властива світу, що нас оточує, неоднозначному, а іноді і суперечливому процесу розвитку, є девіація як «відхилення від правильного напрямку руху» [180, с.19]. Кожна девіація містить у собі руйнівний і творчий початок. Для процесу соціальної еволюції важливо, який компонент переважає. Позитивними девіації є тоді, коли сприяють прогресу системи, підвищують рівень її організованості, допомагають подолати застарілі, консервативні або навіть реакційні стандарти поведінки.

Межі між позитивною і негативними формами девіантної поведінки рухливі в часі і соціальному просторі. У разі якщо той чи інший вид девіації набуває стійкого характеру, стає нормою поведінки для багатьох людей, товариство зобов'язане переглянути принципи, що стимулюють «порушення правил» або провести переоцінку соціальних норм. В останньому випадку поведінка, яка вважалася девіантною, оцінюється як нова норма. Для того, щоб деструктивна девіація не отримувала широкого розповсюдження, необхідно: а) розширювати доступ до законних способів досягнення успіху і

соціального просування; б) дотримуватися соціальної рівності перед законом; в) постійно вдосконалювати саме законодавство, приводити його у відповідність з новими соціальними реаліями; г) прагнути до адекватності злочину і покарання [123, с. 106-109].

Будь-яка девіантна поведінка – це відхилення від загальновизнаної, неодноразово перевіреної практикою норми поведінки, вона завжди несе в собі елемент непередбачуваності, невідомості, можливої небезпеки. «Стан ризику – свого роду межа, риса, що розділяє хаос і порядок, інновацію і усталену нормативно-рольову форму поведінки. Чим менше ризик, тим більш імовірна дія індивіда, більш передбачувана поведінка системи в цілому» [139].

М.І. Єнікєєв і О.Л. Кочетков у Короткому енциклопедичному словнику [51] пропонують визначення девіантності, в якому акцентується увага на таких її проявах, як порушеність соціальної регуляції поведінки, дефективність психічної саморегуляції.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови девіація визначається як соціальна поведінка, що відхиляється від тієї, що вважається нормальною чи соціально прийнятною у суспільстві або в соціальному контексті [26, с. 278].

У педагогічній літературі девіантна поведінка розглядається як різновид ненормативної поведінки індивідів або соціальних груп, що характеризується діями, які відхиляються від загально прийнятих або допущених норм. Це призводить до відповідних реакцій з боку групи, організації або суспільства у вигляді несхвалення і соціальних санкцій [16, 17, 19, 70, 122, 177, 182].

Зарубіжні дослідники у визначенні сутності девіантної поведінки виходять з такої її ведучої ознаки, як порушення соціальних норм. Так, американський соціолог А. Коен вважає, що поведінка, яка відхиляється від норм, «іде у розріз з інституційними очікуваннями» [89]. Водночас, англійський учений Д.Уолкс зазначає, що «соціальне відхилення – це

значною мірою приписуваний статус», тобто «ярлик», якій навішують через суб'єктивне ставлення впливові прошарки населення малозахисним громадянам чи цілим групам осіб [146]. Як бачимо, складна і багат шарова сутність девіантної поведінки неоднозначно трактується у спеціальній літературі. Це спонукає нас до аналізу психолого-педагогічних літературних джерел з метою визначення сутності девіантної поведінки підлітків у контексті подальшої профілактико-корекційної роботи.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження [15, 16, 19, 58, 122, 182] показав, що поняття «поведінка, яка відхиляється» від норми у літературі використовується для характеристики різних проявів дитячого та юнацького негативізму: від неслухняності до протиправних дій. Усталеним поняттям є «важка» дитина, яке вживається для характеристики особи, яка «не піддається звичайним заходам педагогічного впливу» [122].

Водночас поняття «важкий» А.С. Белкін вважає суб'єктивним, таким, що відображає думку вихователів, які зіштовхуються з дитиною, яка не вміє і не бажає дотримуватися суспільних норм у поведінці, що призводить до виникнення конфліктів з оточуючими. Дослідник вважає за потрібне говорити про педагогічну занедбаність дитини, яка є наслідком недоліків виховання в сім'ї і школі [19].

Проблемами педагогічної занедбаності займався Л.М. Зюбін. Ним зроблено спробу диференціювати ці два поняття: важковиховуваність і педагогічна занедбаність. Автор вважає, що перше характеризує результат виховання дитини, а друге – історію цього виховання, тому педагогічно занедбаний підліток рано чи пізно стає важковиховуваним [58].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень [16, 23, 56, 63, 81, 122, 131, 134, 182, 198] дозволив дійти висновків про те, що девіантна поведінка пов'язана з відхиленнями від норми у свідомості, поведінці, діяльності дитини. Основними ознаками девіантності є:

- важконавченість (неорганізованість, неуспішність дитини);
- важковиховуваність (стійкі зміни поведінки: підвищена збудливість

або загальмованість, агресивність, конфліктність, невміння підпорядковувати особисті інтереси колективним, швидка зміна настрою, афективність, систематично повторювані проступки);

- складність визначення методів педагогічного впливу.

Окремі девіантні вчинки мають значення не самі по собі, а лише у зв'язку з тим, які особливості особистості, тенденції її розвитку за ними приховані. Р.В. Овчарова, пропонуючи соціально-педагогічний підхід до розгляду девіацій, вважає, що батькам, учителям, громадськості варто зважати, чи не є особливості поведінки зачатками, витоками майбутніх проступків, порушень моральних, соціальних, правових норм, вимог закону, чи не є вони потенційною загрозою суб'єкту поведінки, розвитку його особистості, оточуючим його людям, суспільству в цілому [116].

Психолого-педагогічний аспект девіантної поведінки підлітків досить ґрунтовно розкритий у наукових працях М.О. Алемаскіна, А.С. Белкіна, Е. Еріксона, А.І. Кочетова, С.І. Подмазіна, К. Роджерса.

Серед українських дослідників проблему відхилень у поведінці неповнолітніх вивчали такі відомі вчені, як Т.З. Герасимів, А.В. Демічева, Н.В. Ківенко, І.В. Козубовська, Н.Ю. Максимова, В.М. Оржеховська, Т.М. Титаренко, Т.Є. Федорченко та ін.

У педагогічній літературі девіантна поведінка – це поведінка, яка характеризується відхиленням від дотримання морально-етичних норм, що створює безпосередню загрозу благополуччю міжособистісних відносин [46].

Зарубіжні психологи вважають за доцільне говорити про так звану проблемну поведінку. Проблемну поведінку підрозділяють на інтерналізовану (спрямовану на себе) та екстерналізовану (спрямовану на інших). Тоді девіантна поведінка є одним з видів екстерналізованої проблемної поведінки [73].

У вітчизняній психології існують різні погляди на проблемну поведінку. У дослідженні Б.М. Алмазова проблемна поведінка представлена як протиправна і делінквентна. Такий поділ ученим було

зроблено у зв'язку з тим, що практика виховання вимагає співвідносити провину з мірою відповідальності: «неповнолітнім властиво плутати, які дії підлягають покаранню, а які заслуговують тільки на осуд» [7, с. 36]. Педагог деколи може вважати протиправну поведінку не настільки визначальною з погляду загальних тенденцій особистісного розвитку дитини, особливо в тих випадках, коли її причинами були імпульсивність, сугестивність, легковажність або недосвідченість. Делінквентна поведінка у цьому контексті видається значно небезпечнішою, особливо коли в її основі лежать стійкі деформації характеру. За цих умов необхідно враховувати правову значимість скоєного.

А.С. Белкін з'ясував взаємозв'язок девіантної поведінки як стійкого спотворення етичних уявлень, несформованості почуттів і навичок суспільної поведінки з відповідними віковими особливостями і домінуючими чинниками етичного розвитку дитини. *Перша стадія* відповідає дошкільному періоду і визначається як стадія виникнення передумов педагогічної занедбаності. Домінуючі відхилення на цій стадії: недостатній розвиток індивідуально-психологічних якостей (уваги, посидючості, пам'яті, емоційної стійкості), слабка підготовка до школи. *Друга стадія* виникає у молодших класах і визначається як початкова форма відхилень у поведінці, пов'язана з негативним ставленням до норм і правил класного життя. Домінуючі відхилення, що мають ситуативний характер: відсутність ситуації успіху в навчальній і громадській діяльності, невміння виконувати вимоги педагога, слабкість внутрішньогрупових відносин. *Третя стадія* виникає у молодших підлітків (IV-VI класи), проявляючись як стабілізація несприятливих тенденцій у поведінці; порушення норм життя колективу має ситуативний, а в окремих випадках – навмисний характер. *Четверта стадія* характерна для старших підлітків (VIII-IX класи), виявляється у стійких ознаках асоціальної поведінки. Це підсумок несприятливого розвитку на попередніх стадіях внаслідок недоліків сімейного і шкільного виховання [20].

Звичайно, на практиці така логіка взаємозв'язку віку і поведінкових

відхилень не обов'язкова. Йдеться про досить стійку тенденцію, що виявляється за певних соціально-педагогічних умов.

Прояви девіантної поведінки детермінуються також найбільш характерними рисами особистості важких дітей. Молодшим школярам (I-IV класи) властиві здебільшого примхливість, упертість, лінь, неуважність, брехливість, неохайність, забіякуватість, відсутність самостійності; підліткам (V-IX класи) – грубість, озлобленість, небажання вчитися і працювати на загальну користь, прагнення нашкодити, підвищений інтерес до сексуальних питань; старшокласникам (X-XI класи) – зневажливе ставлення до батьків, дорослих, товаришів, до своїх навчальних і громадських обов'язків, критиканство, невміння доводити почату справу до кінця, нестриманість, хвороблива замкнутість [122].

Соціально-педагогічний аспект девіантної поведінки підлітків висвітлено у дослідженнях О.В. Безпалько [16], С.А. Белічевої [48], В.І. Докаша [183], А.Й. Капської [67], В.М. Оржеховської [121], М.В. Примуш [139], Т.Є. Федорченко [202]. Критерієм прояву девіантності у соціальній педагогіці виступає порушення процесу соціалізації дітей. Соціальні відхилення серед неповнолітніх можуть проявлятися як у вигляді злочинних дій, що караються Кримінальним кодексом, так і у проступках, аморальній поведінці, що підлягають моральному осуду, але за які не наступає кримінальна відповідальність.

До соціальних відхилень корисливої спрямованості належать правопорушення і провини, пов'язані з прагненням отримати матеріальну, грошову, майнову користь (обман, пов'язаний з грошовими операціями, хабарництво).

Соціальні відхилення агресивної орієнтації проявляються в діях, спрямованих проти особистості (образа, хуліганство, побої, зґвалтування, вбивство). Відхилення соціально-пасивного типу виражаються в прагненні відходу від активного громадського життя, в ухиленні від суспільних обов'язків, небажанні вирішувати як особисті, так і соціальні проблеми. До

такого роду явищ можна віднести ухилення від роботи та навчання, бродяжництво, вживання алкоголю і наркотиків, токсичних засобів, які занурюють у світ штучних ілюзій і руйнують психіку. Крайній прояв соціально-пасивної позиції – суїцидальна спроба, самогубство.

Соціально-психологічний аспект девіантної поведінки дітей знайшов висвітлення в наукових працях Л.М. Абсаямової [1], В.А.Аверіна [2], С.А. Белічевої [18], Ж.В. Гордєєвої [41], О.Є. Гуменюк [44], І.В. Козубовської [82], І.С. Кона [85], Н.Ю. Максимової [103], М. Раттера [142], О.С. Тарновської [186], Г.В. Товканець [190], Е.Фромма [203]. Вітчизняні вчені вважають, що стійкі аморальні вчинки, які спостерігаються в дитячому та підлітковому віці, скоюються через психологічні властивості особистості, спричинені недоліками виховання. Діти-девіанти легко потрапляють під вплив неформальної групи, переймають прийняті в ній негативні ціннісні орієнтації, оскільки у сім'ї не був розвинутий їх інтелект, не були закладені основи морально-етичної сфери особистості. Негативний вплив найближчого оточення, неформальної групи деформує ще не завершене формування особистості [82, 140].

Відомий фахівець у галузі дитячої аномальної поведінки М. Раттер, характеризуючи девіантів, зазначає, що вони завжди перебувають у поганих відносинах з іншими дітьми (сварки, бійки), агресивні, демонстративні, недисципліновані, брехливі. Вони можуть здійснювати й антигромадські вчинки: крадіжки, прогули уроків, руйнівні дії [142].

С.А. Белічевою проведено глибокий науковий аналіз причин важковиховуваності і запропоновано ґрунтовну характеристику особливостей соціальної дезадаптації дітей [17].

Медичний (психобіологічний) аспект девіантної поведінки дітей знайшов відображення в роботах О.Л. Гройсмана [43], В.П. Кащенко [70], А.Є. Личка [98], Н.Ю. Максимової [103]. Девіантна поведінка у контексті медичного розуміння нормативної поведінки розглядається як наслідок нервово-психічної патології, акцентуацій характеру, кризових явищ

підліткового віку, різних фізичних і психічних недоліків у дітей.

У медичній літературі під девіантною поведінкою розуміють не відповідні моральним і соціальним нормам учинки, які людина скоює систематично через різні види захворювань, пов'язані з мозковою патологією [43, 70, 98].

Групуючи дефекти характеру у неповнолітніх, В.П. Кащенко виокремлює:

а) недоліки характеру, зумовлені переважно емоційними аспектами становлення особистості (психічна нестійкість, конфліктність; підвищена збудливість, гострота симпатій і антипатій до людей; імпульсивність учинків; притуплений гнів; лякливості і хворобливі страхи (фобії); песимізм і надмірна веселість; байдужість; неохайність і педантизм; пристрасне читання);

б) недоліки характеру, зумовлені переважно активно-вольовими моментами (хворобливо виражена активність; інтенсивна балакучість; постійна потреба задоволень; відсутність певної мети; нестриманість; неухважність; безцільна брехня; безглузді крадіжки; жорстоке поводження з тваринами; злорадство і знущання з оточуючих людей; негативізм; деспотизм; надмірна недбалість; замкнутість; бродяжництво).

У працях О.Л. Гройсмана, Н.Ю. Максимової зазначені такі різновиди девіантної поведінки дітей: 1) страхи, нав'язливості; 2) рухова розгальмованість; 3) заїкання; 4) втечі з дому і бродяжництво; 5) розлади апетиту; 6) патологічне фантазування; 7) страх перед своєю фізичною неповноцінністю (дисморфофобія); 8) патологічні захоплення (хобі-реакції).

Патологічні реакції можна відрізнити від нормальної поведінки за такими ознаками (за А. Є. Личко) [99]:

- схильність до генералізації, тобто виникнення відхилень у поведінці в різних ситуаціях і в зв'язку з різними, навіть неадекватними приводами;
- здатність набувати характеру стереотипу (повторення як кліше з різних приводів одного і того ж учинку);

- схильність підвищувати верхню межу порушень поведінки, яка ніколи не переступається групою однолітків, до якої належить девіантний підліток.

У практичній діяльності вчителям загальноосвітньої школи важко диференціювати непатологічні і патологічні форми девіантної поведінки. Такі завдання не належать до їх функцій. Тим більше, що найчастіше в складних випадках відзначаються змішані форми девіацій. Проте вчителі повинні бути ґрунтовно підготовлені до роботи з девіантними підлітками, щоб бути у змозі диференціювати і конкретизувати заходи, спрямовані на профілактику та корекцію виявлених порушень. Якщо в першому випадку використовуються критерії оцінки та заходи соціального, психологічного, правового, педагогічного характеру, то в другому випадку, вже фахівцями іншого профілю, використовуються медичні критерії оцінки (клінічне спостереження, збір анамнезу, клініко-психологічне обстеження: особистісні опитувальники Айзенка, Прутченкова-Сіялова, аутоідентифікація рис характеру і низка інших), які виявлятимуть той чи інший характер патології (порушення інтелектуального розвитку, резидуально-органічні розлади, ендогенні захворювання). При цьому реабілітаційні критерії ефективності також пов'язані з ремісією основного захворювання шляхом заходів медикаментозного, психотерапевтичного, соціального впливу.

Оскільки завданням нашого дослідження є виявлення ефективності заходів з педагогічної профілактики девіантної поведінки, ми вважаємо за необхідне чітко розмежувати патологічні та непатологічні відхилення, а також типові для всіх підлітків вікові поведінкові проблеми, які передбачають організацію систематичної виховної роботи, і поведінкові відхилення, при яких особливу роль відіграє допомога фахівців іншого профілю: психологів, психіатрів, психоневрологів, дефектологів, соціальних педагогів.

Соціальна норма – це необхідний і відносно стійкий елемент соціальної політики, що виконує роль інструмента соціального регулювання і контролю

[59, с. 47]. Соціальні норми, які історично склалися в конкретному суспільстві, є межею, мірою, інтервалом припустимої (дозволеної чи обов'язкової) поведінки, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій [38, с. 74].

Поняття норми у даному випадку необхідне для того, щоб визначити, яку поведінку можна вважати такою, що від неї відхиляється. Однак на цьому шляху зустрічається низка труднощів. Необхідно враховувати, як зазначає Ю.О. Клейберг, багато факторів: ситуативність – одна й та сама поведінка в різних соціальних ситуаціях може бути девіантною або ні; час – з плином часу змінюється ставлення до різних видів діяльності; неузгодженість нормативних структур різних соціальних систем – одна й та сама поведінка в різних нормативних структурах може вважатися девіантною або ні; поширеність – у кожній країні існують відмінності в нормативних правових інститутах [73].

У даний час в Україні у зв'язку з соціально-економічним та соціально-політичним реформуванням суспільства відбувається зміна системи цінностей і соціальних норм: зруйновані одні види норм і відбудовуються інші. Проблема формування нових норм спочатку на рівні теорії, їхнього подальшого тлумачення і пристосування до них суспільства стає надзвичайно складною справою. У ситуації, що склалася, є достатньо підстав стверджувати, що в Україні відбувається інтерференція старих правових відносин без транспозиції нових, які ще не склалися. За цих умов правосвідомість підлітків має певні дефекти, які можуть слугувати підґрунтям виникнення девіантної поведінки. Дослідники підліткової девіантності кажуть про «серединне буття», в морально-етичних нормах якого дивно поєднуються традиції попередньої формації та сучасні тенденції європейської демократії [11, с. 156].

На переламному етапі життя українського суспільства, коли правові норми відносин на державному та суспільному рівнях ще напрацьовані не в повному обсязі, їх місце займають норми, вироблені в інші

часи, можливо, і у кримінальному середовищі, оскільки злочинність у такі періоди отримує імпульс до посилення позаправної діяльності. Становлення ціннісних орієнтацій, які є основою нормативної поведінки, у дітей підліткового віку в таких умовах ускладнене, оскільки в цей час виникає багато різних життєвих ситуацій, позитивний чи негативний потенціал яких як соціального явища неповнолітнім складно ідентифікувати [60]. Таким чином відбувається те, що Ю.О. Клейберг назвав феноменом «інституалізації девіантної поведінки», тобто перетворення її на соціально прийнятну і негласно схвалювану [75].

Невизначеність критеріїв, меж дозволеного, ступенів відповідальності, відсутність ясних і зрозумілих процедур покарання за скоєне об'єктивно сприяють розширенню «поля девіантності», обумовлюючи «розмитість» його кордонів. У крайній своїй формі девіантність виступає як делінквентність, тобто злочинна діяльність, наслідком якої є посягання на соціально-політичні та моральні підвалини суспільства, особисту безпеку і благополуччя його громадян [59, 82].

Отже, як бачимо, не зважаючи на деякі відмінності в розумінні сутності девіантної поведінки, більшість учених основним критерієм девіантної поведінки вважає порушення прийнятих у даному суспільстві соціально-моральних норм.

Аналіз вищерозглянутих нами підходів до трактування сутності девіантної поведінки дозволив сформулювати робоче для нашого дослідження визначення: *девіантна поведінка – це поведінка, що відхиляється від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей, виявляється в соціально неприйнятних способах самоствердження і ускладнює процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості.*

Розглянувши та визначивши сутність поняття девіантна поведінка, необхідно відповісти на питання щодо її класифікацій. Виходячи з різних критеріїв, учені пропонують класифікації, що відрізняються одна від одної і

водночас дають більш широку картину розуміння сутності девіантної поведінки.

У сучасній педагогічній науці девіантну поведінку класифікують за різними підставами: за радіусом (індивідуальні та групові форми), сферами прояву (культурні та психічні), за рівнем відхилення і типом норми, що порушується (правові, моральні, культурні), за характером активності (конструктивні та деструктивні) [16, 56, 59, 93, 182, 193]. За тривалістю девіантна поведінка поділяється на тимчасову, постійну, стійку та нестійку; за рівнем організації – на стихійну, сплановану, структуровану, неструктуровану; за спрямованістю на себе та інших – на егоїстичну, альтруїстичну, експансивну, неекспансивну; за рівнем усвідомлення – на усвідомлену та неусвідомлену; за кількістю осіб – на індивідуальну та групову. При цьому «радіус» девіантності залежить від характеру особистісних проблем, групових традицій, характеру культури, релігійних норм тощо. При індивідуальних відхиленнях окремий індивід відкидає норми своєї субкультури. Групова девіація розглядається як конформна поведінка члена девіантної групи стосовно його субкультури [16]. Відхилення бувають первинні та вторинні. Під первинним відхиленням мається на увазі девіантна поведінка особистості, яка в цілому відповідає культурним нормам, прийнятим у суспільстві. У даному випадку чинені індивідом відхилення незначні і терпимі, тому він соціально не кваліфікується девіантом і не вважає себе таким. Для нього і для оточуючих відхилення виглядає просто маленькою витівкою, ексцентричністю або врешті решт помилкою. Вторинне відхилення від існуючих у групі норм, що входить в образ життя, кваліфікується як власне девіантне [16].

А.В. Петровський справедливо вважає, що на специфіку проявів девіантної поведінки впливають особливості її походження: «...особливо велику роль відіграють дефекти правової і моральної свідомості, зміст потреб особистості, особливості характеру, емоційно-вольової сфери. Перші прояви поведінки, що відхиляється від норм, іноді спостерігаються в дитячому та

підлітковому віці і пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, незавершеністю процесів формування особистості, негативним впливом сім'ї і найближчого оточення...» [132, с.75].

Варто зазначити, що девіантна поведінка підлітків може іноді поєднуватися з їхньою відносно доброю обізнаністю з моральними нормами. За таких умов девіантна поведінка неповнолітніх слугує своєрідним засобом самоствердження, вираженням протесту дітей проти реальної чи уявної несправедливості дорослих. Оскільки у виникненні девіантної поведінки у таких випадках велику роль відіграють дефекти особистісного розвитку, що поєднуються з недоліками, помилками у вихованні і негативним впливом несприятливої ситуації, що складається в найближчому оточенні дитини, родині, референтній групі, особливо актуальним є цілеспрямоване формування у підлітків моральних звичок. У цьому зв'язку підкреслимо педагогічну позицію І.Д. Зверевої і А.Й. Капської, які вважають за необхідне відмежування поведінки власне девіантної від делінквентної, тобто злочинної, кримінальної [56, 182].

Так, В.М. Іванов [59] виокремлює два рівні девіантної поведінки:

- 1) докриміногенний: дрібні проступки, порушення норм моралі, правил поведінки в громадських місцях, ухилення від суспільно-корисної діяльності, вживання алкогольних, наркотичних, токсичних засобів, що руйнують психіку, та інші форми поведінки, що містять загрозу для суспільства в цілому;
- 2) криміногенний: дії і вчинки, що виражаються в злочинних діях, які караються за нормативними документами.

Н.М. Толстих, дотримуючись головного критерію визначення поведінки, – її відповідності нормі, вважає, що відхилення можуть бути позитивними (у цьому випадку звичайно кажуть про обдарованість) і негативними (аморальні вчинки, що суперечать нормам моралі). До класифікації дослідник включає делінквентну поведінку (вчинки, які суперечать нормам права, крім кримінального) і злочинну, кримінальну

(вчинки, що суперечать кримінальному законодавству) [192].

І.С. Кон вважає, що осіб з девіантною поведінкою можна поділити на дві великі категорії. До першої варто віднести тих, чия поведінка відхиляється від норм психічного здоров'я, тобто можна засвідчити наявність проявленої чи прихованої психопатології. До другої категорії учений відносить осіб з антисоціальною поведінкою, особливістю якої є порушення соціальних, культурних та правових норм. Якщо такі вчинки незначні, їх називають правопорушеннями, якщо їх характер серйозний і вони підлягають покаранню у кримінальному порядку, – це злочин. Відповідно говорять про делінквентну (протиправну) і кримінальну (злочинну) поведінку [86].

Ф. Патакі, класифікуючи девіантну поведінку, до «ядра» девіантної поведінки зараховує: злочинність, алкоголізм, наркоманію, самогубство. Дослідник також зазначає існування так званого «переддевіантного синдрому», який він визначає як «своєрідний комплекс певних симптомів, що призводять людину до стійких форм девіантної поведінки [127, с. 95]. До «переддевіантного синдрому» Ф. Патакі відносить: афективний тип поведінки, сімейні конфлікти, агресивний тип поведінки, ранні антисоціальні форми поведінки, негативне ставлення до навчання, низький рівень інтелекту [127].

Ми не можемо погодитися зі способом класифікування девіантної поведінки Ф. Патакі, оскільки до єдиного «ядра» віднесено і захворювання, і характеристику діяльності, і наслідки окремих видів поведінки, що відхиляється. Викликає сумніви і «комплекс симптомів», виокремлених дослідником. Скоріше варто говорити про детермінанти, фактори девіантної поведінки.

В асоціальній поведінці як одному з типів девіантної А.О. Александров [5] пропонує бачити два види:

- агресивно-захисний, що виявляється в забіякуватості, ворожості, конфліктності, схильності до хуліганських витівок, порушеннях дисципліни, ранній алкоголізації;

- опозиційний, характерними ознаками якого є прояви упертості, підвищена вразливість, конфліктність, прагнення звинувачувати вчителів в упередженості і заниженні оцінок, напружені відносини з однолітками, демонстративне відкидання загальноприйнятих цінностей, неконформна поведінка, зриви уроків, прогули.

М.О. Алемаскін, простежуючи психолого-педагогічну закономірність формування девіантної поведінки, виокремив і описав чотири групи важковиховуваних дітей:

1) важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують дисципліну, правила поведінки (здійснюють прогули, бійки), проявляють деякі негативні якості (грубість, брехливість, нечесність);

2) педагогічно занедбані підлітки, що негативно ставляться до навчальної і суспільно корисної діяльності, систематично порушують дисципліну і моральні норми (прогули, бійки, паління, вживання алкоголю), постійно проявляють негативні якості (грубість, лень, нечесність, жорстокість);

3) підлітки-правопорушники – важковиховувані або педагогічно занедбані підлітки, які скоюють правопорушення (дрібні крадіжки, хуліганство), порушують адміністративні та інші норми, перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх або направлені комісіями у справах неповнолітніх у спецшколи;

4) неповнолітні злочинці – педагогічно занедбані підлітки, що скоїли кримінальні злочини, порушують правові норми і направлені судом у навчально-реабілітаційні центри (колонії) [6].

Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, поклавши в основу класифікації причини дезадаптації, визначають такі типи девіантної поведінки:

1. Педагогічно занедбані підлітки, в яких опір педагогічним впливам зумовлений несформованістю особистості, низьким рівнем морального розвитку.

2. Підлітки, у яких опір педагогічним впливам зумовлений певними

особливостями психічного розвитку.

3. Підлітки, опір яких зумовлений невмілими діями вихователя (оманлива або ситуативна важковиховуваність).

4. Власне важковиховувані підлітки, в яких опір педагогічним впливам викликаний сформованими захисними механізмами [103].

Відомий дослідник у галузі типології девіантної поведінки А.Є. Личко класифікує порушення за двома напрямками:

1) за формою: делінквентна поведінка, втечі з дому, бродяжництво, рання алкоголізація, сексуальні девіації, суїцидальна поведінка;

2) за причинами, чинниками, мотивами, які лежать в основі: генетичні фактори, резидуально-органічні ураження головного мозку, явища акселерації й інфантилізму, з одного боку, і соціопсихологічні фактори – соціальне середовище та психологічні особливості підліткового віку – з іншого [100].

Як бачимо з вищенаведених класифікацій девіантної поведінки, прояви різних видів відхилень досить різноманітні, одні й ті ж ознаки можуть зустрічатися в характеристиці декількох девіацій, нерідкими є змішані форми поведінки, що відхиляється. Можна дійти висновків про те, що чіткий і однозначний поділ на групи конкретних відхилень у поведінці представляє певну складність. Зауважимо також, що у «чистому» вигляді конкретні види девіантної поведінки можна визначити тільки в класифікації. З метою організації профілактичної роботи необхідно розглядати девіантну поведінку як комплекс різних відхилень у поведінці підлітків, у якому спостерігається пріоритетний прояв тих чи інших особливостей.

Будь-яка девіантна поведінка вважається явищем полідетермінованим, тобто обумовленим системою взаємодіючих факторів. У медичній, психологічній, педагогічній, соціологічній літературі виокремлюють різні групи факторів, що детермінують виникнення девіантної поведінки.

До числа різноманітних факторів, що обумовлюють генезис цієї поведінки, як вважає Ю.О. Клейберг, належать:

- соціальний фактор (соціально-економічні, культурні, політичні умови життя людини);
- психолого-педагогічний фактор (сімейне, шкільне, професіональне, додаткове, інше виховання);
- індивідуальний фактор (психологічні передумови, що утруднюють соціальну адаптацію індивіда);
- особистісний (активно-вибіркове ставлення індивіда до середовища спілкування та діяльності, норм і цінностей свого оточення, педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, дозвіллевих колективів, а також до особистих ціннісних орієнтацій, розвитку особистих здібностей і готовності до саморегулювання власної поведінки) [74].

Інші автори [16, 17, 22, 29, 92, 100, 122, 182, 199] також вказують на множинність взаємопов'язаних факторів, які обумовлюють виникнення девіантної поведінки: соціально-економічні (зниження життєвого рівня населення, безробіття, доступність алкоголю та тютюну для неповнолітніх, реклама алкогольних напоїв і психоактивних речовин); соціально-педагогічні (авторитаризм батьків, помилки сімейного виховання, конфлікти з однолітками, учителями, батьками, низький статус учня в класному колективі, слабка організація позашкільної роботи); соціально-культурні (девальвація моральних цінностей у суспільстві, негативний вплив засобів масової інформації, зниження морального рівня населення); психологічні (прагнення до незалежності та нових відчуттів, нездатність прогнозувати наслідки різноманітних дій, низький рівень інтелектуального розвитку, соціальна незрілість, бажання видаватися дорослим); біологічні (порушення роботи гормональної системи організму, спадковість, негативний вплив навколишнього природного середовища).

Досить поширеним є поділ на внутрішні, особистісні фактори, що обумовлюють явище девіантності, типу незрілості, низької автономності особистості, слабких можливостей опору девіантним впливам, невротичних і психопатичних порушень; і зовнішні, соціальні, до яких належить

неправильне сімейне виховання, недоліки педагогічної системи школи, негативний вплив референтної групи [25, 122].

У спеціальній літературі зустрічається розподіл на біологічні та соціально-психологічні фактори, які, у свою чергу, містять:

а) біологічні фактори, під якими розуміють генетичну схильність у випадках конституціональних психопатій, резидуально-органічних уражень головного мозку за типом мінімальної мозкової дисфункції, хронічних соматичних захворювань, дефектів аналізаторів;

б) соціально-психологічні чинники, серед яких значне місце займає фактор дисгармонійного виховання (неповна сім'я, гіпоопіка, гіперопіка, емоційне відкидання, суперечливе виховання, жорстокі відносини в сім'ї), особливості мікросоціального оточення, хронічні психотравмуючі ситуації в сім'ї та соціумі, неврози, реакції особистості на усвідомлення психічної та фізичної неповноцінності; соціально-психологічні особливості підліткового віку як причина формування порушень поведінки у вигляді "пубертатної кризи", з властивими їй кризами ідентичності, авторитету, сексуальності, які і складають властиві для цього віку специфічні підліткові реакції на вплив соціального середовища; вплив соціально-економічної та суспільно-правової ситуації у країні.

Вплив другої групи факторів є більш значущим при формуванні непатологічних форм девіацій, у той час як перша група є визначальною при формуванні патологічних форм. Однак частіше обидві групи виступають у поєднанні, створюючи різноманіття і особливості проявів девіантної поведінки у різних категорій дітей .

Такого роду поділ становить певний інтерес для статистичних досліджень, однак обмежує можливості комплексного підходу до проблеми. У зв'язку з цим, більш конструктивними можна вважати поліфакторні класифікації. Наприклад, Р. Карсон виокремлює чотири групи чинників: психологічні, психосоціальні (міжособистісні), біологічні (генетичні) і соціокультурні [69]. В.М. Астапов описує три групи: а) психологічні

(стійкість інфантильних рис особистості), б) медико-біологічні (енцефалопатичні реакції, психологічна нестійкість, афективна збудливість, розгальмування потягів), в) соціальні (несприятливі умови середовища, особливо мікросоціального, раннє виникнення педагогічної занедбаності як результату емоційно-вольової незрілості особистісної сфери, низького рівня пізнавальної активності, слабкості інтелектуальних можливостей) [10].

У ході нашого дослідження ми диференціювали всі фактори, що обумовлюють формування та розвиток різних форм девіантної поведінки:

- 1) медико-біологічні – спадкові, вроджені і набуті захворювання різної етіології, що провокують девіації;
- 2) індивідуально-психологічні – сформовані до початку підліткового віку особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфер, особливості самосвідомості, темпераменту, характеру, що створюють передумови для формування відхилень у поведінці;
- 3) патогенне сімейне виховання;
- 4) неблагополучні особливості міжособистісних відносин з однолітками та іншими учасниками спілкування;
- 5) загальні несприятливі фактори соціокультурного розвитку суспільства.

Дамо їм стислу характеристику. Серед медико-біологічних передумов девіантної поведінки основне місце займають: ураження ЦНС, важкі соматичні захворювання раннього віку, хронічні соматичні захворювання, спадкова схильність до тих чи інших відхилень (наприклад, синдром дефіциту уваги, обтяжений алкоголізмом), неврози і невроподібні розлади, затримки психічного розвитку, захворювання з передбачуваним фатальним результатом, раннє статеве дозрівання або його дисгармонія, дефекти аналізаторів та органів чуття, психічні захворювання (шизофренія, епілепсія).

До індивідуально-психологічних особливостей, що детермінують виникнення девіантної поведінки, можна віднести: акцентуації (у деяких випадках патологічного характеру); неадекватну самооцінку; низьку

самоповагу; відхилення в психічному розвитку; інфантильність суджень; емоційну нестійкість; агресивність, деформації потребнісно-мотиваційної сфери; підвищену тривожність, страхи; конформність; усвідомлення неможливості відповідати очікуванням сім'ї; відчуття нездатності впоратися з навчальним навантаженням; низький рівень вербального інтелекту; схильність до реакції уникання у важких ситуаціях, слабкість реакцій на осуд; слабкість функцій самоконтролю та саморегуляції; афективну збудливість, імпульсивність; відсутність шкільних інтересів, негативне ставлення до навчання.

До цієї ж групи деякі дослідники [4, 10, 21, 115, 122, 176] відносять такі недоліки характеру, які проявляються в різних видах діяльності, ставленні до себе та інших людей, що є наслідками неправильного виховання: лінощі, відсутність бажання вчитися і працювати; пасивність поведінки, байдужість до оточення, несамотійність у будь-яких видах діяльності; неорганізованість, що виявляється в схильності до дезорганізації, протидії, провокуванні неслухняності в інших, невмінні керувати власною активністю; несамотійність в організації власної діяльності або жорстка самоорганізованість без урахування власних можливостей; відсутність наполегливості, що характеризується нездатністю висувати далекоглядні цілі або керуватися тими, які поставлені дорослими; егоїстичність, що базується на переважанні у всьому особистих інтересів всупереч інтересам інших людей і суспільства в цілому; недисциплінованість; упертість, примхливість; грубість; брехливість.

Неправильне сімейне виховання як найважливіший фактор виникнення відхилень у поведінці має дуже широкий спектр характеристик: відсутність прихильності до дітей; сварки, конфлікти, скандали в сім'ї; розлучення батьків з подальшою неправильною побудовою відносин їх з дитиною; неправильний тип виховання в сім'ї; асоціальна поведінка батьків; психічні захворювання, алкоголізація і подібні форми інтоксикації батьків, інвалідність батьків; жорстоке поводження з дітьми; відсутність чи

недостатність догляду за дитиною; поява нового члена сім'ї (вітчима, мачухи, братів, сестер); негативне сприйняття батьками здібностей дитини, її успіхів, поведінки та особистості в цілому; пред'явлення жорстких вимог, що відповідають баченню батьків про ідеальну дитину; непослідовність та неузгодженість сімейних вимог до дитини; життя одного з батьків або обох далеко від сім'ї чи втрата їх; багатодітність сім'ї (трос і більше дітей); перебування одного з батьків в місцях позбавлення волі; обмеження стосунків і погані взаємини батьків з іншими людьми поза сім'єю [108].

Негаразди у міжособистісних відносинах дитини поза сім'єю проявляються в образах, які постійно переживаються; психологічних травмах, які наносяться соціальним оточенням; негативному, ворожому ставленні дорослих (зокрема, вчителів); негативній оцінці здібностей підлітка однолітками і вчителями; зневажливому ставленні однолітків; ізоляції від інших людей; негативному стимулюванні поведінки та діяльності; приналежності до референтної групи з асоціальною поведінкою [108].

Нарешті, до числа несприятливих соціокультурних факторів, що створюють умови для формування девіантної поведінки, зазвичай відносять: чуже оточення (мова, культура); направлення з сім'ї в інтернат чи спеціальну дитячу установу; госпіталізацію; зміну шкільного колективу; зміну місця проживання; переміщення в чужу сім'ю; безробіття батьків [108, 211].

Випереджальне виявлення цих факторів, а також врахування їхнього впливу, змін у поведінці підлітка під їхньою дією у процесі педагогічної організації профілактики девіантної поведінки учнів є, на наш погляд, складовою частиною всієї системи виховної роботи в загальноосвітній школі.

Розглянувши фактори, що обумовлюють виникнення тих чи інших видів девіантної поведінки підлітків, і обґрунтувавши комплексний характер їх детермінуючого впливу, необхідно зауважити, що робота з профілактики поведінки, що відхиляється від норми, повинна мати системний характер і передбачати різні рівні і напрями. Їх зміст, а також педагогічні умови реалізації такої системи роботи будуть розглянуті у наступному параграфі.

1.2. Пріоритети та технології педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків

Прогресуюча тенденція зростання різних проявів девіантної поведінки молоді ставить перед суспільством як одне з основних завдань концентрацію зусиль, спрямованих не тільки на боротьбу з небезпечними наслідками відхилень від соціальних норм, але й, головним чином, на попередження їх виникнення, тобто усунення корінних причин і умов, які прямо або опосередковано негативно впливають на вчинки дітей. Досвід свідчить, що соціальна значущість профілактичних заходів набуває більшої ефективності за умов їх наукового обґрунтування, що передбачає всебічне врахування взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів, які детермінують поведінку особистості.

Варто зазначити, що стійке зростання девіантних проявів у підлітковому середовищі пов'язане не тільки з теоретичною нерозробленістю проблеми забезпечення формування навичок нормативної поведінки, але й з дефіцитом технологій діяльності в сфері педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків, невідповідністю розроблених раніше методів превентивної педагогіки масштабам сучасних завдань. Результати роботи з попередження девіантної поведінки учнів підліткового віку в значній мірі залежать від ефективності профілактичної діяльності у школі. Профілактична діяльність освітнього закладу повинна бути оснащена як методологічно, так і технологічно.

Під профілактикою в широкому сенсі слова розуміється «сукупність заходів, спрямованих на створення сприятливих соціально-економічних, соціокультурних та соціально-педагогічних умов, що сприяють сім'ї у виконанні нею своїх функцій з виховання фізично і соціально здорових дітей; з реалізації виховних функцій загальноосвітніми закладами всіх типів щодо забезпечення ними повноцінного розвитку інтересів і здібностей вихованців, їх зайнятості суспільно корисною діяльністю в позаурочний час» [191, с. 56-

59].

З погляду соціології, профілактика – це науково обґрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на створення оптимальних умов, які сприяють усуненню десоціалізуючих впливів з боку найближчого оточення; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу [126].

Педагогічний підхід до профілактики девіацій побудований на виявленні сукупності всіх причин, спонукальних мотивів, обставин і чинників, що становлять явні або приховані механізми поведінки особистості, яка не відповідає прийнятим у суспільстві нормам або правилам. Під системою педагогічної профілактики неповнолітніх ми будемо розуміти побудований на відповідних принципах комплекс стратегічних шляхів і тактичних способів організації, управління і контролю навчально-виховного процесу, скерованого на запобігання поведінкових девіацій і формування позитивної спрямованості особистості підлітка. Профілактика девіантної поведінки є функціональним обов'язком, складовою повсякденної роботи всіх соціальних організацій та установ, у тому числі і освітніх [67, 87, 122, 126].

Оскільки девіантна поведінка проявляється в різних видах і формах, то профілактичні заходи можуть бути згруповані за видами впливу на можливі відхилення поведінки від норми, а саме: правові, моральні, організаційні, технічні; або ж за стадіями (етапами) профілактичного впливу: контрольного-наглядного; вплив на ситуацію, що склалася; індивідуально-профілактичні (виховні) [141, 181, 210, 214].

У педагогічних дослідженнях у контексті попередження девіантної поведінки підлітків поряд з терміном профілактика вживається поняття превенції. Термін «превентивне виховання» (лат. *praeventus*) у перекладі з латинської мови означає запобіжний, захисний, застережний, попереджувальний, охоронний. Він набув поширення у психолого-

педагогічній літературі з осені 1994 р. після започаткованого контракту між ЮНЕСКО й Академією педагогічних наук України. Цей термін стосується превентивності правопорушень, наркозалежності, СНІДу, охорони здоров'я та навколишнього середовища.

У превентивній педагогіці розрізняють первинну, вторинну та третинну профілактику. Первинна профілактика в більшій мірі має інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття певних стандартів поведінки та категоричну відмову від шкідливих звичок. Первинна профілактика покликана вирішити такі завдання у підлітковому середовищі: надання інформації про наслідки вживання різних видів алко-, нарко- та токсичних речовин; роз'яснення правових норм, що стосуються різних аспектів асоціальної поведінки; популяризація переваг здорового способу життя; формування навичок культурного проведення дозвілля; створення умов для самореалізації особистості в різних видах творчої, інтелектуальної, громадської діяльності. Вторинна профілактика спрямована на обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце в суспільстві та соціальних групах. Третинна профілактика – комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, метою яких є відновлення особистісного та соціального статусу важковиховуваного учня в класному колективі, повернення його до навчання, суспільно-корисної діяльності [34].

В наш час як в науці, так і в практичній діяльності освітніх установ вже сформувалися вихідні погляди на проблему педагогічної профілактики девіантної поведінки учнів у цілому та основні підходи до реалізації конкретних напрямів роботи. У концептуальному плані серед них можна виокремити насамперед інформаційно-просвітницький підхід [28, 67]. Він ґрунтується на широко розповсюдженому уявленні: відхилення від соціальних норм у поведінці людей відбуваються тому, що вони не знають їх. Така позиція вже сама по собі зумовлює напрям профілактичних дій та вибір засобів, форм і методів їх здійснення, а саме: інформування школярів про

нормативні вимоги, що пред'являються до них суспільством, активне використання з цією метою засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення), а також кіно, театру, художньої літератури та інших можливостей сучасної комунікативної сфери. Їх цілеспрямоване застосування може мати великий вплив на формування правосвідомості підлітків, підвищення їх морально-етичної стійкості, загального рівня культури. На жаль, в умовах кризи перехідного періоду, помилково розуміючи принципи гласності і свободи особистості, засоби масової інформації благородну місію з профілактики девіантної поведінки не тільки не виконують, але інколи самі стають, прямо або побічно, пропагандистами людських пороків, з якими змушене боротися суспільство. Інформаційний підхід до профілактики девіантної поведінки передбачає серйозне переосмислення, насамперед на державному рівні, ролі і завдань усіх інформаційних засобів, якими володіє суспільство.

У житті часом складаються несприятливі соціальні умови та обставини, яким підліток не в силах протистояти через вік, нестачу життєвого досвіду, емоційної врівноваженості. Тоді в його свідомості видозмінюється ставлення до соціальних норм як обов'язкових вимог, притупляються або повністю втрачаються обмежувальні реакції, які регулюють поведінку особистості в межах дозволеного чи загальноприйнятих правил. Соціальне середовище й умови можуть виявитися основним фактором, що формує образ дій людини, характер її поведінки. Такий погляд на природу девіантної поведінки визначає сутність і зміст наступного напряму здійснення профілактичних заходів, які основному зосереджуються на усуненні або пом'якшенні першопричин, конкретних соціальних подразників, що впливають на свідомість, а отже, і поведінку підлітка.

Соціально-профілактичний підхід, крім освітньої роботи, передбачає систематичну роботу в освітніх установах і в сім'ї (в тому числі і роботу з батьками). У цьому зв'язку відповідальність покладається на навчальні заклади різних типів, поліклініки, сімейних лікарів, інших фахівців, які

працюють у спеціалізованих центрах і об'єднаннях. Але він може бути ефективним тільки тоді, коли профілактичні заходи в межах освітніх установ і робота з сім'єю будуть доповнені заходами загальнодержавного характеру [200, 204].

Одним з напрямів профілактичної діяльності є організація соціально-виховного середовища життєдіяльності дитини на засадах середовищного підходу, пов'язаного з трактуванням причин поведінки людей через їх включеність у соціальні спільноти і взаємодію з певним соціальним оточенням. У цьому контексті профілактика девіантної поведінки – це робота з середовищем життєдіяльності дитини.

Перші спроби обґрунтувати виховний вплив середовища зробив С.Т. Шацький, який розглядав педагогічні аспекти відкритого соціуму за місцем проживання [95]. Різноманітні методи та прийоми використання виховних можливостей дитячого колективу, сформованого у колонії для неповнолітніх правопорушників, запропонував А.С. Макаренко [102]. Виховний потенціал сім'ї як мікросередовища розглядали в своїх працях Т.Ф. Алексеєнко, Б.М. Алмазов, О.І. Бондарчук, Г.П. Бочкарьова, А.Є. Личко, С.П. Тищенко, І.О. Трухін [7, 24, 94, 188]. Завдання, принципи, структуру і механізми формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу всебічно обґрунтувала Т.Є. Федорченко [196]. Педагогічні умови комплексного підходу до формування комфортного середовища життєдіяльності дитини описала С.А. Белічева [17].

До найбільш важливих суб'єктивних чинників, які обумовлюють можливість асоціальної поведінки, належить моральне і психічне здоров'я населення. Представники медико-біологічного підходу А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Е. Вілсон, С. Джеффі, М.П. Дубінін, С.Н. Єніколопов, І.І. Карпець, В.М. Кудрявцев, Т.М. Курбатова, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, У. Шутц говорять про роль генетичного впливу на поведінку людини фізичних, фізіологічних, психопатологічних, екологічних факторів [52].

Сутність медико-біологічного підходу у профілактиці девіантної

поведінки підлітків полягає в попередженні можливих відхилень від соціальних норм завдяки цілеспрямованим заходам лікувально-профілактичного характеру по відношенню до осіб, що страждають різними психічними аномаліями, тобто патологією на біологічному рівні. При цьому варто мати на увазі, що цей метод не виключає, а лише доповнює попередні підходи, оскільки в даному випадку мова йде про профілактику не біологічних відхилень, а соціальних, хоча часто і пов'язаних з психічним станом молодшої людини, що підтверджується спеціальними дослідженнями. Таким чином, профілактична діяльність освітньої установи повинна мати комплексний характер і відповідати сучасному рівню вимог. Таке складне поєднання різних факторів, що мають вплив на поведінку підлітка, зумовлює необхідність поєднання в боротьбі з соціальними відхиленнями не тільки соціально-профілактичних заходів, але й медичного впливу [45, 136, 137].

Наступний напрям – особистісно-орієнтований – пояснює виникнення девіантної поведінки дією сукупності факторів, що мають соціальну, біологічну, психологічну природу. Представники даного напрямку розглядають профілактику як роботу з особистістю, яка полягає у формуванні в людини навичок самостійного прийняття рішень; умінь вирішувати проблемні ситуації, що виникають; навичок вирішення проблем спілкування та вмінь поводитися в різних ситуаціях; вміння протистояти впливу групи, вмінь розв'язувати конфліктні ситуації (Б.С. Братусь, М.І. Буянов, І.П. Крохін, Р.В. Овчарова, В.Г. Степанов і ін.).

На практиці в межах вищеназваних наукових підходів склалися прикладні напрями профілактики девіантної поведінки підлітків. Розглянемо технології їх реалізації.

«Заборонний підхід» зазвичай реалізується через систему моралізування з приводу того, що ті чи інші девіації – це порушення існуючих у суспільстві соціально-моральних, етичних та інших норм, або через систему репресивних заходів. Цей механізм впливу на молодь базується на ідеї залякування наслідками тих чи інших видів девіантної

поведінки. Потрібно відзначити, що цей етап здійснення профілактичної роботи Сполучені Штати Америки і багато інших країн Західної Європи пройшли в п'ятидесятих-семидесятих роках минулого століття. В Україні подібна практика здійснювалася до 1985 року. Низька ефективність такої технології доведена на практиці [46, 111].

Наступний напрям можна назвати інформаційним. Він у різних формах є популярним і в наші дні. Молодим людям досить багато розповідають про наслідки необдуманих протиправних дій, про шкідливість пияцтва і тютюнопаління, про наслідки вживання різних психоактивних речовин. Ми жодною мірою не намагаємося представити цей напрям як негативний. Така робота, природно, приносить визначену користь. Питання полягає в тому, як правильно інформувати молодь, в якій формі і який вплив матиме на її свідомість отримана інформація.

У ході роботи з пропаганди здорового способу життя і реалізації різних програм зміцнення здоров'я заохочується розвиток позитивних звичок (заняття спортом, активне дозвілля без тютюну та алкоголю, обґрунтований і здоровий режим праці та харчування тощо), які можуть стати бар'єром, що перешкоджає поведінці, яка завдає шкоди людині, і слугувати альтернативою девіантному поведінню підлітків. Практика реалізації даного напрямку довела свою ефективність [76, 110, 118, 137].

Механізм реалізації особистісно-прикладного напрямку націлений на те, щоб, використовуючи різні форми занять, сформувати в підлітка навички самостійного обґрунтованого прийняття рішень, вміння вирішувати складні життєві ситуації без застосування різних форм агресії, навички розв'язання проблем спілкування, вміння поводитися в стресовій ситуації.

У контексті цього напрямку реалізуються різні програми. Їх загальна мета – навчити молоду людину керувати собою й об'єктивно оцінювати свої дії і вчинки, сформувати впевненість підлітка у власних силах і можливості досягти соціально значущих результатів у житті [34, 147].

Цікавий зарубіжний досвід профілактичної роботи пропагується

останнім часом. Ця робота реалізується в межах двох різних технологій. Одна з них – «зниження ризику», інша – «зниження шкоди». Реалізація цих технологій пов'язана насамперед із антинаркотичною профілактикою, але на сьогоднішній день спостерігається тенденція поширення методів роботи і на профілактику інших видів девіантної поведінки [96, 217].

У технології «зниження ризику» передбачається зниження рівня вживання наркотичних речовин молоддю та дорослими за рахунок припинення їх нелегального розповсюдження і зменшення «споживчого попиту» на даний «товар». При цьому використовуються жорсткі репресивно-обмежувальні соціальні технології, що включають законодавчі заходи, медичну практику, адміністративні рішення, спрямовані на боротьбу з наркотиками та їх споживачами, на боротьбу з проституцією та злочинністю неповнолітніх.

Ця політика здійснюється, головним чином, в країнах, де перераховані проблеми набули гостроти недавно.

Країни, які мають великий досвід вирішення означених проблем, базують профілактичну роботу на реалізації іншої технології – «зниження шкоди». Вона передбачає зниження шкоди, в першу чергу, від вживання наркотичних речовин та здійснення інших девіантних проявів, причому її впровадження ґрунтується на моніторингу поширення тих чи інших девіацій у молодіжному середовищі у вигляді спеціально проведених досліджень. За цим підходом не заперечується необхідність боротьби зі злочинністю силами поліції, але в той же час передбачається робота, спрямована на переконання молоді відмовитися від самої ідеї девіантних реакцій на проблеми, що виникають, реалізується система заходів за двома напрямками: з середовищем і з самою особистістю. Таким чином, відбувається нейтралізація факторів ризику і сприяння виникненню умов позитивної самореалізації молоді [217].

Таким чином, аналіз сутності профілактики девіантної поведінки підлітків, основних шляхів до її організації дозволяє констатувати переваги і недоліки кожного з підходів, оскільки універсального способу організації

попередження формування девіацій у поведінці підлітків бути не може. На наш погляд, успішність превентивних заходів обумовлена реалізацією оптимальних умов комплексної профілактики девіантної поведінки підлітків.

Під створенням оптимальних умов, що сприяють усуненню десоціалізуючих впливів, ми розуміємо обґрунтований вибір і реалізацію варіативного комплексу заходів, які дозволять педагогам, батькам і фахівцям групи підтримки в конкретних умовах отримати найкращі результати при мінімально необхідних витратах часу і зусиль як з боку дорослих, так і з боку дітей [112].

Створення оптимальних умов – це цілеспрямований процес організації профілактичної роботи на основі комплексного аналізу всіх об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на прояви девіантної поведінки, пізнання закономірностей профілактичної роботи, що дозволяє свідомо, науково обґрунтовано обрати найкращий для конкретної групи дітей або конкретної дитини варіант реалізації системи профілактичних заходів.

Здійснення профілактичної роботи повинно забезпечити оптимальний результат. Оптимальний результат означає найкращий:

- 1) для конкретної ситуації, для конкретної групи школярів або конкретної дитини;
- 2) на даному етапі, що відображає загальну динаміку девіантної поведінки підлітків у конкретній школі;
- 3) з урахуванням реальних можливостей, знань, умінь і навичок конкретних педагогів, батьків, фахівців групи підтримки, які організують профілактичну роботу.

Шляхи, засоби, способи оптимізації, алгоритм дій, взаємопов'язані елементи процедури – все це становить методику оптимізації [182].

Критерії оптимальності – це ознаки, на підставі яких виробляється порівняльна оцінка можливих рішень і вибір найкращого з них. Критерії оптимальності покликані допомогти педагогові обґрунтувати своє рішення щодо вибору того чи іншого поєднання форм, методів організації

профілактики девіантної поведінки школярів. Критеріями можуть бути:

1. Максимально можливі результати у формуванні знань, умінь, навичок тієї чи іншої риси особистості, підвищенні рівня вихованості тощо.
2. Мінімально необхідні витрати часу педагогів і дітей на досягнення певних результатів.
3. Мінімально необхідні витрати зусиль учнів на досягнення певних результатів за відведений час.
4. Мінімальні, в порівнянні з типовими, витрати коштів на досягнення певних результатів за відведений час.

Одним із завдань нашого дослідження є виявлення істотних зв'язків, що забезпечують ефективність профілактики девіантної поведінки підлітків і є закономірностями цього процесу.

У науковій літературі [84, 124] виокремлюють три рівні закономірностей: всезагальні чи універсальні, загальні і специфічні чи часткові.

Закономірності профілактики девіантної поведінки підлітків належать до рівня специфічних (або часткових), для яких найбільш загальними і визначальними виступають закономірності виховного процесу. Визначальними для нашого дослідження ми вважаємо закономірності виховного процесу, у зв'язку з тим, що профілактична робота знаходиться в тісному взаємозв'язку з виховною діяльністю, яка проводиться загальноосвітньою школою.

У своїй роботі ми спираємося на загальні закономірності виховання, виокремлені М.І. Рожковим [144], а саме:

- виховання дитини здійснюється лише на основі активності самої дитини у взаємодії її з навколишнім соціальним середовищем. При цьому вирішальне значення має гармонізація інтересів суспільства і особистих інтересів учнів при визначенні цілей і завдань педагогічного процесу;
- єдність освіти і виховання;
- цілісність виховних впливів, яка забезпечується єдністю декларованих

соціальних установок і реальних дій педагога, несуперечністю педагогічних вимог, які пред'являються дитині всіма суб'єктами виховного процесу.

Міждисциплінарний, інтегративний характер профілактичної роботи, необхідність статистичної обробки великої кількості емпіричного матеріалу, практичних даних і результатів одиничних спостережень – все це ускладнює виявлення і формулювання закономірностей. У міру розвитку пізнання реальних процесів, що відбуваються в молодіжному середовищі, вдосконалення дослідницьких процедур та поглиблення їх теоретичного аналізу трансформується і система закономірностей профілактичної роботи, наближуючись до все більш точного відображення об'єктивної реальності.

Наше дослідження на формувальному етапі експерименту буде спиратися на принципи профілактики девіантної поведінки підлітків, які відображають найбільш очевидні, стійкі і повторювані зв'язки, що характеризують виховний процес.

Принципи профілактики девіантної поведінки учнів підліткового віку – це ті основні вимоги, правила, норми, які повинні пред'являтися до змісту, форм, методів профілактичної роботи, що забезпечує формування рефлексивної позиції дитини та її суб'єктне включення у процес профілактики.

Принцип персоніфікації профілактичної роботи – процес профілактики девіантної поведінки підлітків орієнтується на конкретну особистість дитини з її потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, почуттями і настроями.

Умовами реалізації даного принципу є:

- вивчення потреб, інтересів і здібностей кожної конкретної дитини;
- виявлення позитивних якостей дитини і опора на них;
- створення сприятливого емоційного фону суб'єктної взаємодії дитини і дорослого.

У практиці організації профілактичної роботи даний принцип орієнтує на дотримання таких правил:

- вивчення дитини, її особистості та індивідуальних характеристик має

моніторинговий характер;

- позитивні якості, наявні у дитини, можна виявити тільки в умовах довірчої взаємодії з нею;

- позитивні емоції учня сприяють його мотивації спільної діяльності;

- розвиток творчих здібностей школяра можливий в умовах евристичного середовища, яке його оточує.

Принцип мотивації припускає наявність у дитини внутрішнього спонукання до профілактичної діяльності.

Умовами реалізації даного принципу є:

- усвідомлення мети і значення профілактичної діяльності;

- добровільність включення в профілактичний процес;

- послідовність і поетапність вирішуваних завдань.

У практиці організації процесу профілактики даний принцип відображається в таких правилах:

- усвідомлення кожною дитиною особистої значущості участі в профілактичному процесі;

- профілактичний процес є органічною частиною процесу виховного;

- виокремлення домінуючої мети профілактики;

- стимулювання дитини до творчого вирішення поставлених завдань.

Принцип обґрунтованого соціального вибору означає створення ситуацій вибору в ході профілактичного процесу, що вимагають від дитини обов'язкового вибору тієї або іншої дії, вчинку, рішення.

Умовами реалізації принципу обґрунтованого соціального вибору є:

- включення дітей у вирішення різних проблем суспільних відносин у реальних або імітованих ситуаціях;

- створення ситуацій морального вибору;

- використання морально-етичних дилем у профілактичній роботі.

Правила реалізації вищенаведеного принципу на практиці:

- визнання значущості групової оцінки прийнятого дитиною рішення;

- не можна передбачити всі проблеми, з якими зіткнеться дитина в

житті, але її треба підготувати до їх вирішення;

- будь-яка ситуація передбачає вибір, і цей вибір дитина повинна зуміти обґрунтувати;
- ситуація вибору супроводжується вольовим зусиллям з боку людини.

Принцип позитивної реалізації підлітка в учнівському колективі передбачає створення в ході профілактичної роботи поля самореалізації для кожного учня. Умови реалізації даного принципу:

- вивчення учня, особливостей його особистості і проявів індивідуальності;
- створення комфортних умов щодо взаємодії учнів;
- заохочення успіхів і досягнень кожної дитини.

На практиці принцип позитивної реалізації дитини в дитячій групі реалізується за таких правил:

- соціальна значущість захоплень підлітка;
- позитивна спрямованість інтересів особистості;
- задоволення дитини від спілкування з однолітками;
- наявність позитивних емоцій у кожного учня в процесі спільної діяльності.

Принцип адекватної самооцінки: оцінка дитиною себе, своїх дій і вчинків повинна відповідати оцінкам найближчого оточення.

Умовами реалізації даного принципу є:

- розумне поєднання заохочення і покарання дитини;
- використання словесних оцінок при аналізі досягнутих нею результатів;
- адекватність в оцінках дитини з боку дорослих і однолітків.

На практиці вищерозглянутий принцип реалізується за таких правил:

- відстеження та регулярна оцінка досягнутих дитиною результатів;
- колективне обговорення результатів спільної діяльності в дитячій групі;
- розуміння дитиною значущості своїх дій і вчинків для оточуючих;

- обговорення загальноновизнаних «позитивних» і «негативних» молодіжних героїв.

Принцип рефлексивної позиції означає аналіз дитиною особливостей своїх дій і вчинків, дій і вчинків інших людей на базі сформованої у неї системи цінностей і моральних орієнтирів.

Умови реалізації даного принципу:

- формування позитивних ціннісних орієнтацій підлітка;
- формування адекватної самооцінки;
- суб'єктне занурення у профілактичний процес на основі оцінки власних можливостей і співвіднесення їх з досягнутими результатами.

Цей принцип відображається у таких правилах:

- набуття звички до аналізу подій, що відбулися;
- прагнення до розвитку власних вольових якостей;
- вміння керувати своїм емоційним станом;
- уміння не тільки приймати рішення, а й вислуховувати думку дорослих і однолітків з їх приводу.

Принцип інтеграції впливів різних інститутів виховання в процесі профілактики девіантної поведінки підлітків.

Умовами реалізації даного принципу є:

- використання можливостей конкретного інституту виховання в ході профілактичної роботи;
- комплексний характер процесу профілактики;
- діалогічна взаємодія суб'єктів процесу профілактики в ході рішення загальних і специфічних завдань;
- суб'єктне включення підлітків у профілактичний процес.

У практиці діяльності різних інститутів виховання цей принцип відображається в таких правилах:

- реалізуючи спільні цілі і завдання профілактики девіантної поведінки підлітків, кожен інститут виховання використовує свої можливості і засоби вирішення поставлених завдань і досягнення намічених цілей;

- у ході профілактики девіантної поведінки дитині повинна надаватися допомога різного роду та виду: медична, педагогічна, психологічна, правова;
- домагаючись змін у поведінці дитини, необхідно створювати умови для самореалізації її особистості;
- активне включення дитини в процес профілактики повинно здійснюватися на основі формування установки на тривалу і взаємно збагачувану співпрацю.

Принцип поєднання загальної профілактики девіантної поведінки підлітків з профілактикою конкретних видів можливих девіантних відхилень.

- Умовами реалізації вищезазначеного принципу виступають:
- пріоритетність загальної профілактики, спрямованої на формування рефлексивної позиції дитини, перед розв'язанням часткових завдань, пов'язаних з привчанням дитини до соціально схвалених зразків поведінки;
 - поєднання загально профілактичних заходів, які проводяться з усіма учнями, з індивідуальною та груповою профілактичною роботою з дітьми групи ризику;
 - діагностика і виявлення школярів групи ризику.

Правила реалізації розглянутого принципу на практиці:

- інтеграція загальних та часткових цілей профілактичної роботи;
- пріоритет загальної профілактики, спрямованої на формування рефлексивної позиції дитини;
- моніторинг девіантної поведінки підлітків для виявлення складових часткової профілактики конкретних девіацій;
- орієнтація в профілактичній роботі на всі вікові категорії, починаючи з молодшого шкільного віку.

Принцип опосередкованих впливів профілактичних заходів.

Умовами реалізації принципу опосередкованих впливів профілактичних заходів ми вважаємо:

- добровільність включення дитини в профілактичний процес;

- формування активної життєвої позиції підлітка;
- формування установок учнів на здоровий спосіб життя;
- організація цікавої дозвілєвої діяльності школярів та забезпечення їх зайнятості;
- будь-який профілактичний вплив має сприяти формуванню позитивних життєвих навичок у дітей;
- у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків не можна використовувати заборонно-каральні впливи;
- пріоритетний вплив у профілактичній роботі на сферу саморегуляції дитини та формування її вольових якостей.

Виходячи з основних проблем і чинників формування девіантної поведінки підлітків, можна сформулювати пріоритетні напрями профілактичної роботи в освітній установі:

1) оптимізація соціально-виховного середовища, яке для учня виступає основною сферою самореалізації (коригування соціально психологічного клімату в учнівському колективі, формування дружніх відносин, що мають вплив на набуття позитивного морального досвіду);

2) утвердження цінностей і норм здорового способу життя (формування негативного ставлення до проявів девіацій, інформування учнів про деструктивні наслідки позаправної діяльності для особистісного становлення; вибудовування програм самовиховання, що передбачають відповідальне ставлення до себе та інших);

3) гармонізація особистісного розвитку: компенсація психологічних особливостей учнів, що визначають схильність до девіантної поведінки; розвиток основних особистісних потенціалів: рефлексивного компонента особистості, емоційно-вольової сфери підлітка;

4) формування в девіантного підлітка конструктивних навичок поведінки як запоруки витіснення негативних звичок (оволодіння технологіями подолання деструктивної тривожності шляхом знаходження способів вирішення актуальних особистісних проблем, способами і

прийомами збереження соціально-нормативних параметрів стилю життя і технікою «духовної безпеки» в умовах провокування середовища і в ситуації впливу несприятливих факторів соціальної та психологічної природи (підвищення загальної психологічної стійкості до зовнішніх впливів, формування критичного мислення по відношенню до деструктивних, але престижних атрибутів сучасного життя); забезпечення психологічними прийомами і технологіями, що допомагають справлятися з можливими невдачами і розчаруваннями, в тому числі і варіантами аргументованої відмови від алкоголю і наркотиків; підвищення комунікативної культури особистості, засвоєння навичок оптимального спілкування з однолітками і протистояння поганому впливу з їхнього боку).

Таким чином, профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей і молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля у соціально-виховному середовищі освітнього закладу.

Значущість такого середовища визначається можливостями включення девіантного підлітка в різні види діяльності, що забезпечує умови для особистісного розвитку, соціальної мобільності і успішної соціальної інтеграції. Як педагогічна система соціально-виховне середовище самореалізації дітей здатне ефективно розв'язувати завдання соціалізації та індивідуалізації, що забезпечується культурно-освітнім простором, в якому відбувається навчально-виховний процес у загальноосвітній школі.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз наукових літературних джерел дозволяє трактувати девіантну поведінку підлітків як поведінку, що відхиляється від прийнятих у даному суспільстві, соціальному середовищі, найближчому оточенні, групі соціально-моральних норм і цінностей, характеризується порушенням процесу засвоєння і відтворення цих норм і цінностей, а також саморозвитку і самореалізації людини в тому суспільстві, до якого вона належить.

2. Девіантна поведінка характеризується такими ознаками, як: відсутність позитивних інтересів і прагнень, низька загальна культура, зневажливе ставлення до оточуючих, агресивність, грубість, злість, запальність, недисциплінованість, шкідливі звички (куріння, наркоманія, алкоголізм, вживання нецензурних висловів). Дослідники розрізняють відхилення корисливого, агресивного і соціально-пасивного типу і розглядають такі стадії асоціальної поведінки: несхвалювана поведінка, засуджувана поведінка, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, деструктивна поведінка.

3. Діти підліткового віку є групою підвищеного соціального ризику щодо виникнення девіантної поведінки з таких причин: по-перше, закономірно обумовленими є внутрішні труднощі перехідного періоду; по-друге, впливає на особистісне відчуття дитини невизначеність соціального становища в суспільстві; по-третє, на сім'ї як мікросередовищі, що покликане забезпечити становлення особистості школяра, відображається нестабільність суспільного розвитку, який супроводжується виникненням соціальних екстремальних ситуацій; по-четверте, підліток зазвичай не готовий до подолання протиріч, зумовлених зміною механізмів соціального контролю.

4. Соціально-педагогічними причинами, що провокують прояви девіацій у підлітків, є: низька комунікативна культура педагога, відсутність педагогічного такту; недостатня увага теоретиків і практиків до правової соціалізації, спрямованої на виховання громадянської зрілості; деформація

педагогічних функцій сім'ї як базового інституту первинної соціалізації; блокування однієї з фундаментальних потреб людини – потреби в повазі, прийнятті та любові в школі і в сім'ї; використання потенціалу соціально-культурного середовища освітнього закладу не в повній мірі; недостатня підготовленість учителів до організації профілактичної роботи з підлітками щодо запобігання проявам девіантної поведінки.

5. Важливим напрямом роботи з важковиховуваними підлітками є профілактика девіацій, яка будується на виявленні сукупності всіх причин, спонукальних мотивів, обставин і чинників, що складають явні або приховані механізми поведінки особистості, яка не відповідає прийнятим у суспільстві нормам і правилам. Під системою педагогічної профілактики неповнолітніх ми розуміємо чітку, конструйовану на відповідних принципах систему стратегічних шляхів і тактичних способів організації, управління і контролю освітньо-виховного та виховно-профілактичного процесів, діяльність якої спрямована на подолання негативної і формування позитивної спрямованості особистості підлітка. У педагогічній профілактиці девіантної поведінки учнів необхідно інтегрувати можливості всіх підходів, вибудовувати профілактичну роботу з урахуванням усієї сукупності факторів соціального, педагогічного, психологічного та особистісного характеру. Тому основне педагогічне завдання профілактичних програм полягає в тому, щоб сформувати такі життєві стратегії, які гарантували б ефективну взаємодію зі світом.

6. Аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків дозволяє визначити пріоритетні напрями профілактичної роботи в освітній установі: оптимізація соціально-культурного середовища, яке для учня виступає основною сферою самореалізації; ствердження цінностей і норм здорового способу життя; забезпечення єдності морального та правового виховання; формування в девіантного підлітка конструктивних навичок поведінки як запоруки витіснення негативних звичок; організація самовиховання дітей, схильних до девіантних провів поведінки.

7. Процес педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків базується на таких принципах: персоніфікації профілактичної роботи; мотивації; обґрунтованого соціального вибору; позитивної самореалізації школяра в учнівському колективі; адекватної самооцінки; рефлексивної позиції; інтеграції дій різних інститутів виховання в даному процесі; поєднання загальної профілактики девіантної поведінки школярів з профілактикою конкретних видів можливих девіантних відхилень; опосередкованого впливу профілактичних заходів.

Матеріали першого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження [149], [152], [153], [154], [155], [159], [160], [161], [162], [163], [164], [166], [167], [170], [171], [172].

РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

2.1. Критерії та показники девіантної поведінки підлітків

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

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

У відповідності з вітчизняною науковою традицією [57, 72, 78, 112, 122, 187], критерії та показники девіантної поведінки можуть бути визначені у контексті суспільно-історичної ситуації та індивідуального досвіду людини з урахуванням провідних аспектів вивчення девіантності як соціально-психологічної системи (відносини, переживання, особистісні сенси, мотиви, цінності, вчинки).

Одним із важливих завдань системного підходу до визначення критеріїв та показників девіантної поведінки є виокремлення її інтегрально-системоутворюючих властивостей. Інтегральними властивостями особистості, що об'єднують різні компоненти і процеси в цілісне утворення, визнаються ставлення особистості (Б.Д. Карвасарський, А.Ф. Лазурський, В.В. М'ясищев), які відображають вибіркового зв'язок людини з різними сторонами і об'єктами дійсності. Система ставлень особистості може бути

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

Ми розглядаємо девіантність підлітків як розузгодження елементів у системі взаємовідносин «особистість – морально-правові норми – учнівський колектив», основними ознаками якого є: 1) розходження між індивідуальною лінією розвитку індивіда і домінуючими цінностями життя учнівського колективу; 2) об'єктивно-негативні наслідки цього розходження для самої особистості і для колективу класу; 3) негативна громадська оцінка цього розходження як соціально небажаного і анормального.

Проблема визначення критеріїв девіантної поведінки є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників [57, 103, 109, 111]. Аналіз теоретичних і емпіричних підходів до даної проблеми дозволяє стверджувати, що основоположною позицією у виявленні ознак девіантності є, як ми вже говорили вище, розмитість (синкретичність) соціально-нормативних орієнтацій девіантних підлітків у системі взаємовідносин. Дослідник В.П. Велєв вважає, що з цінностями аморалізму в девіантів сполучаються бідність предметного світу, примітивність мовлення, у переважної більшості – стихійні способи спілкування з ровесниками за «законами вулиці» [27].

Як і О.В. Змановська, яка виокремлює латентну і маніфестну форми девіантності [57], В.П. Велєв говорить про амбівалентність поведінки девіантів. Тобто у випадку латентної форми існує внутрішня готовність до поведінки, що відхиляється, аморальна спрямованість особистості, але зовні все відповідає соціальним нормам.

Більшість дослідників [29, 129, 209] зазначають, що показниками схильності до девіантної поведінки виступають відчужений стиль взаємодії, засвоєний у сім'ї, наявність високих домагань, не підкріплених реальною готовністю до праці. Це призводить до прагнення девіантних підлітків

ствердитися через аморальні судження і вчинки, оскільки інших способів визнання у групі ровесників вони не мають.

Порівняльний аналіз вибірок підлітків, схильних до девіантної поведінки, і підлітків-девіантів дозволив досліднику О.О. Ощепкову говорити про особливості ціннісних орієнтацій цих груп учнів як показників можливих проявів девіацій у поведінці. Зокрема, для першої групи характерною є орієнтація на професійне самовизначення і працю, що пов'язано з соціально-позитивною спрямованістю. Водночас ці ж підлітки виявляють високий рівень орієнтування на цінності оточення, що знижує осмисленість особистої життєдіяльності, підвищуючи рівень схильності до девіантної поведінки. Особливостями соціальних установок підлітків, які виявили девіації у поведінці, є орієнтування на гроші, що пов'язано з прагненням до свободи від соціальних норм за рахунок матеріальної забезпеченості. Висока значущість цінностей свободи і незалежності, на жаль, визначає орієнтацію девіантних підлітків на порушення соціальних норм. Автор підкреслює, що соціальні установки як диспозиції особистості підлітків, що відповідають за конкретну поведінку, пов'язані з різними формами девіантної поведінки [125].

На взаємозв'язок сучасних умов навчання в школі і девіантної поведінки підлітків вказує М.В. Такмакова [184]. Наявність негативних взаємовідносин, відсутність діяльності, що дозволяє реалізувати творчі інтереси, призводять до підвищення рівня тривожності, самотності, агресивності. За цих умов основними критеріями девіантної поведінки в підлітковому віці науковець вважає: когнітивний – його показниками виступають хронічна неуспішність, фрагментарність і недостатність загальноосвітніх відомостей, безсистемність навчальних навичок і знань; емоційно-оцінний (особистісний) критерій знаходить відображення у пасивно-негативному ставленні до навчальної діяльності, байдужості, демонстративно-знехтувальному і протестному ставленні до громадських обов'язків; поведінковий критерій виявляється або в пасивних відмовах від

виконання учнівських обов'язків, або в активному протиставленні себе вчителям і однокласникам.

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

Аналізуючи зміст відхилень у поведінці важковиховуваних учнів, дослідник Г.В. Товканець [190] підкреслює, що такі їх показники, як відсутність психологічної готовності до навчання в школі, невміння (іноді небажання) контактувати з оточуючими, неадекватність емоційних проявів, акцентуації характеру, надання переваги грі «не за правилами», – все це перешкоджає успішній соціалізації дитини, досягненню успіхів у навчанні, взаємопорозумінню з ровесниками і дорослими, впливає на деформацію системи особистісних ставлень школяра.

Т.А. Андронюк акцентує увагу на необхідності своєчасної діагностики агресивних проявів у поведінці підлітків. Вона вважає, що профілактичні заходи будуть більш дієвими за умов виявлення малопомітних негативних симптомів у стосунках і поведінці. До таких показників на особистісному рівні дослідник відносить: недостатній рівень самостійності, неадекватні самооцінку і рівень домагань, несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів, підлітковий негативізм, агресивність, відсутність конкретних життєвих цілей, високий рівень ситуативної тривожності. До показників девіантної поведінки, що проявляється на мікрогруповому рівні, Т.А. Андронюк відносить: несформованість навичок спілкування,

переважання егоїстичних тенденцій, деформування поняття справедливості, надмірну критичність, неприйняття позицій і вимог дорослих, відсутність поваги і визнання авторитетів, неадекватні тенденції, орієнтації на статус і роль у групі, яскраво виражену демонстративність у поведінці [8].

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

Осмилення етапів процесу виникнення шкільної дезадаптації дозволило Г.М. Федоришин [195] вважати ведучою причиною девіантної поведінки підлітків «порушення інтеріоризації зовнішніх механізмів регуляції поведінки і діяльності у внутрішню самоорганізацію особистості» [194, с. 88-96]. Поряд з деформацією ціннісно-мотиваційної сфери підлітків, одним з важливих показників девіантної поведінки науковець вважає дезадаптивну самоорганізацію, яка характеризується низьким рівнем сформованості вмінь саморегуляції.

Аналіз більшості досліджень [12, 55, 122, 130] дозволяє стверджувати, що педагогічна занедбаність пов'язана з відхиленнями від норми у свідомості, поведінці, діяльності дитини. Основними показниками педагогічної занедбаності є: неорганізованість, опір педагогічному впливу, що призводять до неуспішності у навчанні; стійкі зміни поведінки: підвищена збудливість або загальмованість, агресивність, конфліктність, невміння підпорядковувати особисті інтереси колективним, швидкі зміни настрою, афективність, систематично повторювані проступки.

Порівняльний характер девіантних проявів у різних культурах, проведений А. Маслоу і Р. Діастуеро, дозволив сформувати низку цікавих положень щодо ціннісних орієнтацій підлітків:

- всі люди, в тому числі і діти, відчувають потребу в ціннісній системі, в системі взаєморозуміння, в поясненні способів пізнання Всесвіту і визначенні свого місця в ній;
- незадоволення цих потреб, відсутність системи змушує до побудови своєї (відмінної від загальноприйнятої) системи цінностей;
- якщо доросла система цінностей відсутня або не представлена дитині, вона створює свою, дитячу або підліткову систему цінностей;
- так звана дитяча злочинність – прямий наслідок самостійної побудови підлітками своєї, делінквентної системи цінностей;
- делінквентна система цінностей відрізняється від інших молодіжних ціннісних систем яскраво вираженою ворожістю і презирством по відношенню до дорослих, які полишили дитину напризволяще [107].

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

- мотиваційний: система цінностей, цілей, перспектив, життєвих орієнтирів, що відображає недовіру і ворожість підлітка до світу дорослих;
- операційно-поведінковий: відсутність сформованих адекватних моделей поведінки у складних ситуаціях;
- інформаційний: відсутність необхідної інформації про себе та світ для визначення свого місця в ньому;
- емоційно-енергетичний: баланс сил і енергії, що не забезпечує адекватну поведінку;
- характерологічний – форми поведінки і риси характеру, які обумовлюють труднощі соціалізації, позитивного формування і розвитку, або відсутність характерологічних рис, що дозволяють долати складні ситуації [80].

Дослідження науковця І.О. Горькової свідчать про те, що ані окремі

психологічні властивості особистості, ані емпатійні якості, ані екстернально-інтернальні способи поведінки, ані ціннісні орієнтації, взяті окремо, у відриві одне від одного, не відрізняють девіантних підлітків, які активно проявляють агресивні форми поведінки, від їх законослухняних однолітків [42, с. 178-191]. І тільки на рівні структурного аналізу перерахованих параметрів виявляються розходження між ними. Найбільш значущі відмінності виявляються на рівні сформованості, тобто структурованості та інтегрованості параметрів самосвідомості особистості, своєрідного інтегратора всіх індивідних, суб'єктних і особистісних властивостей підлітка, регулятора його поведінки. Наприклад, якщо в групі законослухняних підлітків у кожної особистості всі основні складові самосвідомості тісно пов'язані між собою, то в групі девіантів – тільки частина з них. По-друге, в структурі самосвідомості девіантів слабко розвинені такі її параметри, як Я-актуальне і Я-ідеальне: дуже мало зв'язків з особистісними та поведінковими параметрами. Проте в них більш інтенсивно, ніж у групі законослухняних підлітків, представлені зв'язки особистісних і поведінкових параметрів з такими складовими самосвідомості, як порівняльна і потенційна самооцінка. Перша відображає суб'єктивні уявлення підлітка про власну значущість (цінність) з боку оточуючих, а друга – його можливі досягнення в майбутньому. Таким чином, девіантні підлітки ніби ігнорують своє справжнє «Я», для них неактуальним є ідеальне «Я». Їх уявлення про себе пов'язані з оцінкою себе в майбутньому і думкою однолітків. У зв'язку з цим, стає зрозумілим високий рівень їх конформності. Законослухняні підлітки виразно демонструють протилежні тенденції. Вони більшою мірою спираються на сучасне уявлення про себе, ніж у майбутньому, для них високою є роль ідеального «Я». Якісний зміст актуального «Я» законослухняних підлітків узгоджується з їх оцінкою себе в майбутньому, чого немає в групі девіантів. Все вищесказане дозволяє говорити про деформації самосвідомості девіантів, що відповідним чином позначаються на їх поведінці [42, с. 178-191].

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

В цілому, рівень структурованості та інтегрованості особистісних показників з параметрами самосвідомості в групі девіантів значно нижче, ніж у групі законослухняних. Таким чином, витоки агресивної поведінки потрібно шукати в рівні сформованості особистості людини і, насамперед, її самосвідомості.

Г. Кеплан, який першим довів існування причинно-наслідкових зв'язків між такими індивідуально-особистісними факторами, як локус контролю і рівень самоповаги та агресивна поведінка, у своїй теорії девіантної поведінки показав, що оскільки кожна людина прагне до позитивного образу «Я», низька самооцінка переживається як неприємний стан, а прийняття себе асоціюється зі звільненням від травмуючих переживань. Це спонукає людей чинити так, щоб зменшувати суб'єктивну ймовірність самоприниження і підвищувати суб'єктивну ймовірність прийняття себе. Люди, які сильніше інших страждають від самозвинувачення, відчують велику потребу в тому, щоб своєю поведінкою змінити цей стан. Тому людей, які загалом приймають себе, завжди значно більше ніж таких, що відкидають себе, схильних до самоприниження [218].

Таким чином, виникає замкнуте коло: занижена самооцінка спонукає

особистість до девіантних проявів, а девіантна поведінка впливає на зниження рівня самоповаги, тому що підліток мимоволі засвоює і поділяє негативне ставлення суспільства до своїх учинків, а тим самим – до себе.

Отже, низька самооцінка спонукає молодих людей до ненормативної поведінки. Беручи участь в антисоціальних групах та їх діях, підлітки намагаються тим самим підвищити свій психологічний статус, знайти такі способи самоствердження, які дозволять реалізувати основні прагнення девіантної особистості: привернути до себе увагу однолітків; отримати бажаний результат; бути головним; відчувати особисту захищеність і мати можливість помститися «ворогам»; принизити іншого з метою підкреслення своєї переваги.

Аналіз емпіричного матеріалу підтверджує, що протиріччя і проблеми у житті людини набувають патогенного характеру, якщо у структурі самої особистості знаходяться патогенні риси – агресивність, впертість, претензійність, надмірна чутливість. Девіантність може бути наслідком невідповідності потреб особистості і засобів їх досягнення, що виявляються значно нижче рівня потреб і домагань; девіантні прояви виникають, коли об'єктивна необхідність заважає вирішенню завдань, що стоять перед підлітком, або ж робить протиріччя невирішуваними для нього, а мету – недосяжною через неспроможність чи невміння знайти у цій ситуації раціональний, продуктивний вихід [179].

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

- відсутність установки на працю і навчання, низький рівень самоконтролю, чутливість до сторонніх впливів [119, 121, 189];
- психічна незрілість – інфантилізм [29, 209, 143];
- потяг до екстремальних видів діяльності [49, 50];
- потяг до гострих відчуттів [1];
- неадекватна самооцінка [47, 54, 57, 111].

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

- 1) занижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка пристосованість до нових ситуацій, конфліктів;
- 2) вираженість тривожності, депресивності, невпевненості у собі, заниженої самооцінки;
- 3) імпульсивність;
- 4) психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування у поведінці, зокрема, її негативних проявів [133].

Ми поділяємо погляди Л.М. Абсалямової, В.Л. Гончарова, Т.Д. Ілляшенко, В.М. Оржеховської, Н.П. Пихтіної та інших дослідників і розглядаємо вказані індивідуально-типологічні особливості особистості як показники девіантної поведінки, що потребують детального розгляду.

Рушійною силою життєдіяльності людини є потреби. Задоволення потреб викликає позитивні емоції. Людина, яка не має відхилень у розвитку особистості, вже в підлітковому віці добре усвідомлює зв'язок між своїми діями, задоволенням потреб та позитивними емоціями. Усвідомлюючи себе суб'єктом діяльності, підліток навчається керувати обставинами, оскільки знає, що від його дій значною мірою залежить, будуть позитивні емоції (задоволення, нагорода, похвала, радість) чи ні.

Зовсім інша поведінка властива девіантним підліткам. Вони не усвідомлюють себе суб'єктами власної діяльності і тому вважають, що не можуть керувати обставинами свого життя, досягати позитивних емоцій завдяки виконанню суспільно значущих діянь. Однак потреба в позитивних емоціях не втрачається, підліток прагне відчувати стан задоволення, радості, але не бачить шляхів досягнення цього.

Справа в тому, що для усвідомлення складних, глибинних, реально діючих мотивів своєї поведінки людина повинна мати високий рівень розвитку особистості, певні навички самоаналізу, прагнення зрозуміти саму

себе. Все це не притаманне дітям групи ризику. Найчастіше, навіть щиро бажаючи пояснити причини того чи іншого проступку, вони не в змозі це зробити, оскільки самі їх не усвідомлюють. Більше того, саме неможливість усвідомлення дійсних причин своєї поведінки, що відхиляється від норм, і слугує основною перешкодою у профілактиці девіантності підлітків.

«Я» – концепція людини так чи інакше проявляється в розширеному описі себе. Аналізуючи такий опис, можна скласти думку про підсвідому мотивацію самооцінки.

Результати аналізу матеріалів експерименту свідчать про низький рівень усвідомлення підлітками-девіантами якостей своєї особистості, відсутність навичок самоаналізу і тим більше вміння описувати себе.

Особистісний підхід до проблеми девіантної поведінки дозволив науковцям [57, 72, 121, 130] застосувати проєктивні методи дослідження особистості, що створює можливість для формування висновків щодо особливостей мотиваційної сфери підлітків, схильних до відхилень у поведінці.

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

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

3. Звичайні підлітки розглядають свою діяльність як джерело позитивних емоцій. Підлітки-девіанти очікують від своєї діяльності негативних емоцій.

4. Підлітки групи «норма» вважають за необхідне передбачати

результати своєї діяльності, аналізувати наслідки вчинків, брати на себе відповідальність за них. Підлітки, схильні до девіантних проявів поведінки, не тільки не передбачають результати своїх дій, але і взагалі не відчують себе суб'єктами діяльності.

5. Не зважаючи на невпевненість у своїх інтелектуальних здібностях, підлітки, які виявляють схильність до девіантної поведінки, проявляють завищений рівень домагань, що відображається в їхніх міркуваннях, у виборі завдань за складністю. Яскравим свідченням алогічності, суперечливості вибору такими підлітками лінії поведінки у складній ситуації є одночасне поєднання трьох тенденцій: завищеного рівня домагань, низької самооцінки і невпевненості в собі.

Висновки щодо особливостей мотиваційної сфери девіантних підлітків мають принципове значення. Якщо у підлітка завищений рівень домагань, але немає усвідомлення своєї нездатності досягти бажаного, то він, завдяки тому, що в нього підсвідомо «включається» механізм психологічного захисту, може зберігати самоповагу і впевненість у собі. Якщо ж механізми психологічного захисту неефективні (порушені або несформовані), підліток усвідомлює своє безсилля. Виникає ситуація, яка викликає у нього психічне напруження, важкі переживання, які найчастіше знімаються через різні форми агресивної поведінки.

Природно, така форма реагування на фруструючу ситуацію утворюється поступово. Спочатку засвоюються звичайні, соціально прийнятні способи самозахисного типу реагування на стрес. Це пасивні форми подолання стресу, які проявляються в униканні розв'язання проблем, прагненні покращити самовідчуття, не намагаючись вирішувати складних ситуацій, – довго спати, смачно їсти, розважатися. Вже після додаються випивка, паління, вербальна і фізична агресія.

Акцентуючи увагу на характеристиці критеріїв девіантної поведінки, необхідно звернутися до трактування спрямованості особистості з відхиленнями в поведінці. Так, А.Х. Ковальов спрямованість особистості

девіантів розглядає як систему спонукань, що визначають вибірковість відносин і активність людини [79, с.52-53]. Погоджуючись з ним в цілому, необхідно підкреслити, що, характеризуючи особистість зі стійкими відхиленнями в поведінці, мало сказати, що вона представляє систему активних і вибіркових спонукань індивіда. У цій системі завжди можна виявити, по-перше, комплекс негативних мотивів, який може домінувати у мотиваційній сфері особистості і який дає підставу дуже виразно вказати на нього, як на носія насильницьких, корисливих чи хуліганських спрямувань. Крім того, спрямованість осіб з відхиленнями в поведінці може визначатися не однаково вираженою антигромадською мотивацією: особистість здатна, поряд з порушенням громадського порядку, здійснювати корисливі, негуманні та інші протиправні дії. Саме тому необхідним є врахування відмінних особливостей мотивації неповнолітніх з відхиленнями в поведінці.

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

Показниками такого роду спрямованості виступають, по-перше, неузгодженість ланок мотиваційно-потребнісної сфери особистості, яка порушує їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, стимулює механістичність їх взаємодії, що, в кінцевому рахунку, виступає суттєвою перешкодою на шляху трансформації даної сфери в цілісну систему, підструктури якої в процесі адекватного розвитку доповнюють і підсилюють одна одну. По-друге, спрямованість такого типу відображає творчі і руйнівні тенденції, поєднуючи, наприклад, інтерес до спортивної діяльності з пристрастю до вживання спиртних напоїв, до токсикоманії тощо. Дійсно, дані тенденції перебувають у стані психічного протистояння, сприяють формуванню специфічного стилю поведінки неповнолітніх, для яких характерне поєднання позитивних і негативних учинків з погляду адекватної соціальної

практики особистості. По-третє, наявність протилежних за своїм ціннісним змістом різних компонентів спрямованості стимулює дисгармонію в структурі особистості, формує амбівалентність її відносин і вчинків. У поєднанні зі слабкою волею роздвоєність особистості може стати стійкою властивістю її характеру. В окремих випадках ця властивість як результат критичної самооцінки створює підлітка на шлях подолання шкідливих звичок, але стереотипи девіантної поведінки виявляються непереборними, що стає предметом хворобливих переживань особистості, причиною її підвищеної дратівливості, джерелом емоційно негативних розладів, які можуть стимулювати так звані «прикордонні» стани психіки. Дисгармонія спрямованості порушує мотивують функції свідомості та самосвідомості неповнолітніх, що нерідко трансформується в суперечності між структурними утвореннями особистості і призводить до внутрішньо особистісних руйнувань і деформацій.

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв девіантної поведінки підлітків дає підстави виокремити такі її чотири основні критерії:

- пізнавально-інформаційний, пов'язаний з набуттям знань про норми моралі і права;
- ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з формулюванням спрямованості особистості;
- особистісно-рефлексивний, пов'язаний з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру;
- поведінковий, пов'язаний зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка.

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

Показниками ціннісно-орієнтаційного критерію є: наявність або

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

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризм.

Показниками поведінкового критерію є: дотримання або ігнорування педагогічних вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; брехливість або правдивість; готовність або неготовність до вольових зусиль.

Як бачимо, девіантна поведінка, детермінована мотивами, потребами, діями і проступками особистості, явище багатофакторне, динамічно складне. Особистісна схильність до девіантної поведінки формується поступово. Своєчасна профілактика девіантних проявів дозволяє запобігти спотворенню розвитку особистості підлітка. У зв'язку з цим виникає питання про необхідність своєчасної діагностики особистісної схильності до девіантної поведінки.

2.2. Аналіз особливостей девіантної поведінки підлітків

Обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов, здатних забезпечити ефективну профілактику девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи, мають будуватися не тільки на основі теоретичного аналізу наукових праць з цієї

проблеми, а й з урахуванням результатів діагностики стану девіантності учнів на початку дослідження. Для цього нами був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту.

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

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

В експерименті на констатувальному етапі брали участь 978 учнів і 20 учителів загальноосвітніх шкіл № 4 та № 26 м. Вінниці.

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

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

дозволяють встановити рівень сформованості показників девіантності підлітків за кожним із визначених компонентів. Загальний висновок щодо рівня сформованості девіантності підлітків за кожним із критеріїв і в цілому було зроблено лише після проведення всіх діагностичних процедур.

Перший етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм, що зумовило необхідність зосередити зусилля на з'ясуванні рівнів знань учнів про норми моралі й права, а саме знань про основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість.

Діагностування знаннєвої сфери учнів стосовно норм моралі й права відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід, спеціально розроблених нами анкет, адаптованих стосовно нашого дослідження анкет, зокрема, *«Анкета на виявлення учнів із девіантною поведінкою»*, *«Анкета для з'ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права»*, *«Анкета на виявлення ставлення учнів до школи»* та ін. (Додаток А).

Результати анкетування (*«Анкета для з'ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права»*) засвідчили, що в цілому учні (970 осіб, близько 80 %) мають досить чіткі уявлення про сутність таких категорій, як правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи, правова поведінка. Так, наприклад, більшість опитаних учнів на питання *«Що найголовніше в житті людини (чого б ти хотів передусім досягти)?»* віддали пріоритет моральним якостям (повага до людей, честь, гідність, товариськість, відповідальність тощо). Проте певна кількість респондентів мають обмежене розуміння моральних категорій. Так, 170 опитаних (близько 18 %) не змогли назвати основних моральних категорій, вказуючи лише одну-дві. Найбільш поширеними були такі відповіді: *«... моральні категорії – це добро і зло»*; *«... це совість»*; *«... здатність чинити добро»*; *«здатність на гарні вчинки»* та ін., які демонстрували недостатній рівень самостійності мислення, несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів, підлітковий

негативізм, відсутність конкретних життєвих цілей.

Аналіз отриманих результатів анкетування засвідчив, що 180 учнів (18 %) так і не зуміли навести прикладів справедливого й несправедливого вчинку, а на запитання «Як ти розумієш поняття «справедливість»?» дали відповідь: «...коли не обманюють» або «... це чесність», без будь-якої аргументації.

Наступним кроком нами було запропоновано респондентам відповісти на запитання *анкети, що виявляла ставлення учнів до школи*. Результати опитування засвідчили, що близько 20 % опитаних мали труднощі у відповіді на такі прості питання, як: «Що в школі для тебе найцікавіше?»; «Чим би ти хотів займатися у вільний час?»; «Який предмет для тебе найцікавіший?»; «Які твої найулюбленіші заняття?» та ін. Серед поширених відповідей зустрічалися: «Мене не цікавлять шкільні заняття», «У школі нічого цікавого немає», «Найулюбленіше заняття – зустрічі на вечірках з друзями» тощо. Такий стан свідчить про відсутність інтересу до навчання у школі, про нерозуміння необхідності правової поведінки тощо. Більш того, такі відповіді свідчать про відсутність психологічної готовності до навчання в школі, невміння (іноді небажання) контактувати з оточуючими, неадекватність емоційних проявів, акцентуації характеру, надання переваги грі «не за правилами», – все це перешкоджає успішній соціалізації підлітків, досягненню успіхів у навчанні, взаєморозумінню з ровесниками і дорослими, впливає на деформацію системи особистісних ставлень школяра.

Наступною діагностичною процедурою було використання «*Анкети на виявлення учнів із девіантною поведінкою*» (Додаток А). Вона містить 15 питань. Зміст анкети враховує такі параметри: навчання, дисципліна, суспільно-трудова активність, стосунки з класом і асоціальні прояви.

На кожне питання були 3 варіанти відповіді: «так» = +1 бал, «ні» = -1 бал, «іноді» = 0 балів.

Після проведення анкетування обчислювалася алгебраїчна сума балів (N), і з урахуванням визначених у нашому дослідженні рівнів девіантності ми розподілили отримані в кожному конкретному випадку бали так: $N \geq 6$ –

недевіантні підлітки; $N \geq 10$ – ситуативний рівень девіантності, $N \geq 15$ – стійкий рівень девіантності, $N \geq 20$ і більше – критичний рівень девіантності.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що 10 % опитаних мають *ситуативний* рівень девіантності – фрагментарний характер системи цінностей, невеликий обсяг знань про морально-етичні норми, відсутність ідеалів; незацікавленість в участі у житті класу; окремі конфлікти в учнівському середовищі; нестійкість, випадковість відхилень у поведінці; окремі прогалини в загальному розвитку (успішність задовільна); наявність акцентуацій характеру; егоїзм, неадекватно завищена або неадекватно занижена самооцінка; слабка самокритика і вимогливість до себе, рідкі прояви працелюбності і вольових зусиль у поведінці.

Стійкий рівень девіантності (5 %) – система цінностей не склалася, фрагментарність знань про норми моралі і права, ідеали мають негативне забарвлення; «несприйняття» педагогічних дій; протидія спробам залучення до громадської діяльності; егоцентричність; негативне ставлення до школи; проблеми з логікою мислення, вибудовуванням причинно-наслідкових зв'язків; виявляються 2-3 серйозні недоліки, що стійко взаємодіють між собою; акцентуації характеру призводять до дезадаптивних способів вирішення проблем; занижена самооцінка; рівень вимог до інших більше, ніж до себе; негативне ставлення до праці, необхідності вольових зусиль.

Критичний рівень девіантності (3 %) – система цінностей має аморальний характер, знання про норми моралі і права мають обмежений характер, виявляється протидія виховним впливам; небажання брати участь у громадському житті класу; поведінка на межі правопорушення; негативне ставлення до школи, однолітків, норм моралі, праці; яскраво виражена негативна спрямованість; акцентуації характеру призводять до виникнення проблем у спілкуванні з оточуючими; неадекватна самооцінка; прогалини в розумовому, моральному, вольовому розвитку; загострена самолюбність; вимогливість до себе відсутня.

Для діагностики такого показника, як «адекватність уявлення про

справедливість» учням було запропоновано написати міні-твір на тему: «Справедливість. Як я її розумію?». У творі рекомендувалося власне обґрунтування підкріпити конкретними прикладами. Результати діагностики засвідчили, що близько 8 % учнів не розуміють сутності цієї якості, або розуміють спотворено. Близько 11 % учнів навели невдалі приклади справедливих учинків тих чи інших людей, на свій розсуд, без урахування основоположних правових норм.

Другий етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм, що зумовило необхідність зосередити зусилля на з'ясуванні рівнів розвитку спрямованості особистості, зокрема, таких показників, як наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтація на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтерес до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установка на працю і навчання; наявність або відсутність моральних еталонів та ідеалів.

Діагностування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід та ін. Зауважимо, що для діагностики показників усіх критеріїв додатково застосовувався метод експертних суддів.

Методом експертних суддів (Додаток А) ми намагалися з'ясувати, наскільки розвинена у підлітків потреба дотримання соціальних норм, адже рушійною силою життєдіяльності людини є потреби. Задоволення потреб викликає позитивні емоції. Людина, яка не має відхилень у розвитку особистості, вже в підлітковому віці добре усвідомлює зв'язок між своїми діями, задоволенням потреб та позитивними емоціями. Усвідомлюючи себе суб'єктом діяльності, підліток навчається керувати обставинами, оскільки знає, що від його дій значною мірою залежить, будуть позитивні емоції (задоволення, нагорода, похвала, радість) чи ні. За експертним оцінюванням, підлітків з чіткою орієнтацією на соціально значущі цінності, з розвинутою потребою дотримання соціальних норм виявилось 81 %.

Зовсім інша поведінка властива девіантним підліткам (19 %), як показало експертне оцінювання. Вони не усвідомлюють себе суб'єктами власної діяльності й тому вважають, що не можуть керувати обставинами свого життя, досягати позитивних емоцій завдяки виконанню суспільно значущих діянь. Однак потреба в позитивних емоціях не втрачається, підліток прагне відчувати стан задоволення, радості, але не бачить шляхів досягнення цього.

Як засвідчили експерти, 13 % підлітків зовсім не виявляють інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу, залишаючись осторонь від усіх колективних справ. 28 % учнів все ж брали участь у різних заходах, але за умови додаткового стимулювання з боку вчителів.

Діагностика особливостей розвитку мотиваційної сфери підлітків важлива ще й тому, що наше дослідження спирається на специфічні закономірності роботи з профілактики девіантної поведінки підлітків, які відображають найбільш очевидні, стійкі і повторювані зв'язки, що характеризують досліджуваний процес. Одна із закономірностей передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність процесу профілактики і включеності в нього школярів. Профілактика девіантності підлітків, її ефективність і результативність залежатимуть від того, наскільки підлітки будуть до неї включені, наскільки і як будуть мотивовані на участь у даному процесі. Спостерігається і зворотна залежність. Від особливостей організації профілактичного процесу, його змісту та орієнтації на інтереси і потреби учнів буде залежати ступінь їх включеності і участі в профілактичній роботі.

Результати діагностування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів засвідчили, що у підлітків, поведінка яких має ознаки девіантності, потреба в досягненні успіху загальмована (або зовсім не розвинена), їх спонукає до дії інша потреба – уникнути покарання, осуду, негативних емоцій. Таких респондентів виявилось близько 15 %. Потреба в нових враженнях у девіантних підлітків (18 %) пов'язана з соціальними девіаціями (у той час, як у групі недевіантних підлітків (81 %) з інтелектуальною активністю).

Більшість девіантних підлітків (22 %) очікують від своєї діяльності негативних емоцій, у той час, як звичайні підлітки розглядають свою діяльність як джерело позитивних емоцій. Підлітки, схильні до девіантних проявів поведінки (18 % респондентів), не тільки не передбачають результати своїх дій, але і взагалі не відчують себе суб'єктами діяльності. У той самий час недевіантні підлітки вважають за необхідне передбачати результати своєї діяльності, аналізувати наслідки вчинків, брати на себе відповідальність за них.

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

Третій етап діагностики передбачав дослідження девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм, пов'язаним з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру, що зумовило необхідність з'ясувати рівні розвитку таких показників, як рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризм.

Діагностування особистісно-рефлексивної сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, діагностичних бесід. Використовувалися методики: *«Визначення самооцінки особистості»*, *«Шкала самооцінки»*, *тест-опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)»*, *«Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності»* (за В. Бойко);

метод експертних оцінок та ін. (Додаток А).

Наведемо приклад використання деяких методик, що використовувалися на цьому етапі експерименту.

Один з показників девіантності, а саме, ступінь адекватності рівня домагань, діагностувався методом експертних оцінок. Підліткам пропонувалося самостійно обрати творчі завдання, ситуації морально-етичного спрямування (вони були підібрані за різним рівнем складності) й розв'язати їх. Підлітки мали або лише запропонувати вихід з ситуації, або аргументувати вибір того чи іншого варіанту. Результати діагностики засвідчили, що незважаючи на невпевненість у своїх інтелектуальних здібностях, підлітки, які виявляють схильність до девіантної поведінки (18 %), проявляють завищений рівень домагань, що відображається в їхніх міркуваннях, у виборі завдань за складністю (вони намагалися справитися зі складними завданнями). Яскравим свідченням алогічності, суперечливості вибору такими підлітками лінії поведінки у складній ситуації є одночасне поєднання трьох тенденцій: завищеного рівня домагань, низької самооцінки і невпевненості в собі.

Наступним завданням для учнів було виконання тесту «*Шкала самооцінки*». Учням пропонувався опитувальник, що містив 32 твердження. Підлітки мали висловити своє ставлення до них за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінювався певною кількістю балів: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів. Для того, щоб визначити рівень самооцінки, ми знаходили загальну суму балів.

Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому особистість, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко виявляє сумніви в своїх діях. Таких підлітків виявилось 81,5 %.

Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки (близько 10 %), при якому учень рідко страждає від «комплексу

неповноцінності» і лише час від часу прагне підлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 86 до 128 свідчить про низьку самооцінку (близько 8 %), за якої особистість хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності».

Наступною діагностичною процедурою було використання методики *«Визначення самооцінки особистості»*. Учням пропонувалася низка слів, що означають якості особистості позитивного, негативного та нейтрального змісту. З цих слів вони мали скласти перелік тих якостей, які мають бути у хорошій людини в ідеалі. Кількість слів у колонці не обмежувалася. Ці слова записувалися в колонку А. Потім з цього ряду учні мали виокремити ті якості, якими володіють самі, і записати їх до колонки а. Перелік якостей: охайність, легковажність, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, сором'язливість, заздрісність, злопам'ятність, відвертість, капризність, повільність, мрійливість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, обережність, рухливість, розв'язність, розсудливість, рішучість, стриманість, терплячість, боягузтво, захопленість, впертість, поступливість та ін. Потім ми підраховували окремо суму балів в колонці А і а; записували в рядок «всього». Для визначення самооцінки суму балів у колонці а ділять на суму слів у колонці А. Отриманий результат є показником самооцінки. Самооцінка вважається середньою (адекватною), якщо її показник знаходиться в межах 0,4 – 0,6. Якщо її показник перебільшує 0,6 – самооцінка завищена. Якщо показник менший, ніж 0,4 – самооцінка занижена. Найчисельніша група респондентів (81 %), як засвідчив тест, мала адекватну самооцінку. Аналіз результатів тесту показав, що у 19 % підлітків була занижена самооцінка.

Низька самооцінка спонукає молодих людей до ненормативної поведінки. Беручи участь в антисоціальних групах та їх діях, підлітки намагаються тим самим підвищити свій психологічний статус, знайти такі

способи самоствердження, які дозволять реалізувати основні прагнення девіантної особистості: привернути до себе увагу однолітків; отримати бажаний результат; бути головним; відчувати особисту захищеність і мати можливість помститися «ворогам»; принизити іншого з метою підкреслення своєї переваги. Занижена самооцінка спонукає особистість до девіантних проявів, а девіантна поведінка впливає на зниження рівня самоповаги, тому що підліток мимоволі засвоює і поділяє негативне ставлення суспільства до своїх учинків, а тим самим – до себе.

Результати аналізу матеріалів експерименту свідчать про низький рівень усвідомлення підлітками-девіантами якостей своєї особистості, відсутність навичок самоаналізу і тим більше вміння описувати себе.

Наступною діагностичною процедурою було використання тесту-опитувальника *«Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)»*. Він використовувався для діагностики рівня агресивності – специфічної форми дій підлітка, що характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоду. Може варіюватися за ступенем інтенсивності й формами прояву: від демонстрації неприязні та недоброзичливості – до словесних образ (агресія вербальна) і до застосування грубої сили (агресія фізична). У соціально-психологічному плані значущим є підсумовування агресивної поведінки окремих осіб, перетворення міжособистісної агресії на міжгрупову в межах, так званих, масових явищ. Для розуміння походження конкретних проявів агресивної поведінки варто встановити її місце в загальній індивідуальній структурі і колективній діяльності – наприклад, показати, чи є агресивний акт неадекватною захисною реакцією, наслідком «афекту» або агресивна поведінка набуває самостійної мети і сенсу, стаючи особливою індивідуальною або колективною діяльністю (у випадках девіантної поведінки).

Тест-опитувальник Басса-Дарки призначений для вивчення проявів різних форм агресивної поведінки, зокрема фізичної, непрямой, вербальної

агресії. Окрім цього методика дозволяє виявити дратівливість, негативізм, образливість, підозрілість і відчуття провини особистості.

Результати застосування тесту-опитувальника засвідчили наявність у частини учнів (18 %) таких форм агресивної поведінки, як вербальна агресія (3 %); негативізм (11 %); образливість (7 %); підозрілість (12 %); відчуття провини (10 % опитаних підлітків), що свідчить про необхідність організації корекційної й профілактичної роботи з ними.

На цьому етапі експерименту нами також використовувався тест *«Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності»* (за В. Бойко). Окрім форм проявів агресивності та потреби в ній, ця методика дозволяє визначити і міру агресивного зараження, здатність до гальмування, способи переключення агресивності.

Отримані результати дозволили вивести «індекс агресії» з урахуванням 11 параметрів (спонтанність агресії; нездатність гальмувати агресію; невміння перемикаєти агресію на діяльність або неживі об'єкти; анонімна агресія; провокація агресії оточуючих; схильність до відбиття агресії; аутоагресія; ритуалізація агресії; задоволення від агресії; розплата за агресію), кожен з яких оцінювався окремо в інтервалі від нуля до 5 балів. За кожену відповідь, що відповідає ключу, нараховувався один бал; чим вище оцінка, тим більшим виявляється вимірюваний показник агресивності.

Відсутність або дуже низький рівень агресії зазвичай свідчить про нещирість відповідей респондента, його прагнення відповідати соціальній нормі. Такі показники зустрічалися в учнів з пониженою самокритичністю і завищеними домаганнями. Їх було віднесено, згідно з визначеними нами рівнями, до ситуативного рівня девіантності (близько 10 % підлітків).

Невисокий рівень агресії зазвичай обумовлений спонтанною агресією і пов'язаний з невмінням перемикаєти агресію на діяльність та неживі об'єкти (у цьому, можливо, немає необхідності). Цей рівень агресії, зазвичай, виражається в спонтанності, деякій анонімності й слабкій здібності до гальмування. Таких учнів було віднесено до стійкого рівня девіантності

(близько 5 % підлітків).

До атрибутів, характерних для її середнього рівня, зазвичай додаються показники розплати, провокації. Дуже високий рівень агресії пов'язаний з отриманням задоволення від агресії, перейманням агресії від натовпу, провокацією агресії оточуючими. Такі відповіді учнів свідчили про критичний рівень девіантності (близько 3 % підлітків).

Дослідження вольової *саморегуляції*, під якою розуміється міра опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами, відбувалося за допомогою тесту-опитувальника (Додаток А).

Рівень розвитку вольової саморегуляції визначався в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначалися порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони склали більше половини максимально можливої суми співпадінь, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали *В* ця величина становить 12, для шкали *Н* – 8, для шкали *С* – 6.

Високий бал за шкалою *В* властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе нарощування внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності. Таких респондентів було близько 80 %.

Низький бал спостерігається в підлітків чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і

нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю. Таких учнів виявилось 17 %.

Необхідність ретельної діагностики рівня сформованості здатності підлітків до рефлексії викликана однією з виокремлених нами у дослідженні закономірностей, а саме: *взаємозв'язок результативності профілактичної роботи та опосередкованого характеру профілактичних заходів*. Заходи, в яких лунають заклики і гасла з частками «ні» і «не», викликають реакцію внутрішнього протесту у підлітків і бажання зробити навпаки, тому профілактика девіантної поведінки учнів підліткового віку повинна здійснюватися тільки в опосередкованій формі. У нашому дослідженні це завдання покликана вирішити робота з формування рефлексивної позиції дитини. Якщо учень зможе адекватно оцінити себе, власні дії і вчинки та оточуючих людей, існує більша імовірність того, що він вибере в складній життєвій ситуації соціально схвалюваний варіант поведінки.

Субшкала *наполегливість* характеризує силу намірів особистості – її прагнення до здійснення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні підлітки, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким учням притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку (75 %). Низькі значення за даною шкалою вказують на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що може призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких підлітків підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм (19 %).

Субшкала *самовладання* відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають учні емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях.

Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми. На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, імпульсивність, які у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів захищають школяра від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою різноманітна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та із стосунками з підлітками. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. На відміну від них, низькі рівні наполегливості та самовладання почасти виконують компенсаторні функції. Вони також свідчать про порушення в розвитку властивостей особистості та в її умінні налагоджувати стосунки з іншими, а також адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.

За цим тестом ми отримали такі результати: достатній рівень самовладання продемонстрували близько половини підлітків (55 %); середній – близько 30 %: низький – близько 14 % опитаних.

Здобувши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції підлітків, ми розробили для кожного девіантного підлітка індивідуальну програму вдосконалення, відзначивши ті властивості, що в першу чергу потребують розвитку або корекції.

Четвертий етап діагностики передбачав дослідження девіантності учнів за поведінковим критерієм, пов'язаним зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка, що зумовило необхідність з'ясувати рівні розвитку таких показників, як дотримання або ігнорування педагогічних вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень

організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; брехливість або правдивість, готовність або неготовність до вольових зусиль.

Діагностування поведінкової сфери учнів відбувалося за допомогою спостереження, опитування, методу експертних оцінок. Експертами були вчителі експериментальних шкіл, зазвичай, класні керівники (20 осіб, за кількістю класів, що брали участь в експерименті). Для експертизи за кожним показником, описаним у підрозділі 2.1., були розроблені запитання, що розкривають показники ознаки. Адекватність оцінки забезпечувалася попереднім обговоренням всіма вчителями-експертами основних критеріїв оцінки. У дослідженні використовувалася трибальна шкала оцінювання. Кожній ознаці відповідав якісно описаний бал (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Шкала оцінювання показників девіантності підлітків

Ступінь вияву ознаки	Бали
Ознака девіантності чітко (або часто) виявляється	3
Ознака девіантності виявляється незначно чи рідко	2
Ознака виявляється слабо чи не виявляється	1

Показник сформованості кожного критерію девіантності підлітків було визначено як суму набраних балів за відповідний блок питань (для діагностики кожного з показників).

Результати експертного оцінювання засвідчили, що в основному дотримувалися педагогічних вимог, визнавали авторитети, демонстрували достатній рівень організованості, адекватно поводити себе в стресових ситуаціях, характеризувалися правдивістю, готовністю до вольових зусиль близько 79 % учнів, а були схильні до ігнорування педагогічних вимог, невизнання авторитетів; демонстративності поведінки; демонстрували низький рівень організованості, неадекватну поведінку в стресових ситуаціях; брехливість, неготовність до вольових зусиль – 20 %;

Попередні результати початкової діагностики показано в таблиці 2.2. Зазначимо, що в одній з експериментальних шкіл з 496-и підлітків 5-7 класів

виявилося 398 осіб, яких ми за результатами діагностики визначили як «недевіантні» учні. Це 81,9 %. З девіантною поведінкою виявилося 88 учнів, що складає 18,1 % від загальної кількості респондентів. В іншій школі з 492-х підлітків 5-7 класів зафіксовано 401 «недевіантний» учень. З девіантною поведінкою було виявлено 91 учня, що складає 18,5 % від загальної кількості. В таблиці 2.2 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп, загальне співвідношення девіантних і недевіантних підлітків у ЕГ і КГ.

Таблиця 2.2

Результати початкової діагностики підлітків стосовно їхньої девіантності

Групи	Кількість	Недевіантні учні		Девіантні учні	
	N	n	%	n	%
ЕГ	496	398	81,9	88	18,1
КГ	492	401	81,5	91	18,5

Як видно з таблиці 2.2, в обох школах, що брали участь в експерименті, виявилося приблизно однакове число підлітків з девіантною поведінкою. Це дає підстави використовувати їх у подальших дослідженнях як контрольну й експериментальну групи. Узагальнені кількісні результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків представлено на рис. 2.1.

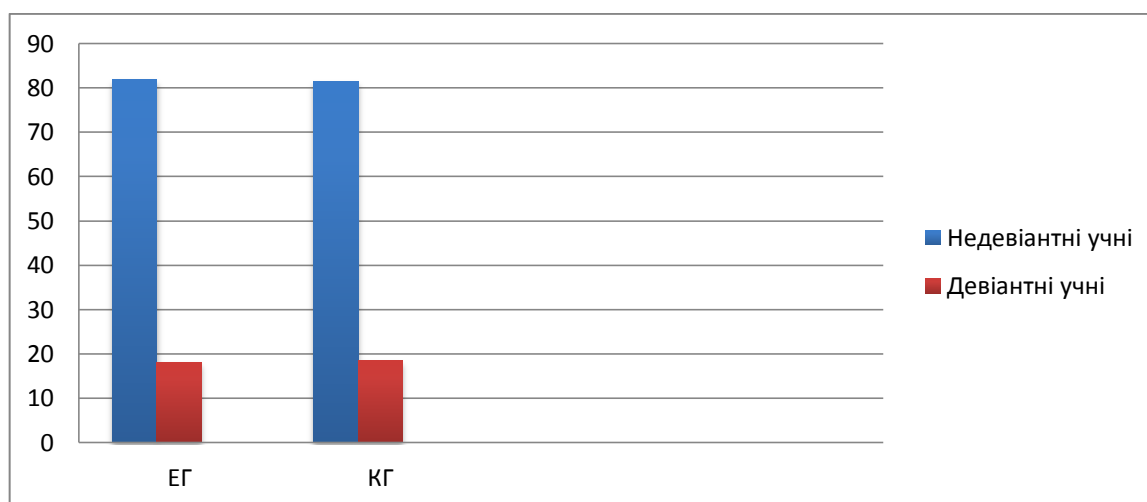


Рис. 2.1. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків

Але оскільки, як описано в попередніх підрозділах, рівень девіантності є також різний, зупинимося детальніше на характеристиці власне девіантних підлітків з обох груп, експериментальної і контрольної. Продемонструємо детальніше отримані результати їхньої попередньої діагностики. Для цього умовно приймемо за 100 % 88 учнів ЕГ і за 100 % 91 учня КГ.

Зазначимо, що кількісні та якісні результати діагностичного обстеження респондентів обох груп за всіма критеріями девіантності є максимально наближеними до середніх даних, отриманих нами на констатувальному етапі експерименту.

Проведена діагностика рівня сформованості девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним, ціннісно-орієнтаційним, особистісно-рефлексивним, поведінковим критеріями дозволила визначити рівень сформованості досліджуваної якості як цілісного утворення. Для цього нами узагальнено отримані результати й переведено дані для кожного учня за кожним з чотирьох критеріїв у стандартні бали. Зокрема, ситуативний рівень девіантності було оцінено у 3 бали, стійкий рівень – 2 бали, критичний рівень девіантності – 1 бал. Кожному респонденту було присвоєно коефіцієнт сформованості девіантності K , що розраховувався за формулою: $K = \sum_{k=1}^m K_m$, де m – кількість критеріїв (4), за якими відбувалася діагностика девіантності; K_m – кількість балів, отриманих учнями за кожним з 4-х критеріїв. У процесі кількісної обробки було прийнято таку градацію Числове значення коефіцієнта K визначалося рівнями: 7-9 балів – ситуативний рівень девіантності; 4-6 – стійкий рівень девіантності; 1-3 – критичний рівень.

У результаті проведеної діагностики виявилось, що 49 учнів ЕГ (10,1 %) та 51 з КГ (10,4 %) мають ситуативний рівень девіантності. Учні з *ситуативним рівнем девіантності*, з нестійкою негативною спрямованістю відрізняє наявність позитивних і негативних потреб. Однак у змісті спрямованості все ж є деяка перевага негативних мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій. Тобто, будучи здатними на позитивні вчинки, вони, тим не менш, в альтернативній ситуації швидше скоюють негативні дії. Особливо там, де їх провокують, а нерідко і

змушують це робити. Наявність негативних звичок виступає серйозною перешкодою для особистості на шляху морально-правового виправлення. Досвід антигромадської поведінки таких підлітків у порівнянні з досвідом більш занедбаних неповнолітніх менш глибокий і різноманітний, оскільки не пройшов тривалий шлях розвитку. Підлітки з нестійкою морально-правовою спрямованістю, як правило, не мають принципової життєвої позиції і можуть легко потрапляти під вплив негативно спрямованих приятелів. Позначається відсутність морально-правового імунітету особистості. Саме ця категорія підлітків може бути піддана успішній педагогічній профілактиці.

Проведена діагностика виявила, що 25 учнів ЕГ (5,1 %) та 26 учнів з КГ (5,3 %) мають стійкий рівень девіантності. До групи учнів зі *стійким рівнем девіантності* належать неповнолітні, аморальна спрямованість яких, порівняно з представниками першої типологічної групи, виражена значно сильніше. Їх асоціальний досвід поведінки ще не трансформовано в стійку негативну систему, але він все ж значний і тому небезпечний. У ньому вже закладені негативні утворення, які мають достатньо сильний психорегулюючий вплив на особистість. Думки, судження, оцінки неформальної групи виступають для таких підлітків істотно значущим фактором. Виявляючи недисциплінованість, вони найчастіше виконують у мікрогрупі роль рядового порушника встановлених правил. Разом з тим, вони ніби підходять до тієї межі, за якою здатні очолити негативно спрямоване підліткове об'єднання, стати в ньому неформальним лідером. Для таких учнів необхідна інтенсивна психолого-педагогічна корекція негативних утворень. Також до цієї групи були віднесені підлітки з високою стійкою негативною спрямованістю, яких відрізняє яскраво виражена мотивація негативних дій. Їхні потреби в переважній більшості глибоко порочні. Життєвий досвід об'єднаний у певну систему соціально неадекватних понять і поведінкових звичок. Неповнолітній з цієї категорії нетерпимий до колективної думки, схильний стати ватажком у мікрооточенні з негативними відносинами. Морально-правове перевиховання таких підлітків пов'язане з великими

труднощами і потребує високої майстерності і різноманітних способів виховно-профілактичного та корекційного впливу.

У результаті проведеної діагностики виявилося, що 14 учнів ЕГ (2,9 %) та 14 з КГ (2,8 %) мають критичний рівень девіантності. До групи учнів з *критичним рівнем девіантності* було віднесено підлітків, які схильні до повторних правопорушень. Дана обставина свідчить про те, що їх спрямованість у своєму деструктивному розвитку сягає гранично небезпечної вираженості.

Визначальною ознакою підлітків цієї типологічної групи є наявність стійкої, відкрито вираженої спрямованості до девіантних рецидивів у поєднанні з невисоким рівнем саморегуляції поведінки. Для них притаманні неадекватний рівень домагань і неадекватна самооцінка. Вони менш хитрі й адаптивні в поведінці. Ставлення цих підлітків до самих себе, до оточуючих людей, до діяльності легко визначається без спеціальних методів і прийомів. Часто повторювані проступки (грубість, зарозумілість, ігнорування думки дорослих і своїх однолітків) наочно свідчать про їх життєве кредо. Вони легко і часом прямолінійно включаються в боротьбу за завоювання лідерства: прагнуть місця ватажка в мікрогрупі і їм нерідко вдається це зробити. Разом з тим, їм достатньо часто доводиться виступати в ролі підлеглих підлітків з п'ятої типологічної групи, характеристику яких буде наведено нижче. Вони нерідко виступають своєрідною «ширмою» для останніх, які, фактично здійснюючи керівництво аморальними і протиправними вчинками таких підлітків, самі залишаються в тіні і ніби надають їм уявну можливість виступати лідерами. Представники четвертої типологічної групи можуть мати невисокий соціометричний статус серед рецидивно спрямованих підлітків, оскільки виступають у ролі виконавців волі більш інтелектуально розвинених, хитріших девіантів. Соціальна занедбаність таких підлітків, суперечливість характерів, трансформувавшись в особливо важку форму, обумовлює необхідність конкретної програми корекційно-виховної роботи та застосування інтенсивних методів правового впливу на особистість.

Однією з ознак цієї групи може бути стійке латентно виражене

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

В таблиці 2.3 показано результати діагностики (методи діагностики описано вище) девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп за пізнавально-інформаційним критерієм за визначеними нами рівнями девіантності: ситуативним, стійким та критичним.

Таблиця 2.3

Результати початкової діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за пізнавально-інформаційним критерієм

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	N	%	N	%	п	%
ЕГ	88	50	56,8	26	29,5	12	13,6
КГ	91	52	57,1	25	27,5	14	15,4

Як видно з таблиці, до експерименту найбільше підлітків мають ситуативний рівень девіантності за пізнавально-інформаційним критерієм. Це 50 осіб з ЕГ і 52 особи з КГ (56,8 % з ЕГ і 57,1 % з КГ). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 26 учнів ЕГ (29,5 %) і 25 з КГ (27,5 %). Критичний рівень девіантності мають 12 учнів ЕГ (13,6 %) та 14 – КГ (15,4 %). Отримані дані свідчать про необхідність формування у підлітків знань про норми моралі і права, а саме, знань про основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватного уявлення про справедливість. Кількісні результати діагностики девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм представлено на рис. 2.2.

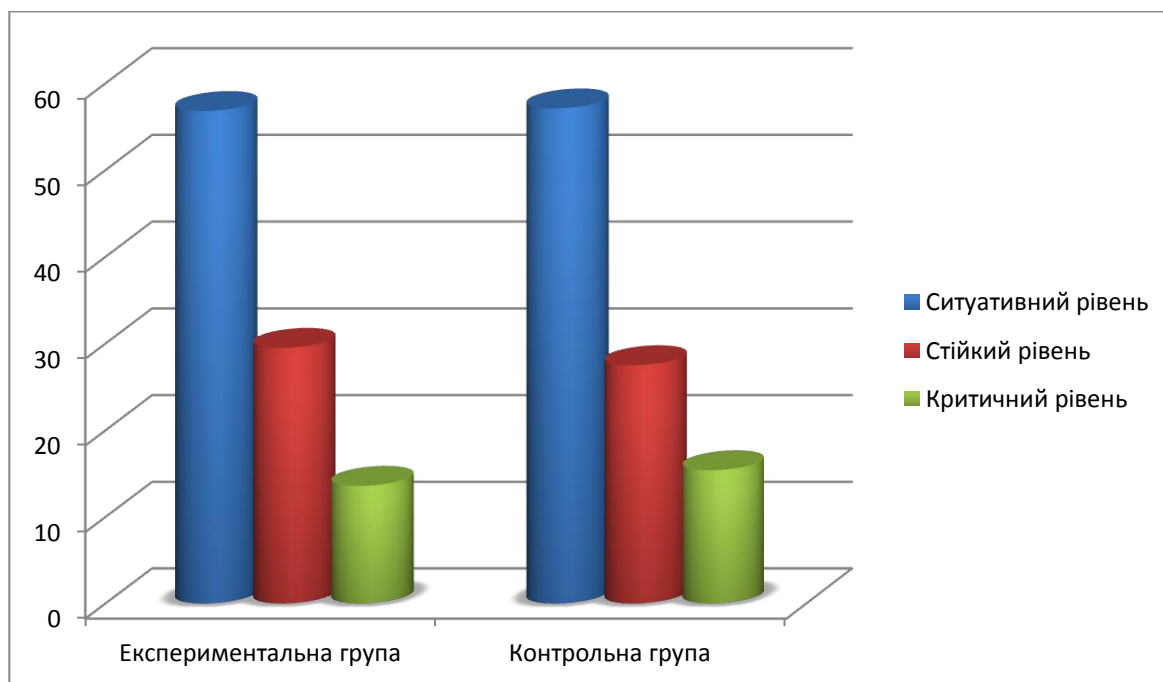


Рис. 2.2. Результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм

В таблиці 2.4 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп за ціннісно-орієнтаційним критерієм за визначеними нами рівнями девіантності: ситуативним, стійким та критичним.

Таблиця 2.4

Результати початкової діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за ціннісно-орієнтаційним критерієм

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	N	%	N	%	п	%
ЕГ	88	51	57,9	24	27,3	13	14,8
КГ	91	53	58,2	27	29,7	11	12,1

Як видно з таблиці, до експерименту найбільше підлітків мають ситуативний рівень девіантності за ціннісно-орієнтаційним критерієм. Це 51 особа з ЕГ і 53 особи з КГ (57,9 % з ЕГ і 58,2 % з КГ). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 24 учнів ЕГ (27,3 %) і 27 з КГ (29,7 %). Критичний рівень девіантності мають 13 учнів ЕГ (14,8 %) та 11 – КГ (12,1 %). Результати початкової діагностики свідчать про недостатній рівень розвитку спрямованості значної частини підлітків, зокрема, таких показників, як наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтації на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установки на працю і навчання; моральних еталонів та ідеалів. Кількісні результати діагностики девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм представлено на рис. 2.3.

В таблиці 2.5 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп за особистісно-рефлексивним критерієм за визначеними нами рівнями деіантності: ситуативним, стійким та критичним. Як бачимо, до експерименту найбільше підлітків з обох груп мають ситуативний рівень девіантності за особистісно-рефлексивним критерієм. Це 49 осіб з ЕГ і 52 особи з КГ (55,7 % і 57,1 %, відповідно). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 26 учнів ЕГ (29,5 %) і 27 з КГ (29,7 %). Критичний рівень девіантності мають 13 учнів ЕГ (14,8 %) та 12 учнів КГ (13,2 %).

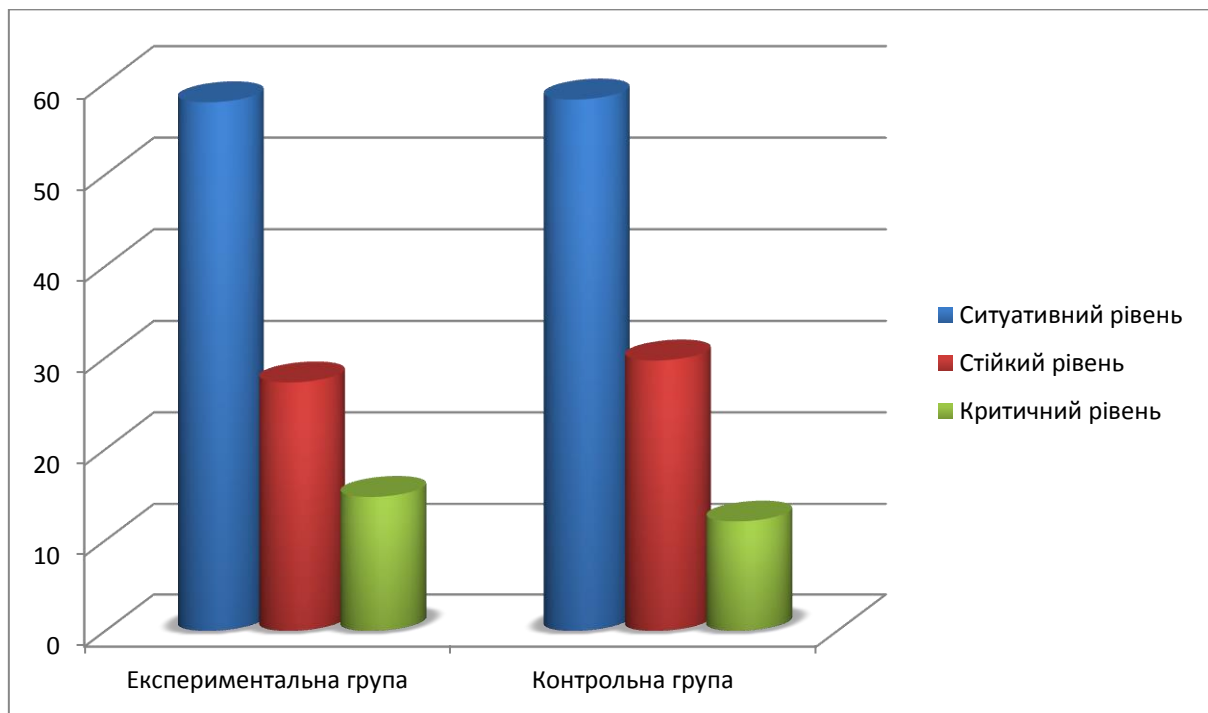


Рис. 2.3. Результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм

Таблиця 2.5

Результати початкової діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за особистісно-рефлексивним критерієм

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	N	%	N	%	п	%
ЕГ	88	49	55,7	26	29,5	13	14,8
КГ	91	52	57,1	27	29,7	12	13,2

Результати попередньої діагностики засвідчили недостатній рівень самоповаги у значної частини підлітків, впевненості у собі; недостатній ступінь адекватності рівня домагань; низький рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; високий рівень тривожності; підвищений рівень агресивності; недостатній рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; низький рівень емоційної стійкості, егоцентризм. Тому під час організації профілактичної роботи в школі важливим є розумне

поєднання заохочення і покарання підлітка; використання словесних оцінок при аналізі досягнутих ним результатів; адекватність в оцінках підлітків з боку вчителів і однолітків. Вважаємо, що при цьому на практиці необхідно дотримуватися таких правил: своєчасно відстежувати та регулярно оцінювати досягнуті учнем результати; колективно обговорювати результати спільної діяльності в класі; допомагати розумінню підлітком значущості своїх дій і вчинків для оточуючих тощо.

Кількісні результати діагностики девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм представлено на рис. 2.4.

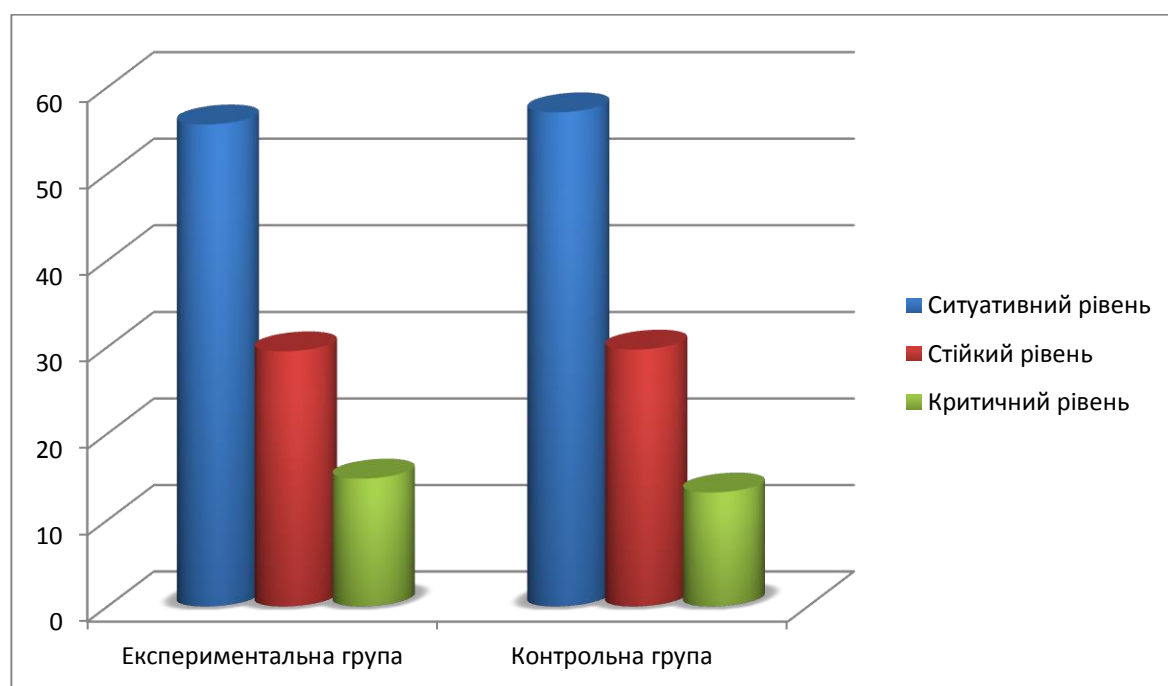


Рис. 2.4. Результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм

В таблиці 2.6 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп за поведінковим критерієм за визначеними нами рівнями девіантності: ситуативним, стійким та критичним.

Як бачимо, до експерименту найбільше підлітків з обох груп мають ситуативний рівень девіантності за поведінковим критерієм. Це 46 осіб з ЕГ і 47 осіб з КГ (52,3 % і 51,6 %, відповідно). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 24 учнів ЕГ (27,3 %) і 25 з КГ (27,5 %). Критичний

рівень девіантності мають 18 учнів ЕГ (20,4 %) та 19 учнів КГ (20,9 %). Результати попередньої діагностики засвідчили ігнорування більшістю підлітків ЕГ та КГ педагогічних вимог; невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; низький рівень організованості; неадекватність поведінки в стресових ситуаціях; неготовність до вольових зусиль.

Таблиця 2.6

Результати початкової діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за поведінковим критерієм

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	N	%	N	%	п	%
ЕГ	88	46	52,3	24	27,3	18	20,4
КГ	91	47	51,6	25	27,5	19	20,9

Зазначимо, що після проведення тесту «Здатність до самоорганізації», були отримані такі результати: ствердно відповіли на твердження «Неефективно використовую власний час» 70 учнів ЕГ (79,5 %) і 75 з КГ (82,4 %); «Постійно перенапружуюсь» 67 учнів ЕГ (76,1 %) і 56 з КГ (61,5 %); «Не дуже високо оцінюю себе» 81 учень ЕГ (92 %) і 77 з КГ (84,6 %); й негативно на твердження «Уникаю стресів» 24 учні ЕГ (27,3 %) і 25 з КГ (27,5 %); «Вірю у свої творчі здібності» 31 учень ЕГ (35,2 %) і 39 з КГ (42,8 %) та ін. В результаті про низький рівень організованості свідчили, за результатами цього тесту, відповіді 80 учнів ЕГ (90,9 %) і 81 з КГ (89 %); про середній – 6 учнів ЕГ (6,8 %) і 9 з КГ (9,9 %); про високий – 2 учнів ЕГ (2,3 %) і 1 з КГ (1,1 %).

Кількісні результати діагностики підлітків за поведінковим критерієм представлено на рис. 2.5.

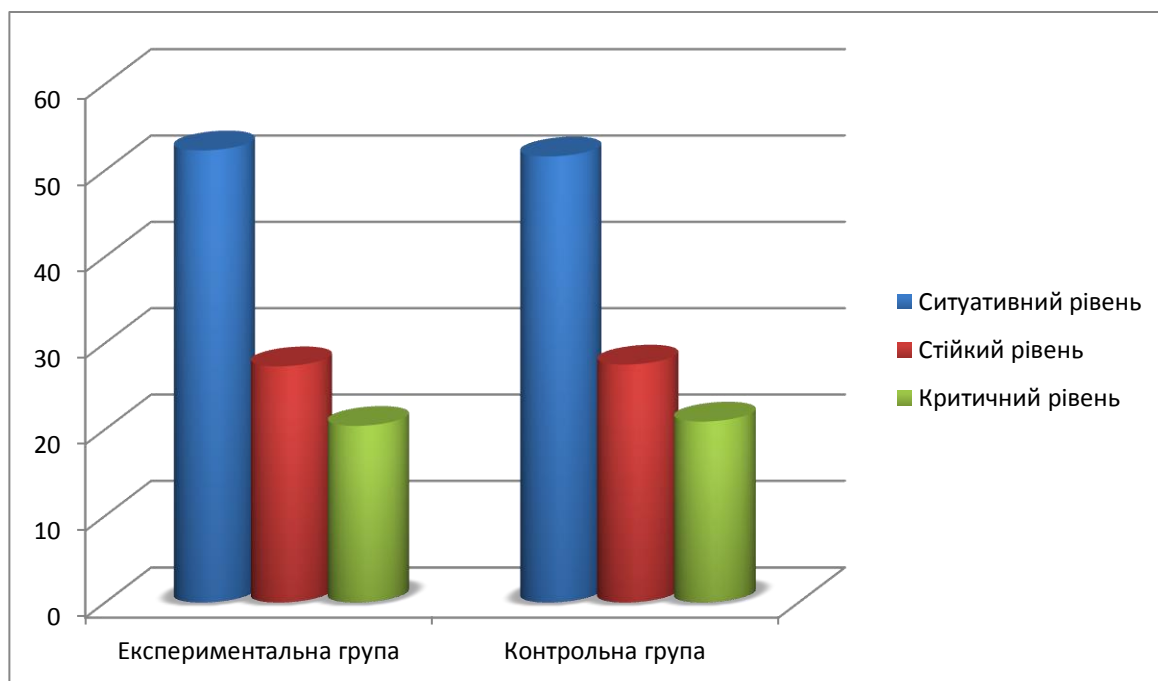


Рис. 2.5. Результати діагностики рівня сформованості девіантності підлітків за поведінковим критерієм

Узагальнений розподіл (за сумою чотирьох критеріїв) за рівнями девіантних підлітків експериментальної та контрольної груп до експерименту показано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати діагностики (за сумою чотирьох критеріїв) девіантних підлітків експериментальної та контрольної груп до експерименту

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	N	%	N	%	п	%
ЕГ	88	49	55,7	25	28,4	14	15,9
КГ	91	51	56	26	28,6	14	15,4

Як видно з таблиці 2.7, до експерименту найбільше підлітків з обох груп мають ситуативний рівень девіантності за сумою чотирьох критеріїв. Таких учнів виявилось 49 осіб в ЕГ і 51 особа в КГ (55,7 % і 56 %, відповідно). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 25 учнів ЕГ (28,4 %) і 26 з КГ (28,6 %). Про критичний рівень девіантності свідчили результати діагностики 14 учнів ЕГ (15,9 %) та 14 учнів КГ (15,4 %). Узагальнені

кількісні результати діагностики представлено на рис. 2.6.

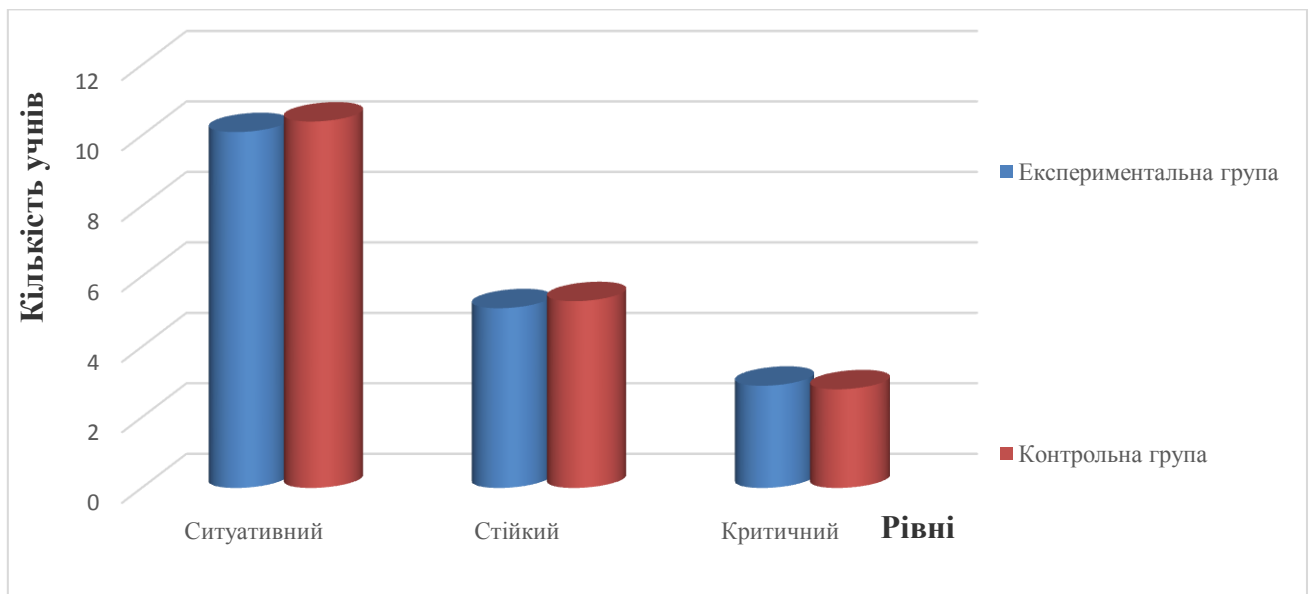


Рис. 2.6. Розподіл (за сумою чотирьох критеріїв) девіантних підлітків експериментальної та контрольної груп за рівнями (до експерименту)

Як видно з рис. 2.6, результати констатувального експерименту в ЕГ та КГ мають незначні розбіжності. Вибірки ЕГ та КГ є випадковими й незалежними, а величини рівнів девіантності підлітків мають безперервний розподіл та обчислюються за шкалою в порядку, відповідно до трьох рівнів (ситуативного, стійкого та критичного). Для того щоб довести, що частотні показники результатів обстеження представників цих груп статистично не відрізняються, ми скористалися χ^2 -критерієм Пірсона. Розраховували його за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

при цьому P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень підлітків ЕГ, V_k – відсотковий розподіл даних КГ, m – кількість рівнів девіантної поведінки. За результатами розрахунків отримано:

$$\text{критерію } \chi^2 = \frac{(10,1 - 10,4)^2}{10,4} + \frac{(5,1 - 5,3)^2}{5,3} + \frac{(2,9 - 2,6)^2}{2,8} = 0,0197$$

Бачимо, що частотні показники результатів діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 -

критерій (0,0197) менший за критичне значення при $m-1=2$ ступенях свободи, яке становить 5,99. Отже, з вірогідністю більш, ніж 0,05 можна констатувати, що рівні девіантної поведінки учнів ЕГ та КГ на початку експерименту не відрізняються й обрані групи можуть бути використані як контрольна та експериментальна для подальших досліджень.

В таблиці 2.8 показано загальну картину, всі результати початкової діагностики девіантності підлітків. Як видно з таблиці, загальна кількість девіантних підлітків становить близько 18 %. Недевіантних підлітків виявилось більш, ніж 81 %. Проведене діагностичне дослідження дозволило виявити, що загальний стан девіантності підлітків знаходиться переважно на ситуативному та стійкому рівнях (відповідно у 10 % і 5 % учнів) і у частини учнів, що не перевищує 3 %, – на критичному рівні. Основними причинами цього є недостатня увага в соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи до проблеми профілактики девіантної поведінки підлітків.

Таблиця 2.8

Результати констатувального етапу експерименту в цілому

Групи	Кількість	Недевіантні учні		Девіантні учні		Рівні прояву девіантної поведінки в девіантних учнів					
						Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
ЕГ	496	398	81,9	88	18,1	49	10,1	25	5,1	14	2,9
КГ	492	401	81,5	91	18,5	51	10,4	26	5,3	14	2,8

Варто зауважити, що в ході проведеного констатувального етапу дослідження нами виокремлено причини, що гальмують усунення впливу десоціалізуючих чинників на активізацію виховного потенціалу середовища загальноосвітньої школи, з-поміж яких визначаємо: ті, що пов'язані з відсутністю єдиного координуючого центру забезпечення профілактики девіантної поведінки школярів; пов'язані з тим, що на рівнях конкретних

інститутів виховання не здійснюється профілактика як попередження тих чи інших процесів, явищ, пов'язаних з девіантними проявами у дітей, а проводиться робота за фактом, що відбувся; до причин психолого-педагогічного характеру варто віднести низький рівень підготовленості фахівців-освітян до організації профілактики девіантної поведінки школярів.

Це свідчить про необхідність здійснення педагогічних впливів щодо розширення знань підлітків про основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розвитку інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу, установки на працю і навчання; формування моральних еталонів та ідеалів; підвищення рівня самоповаги, впевненості у собі учнів, ступеня адекватності рівня домагань, набуття навичок рефлексії, відповідного рівня самоконтролю і саморегуляції, рівня емоційної стійкості; розвитку вмінь прогнозування тощо.

Результат, отриманий під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, свідчить про необхідність обґрунтування й впровадження в практику педагогічних умов і спеціальних методів, спрямованих на корекцію й профілактику девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи. При цьому варто враховувати, що особистісна схильність до девіантної поведінки формується поступово і саме своєчасна профілактика девіантних проявів дозволить запобігти спотворенню розвитку особистості підлітка.

Висновки до другого розділу

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв девіантної поведінки підлітків дає підстави виокремити такі її чотири основні критерії:

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

- 2) ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з формулюванням спрямованості особистості;
- 3) особистісно-рефлексивний, пов'язаний з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру;
- 4) поведінковий, пов'язаний зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка.

Мета констатувального етапу експерименту вирішувалась завдяки використанню таких методів педагогічної діагностики та діагностичного інструментарію: спостереження, діагностична бесіда, анкетування («Анкета на виявлення учнів із девіантною поведінкою», «Анкета для з'ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права», «Анкета на виявлення ставлення учнів до школи» та ін.), тестування («Визначення самооцінки особистості», «Шкала самооцінки», тест-опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)», «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» (за В.Бойко), методу експертних оцінок.

Аналіз отриманих під час констатувального етапу експерименту результатів дозволив виокремити три рівні девіантності підлітків: ситуативний, стійкий, критичний.

Результати констатувального етапу експерименту, спрямованого на діагностику девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи, дозволяють стверджувати, що загальна кількість девіантних підлітків становить близько 18 %.

Проведене діагностичне дослідження дозволило виявити, що загальний стан девіантності цих 18 % підлітків знаходиться переважно на ситуативному та стійкому рівнях (відповідно у 10 % і 5 % учнів), і у частини учнів, що не перевищує 3 %, – на критичному рівні. Основними причинами цього є недостатня увага в соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи до проблеми профілактики девіантної поведінки підлітків.

Матеріали другого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження [150], [173], [221].

РОЗДІЛ III. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та виховної практики, враховуючи специфіку підліткового віку та особливості соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи нами розроблена методика профілактики девіантної поведінки підлітків (рис. 3.1).

Оптимізація соціально-виховного середовища є пріоритетним завданням загальноосвітнього закладу, покликаного виконати соціальне замовлення: запобігти формуванню девіантної поведінки підлітків. Соціально-виховне середовище варто розуміти як сукупність соціальних і виховних факторів, умов і можливостей особистісного розвитку, специфічний соціокультурний інститут, що забезпечує цілісний розвиток особистості шляхом її включення в різні види діяльності. Як педагогічна система це середовище здатне ефективно вирішувати завдання педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків, що забезпечуються широким соціально-виховним контекстом, у якому відбуваються освітні і виховні процеси, а також можливостями культурно-дозвілєвої діяльності.

Експериментальна методика може бути представлена як цілеспрямоване керівництво розвитком особистості через включення учня в соціум (учнівський колектив як складова соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи, змістовне, цілеспрямоване, емоційно насичене педагогічне спілкування, колективи гуртків, клубів, група театру тощо) і виховний процес (різні види культурно-дозвілєвої діяльності, що сприяють позитивній самореалізації особистості). Предметом цього процесу виступають: морально-правова культура підлітків; позитивна спрямованість особистості; якості, що забезпечують конструктивні способи самореалізації; поведінка, що відповідає нормам, прийнятим у суспільстві.

Організація профілактичної роботи передбачає реалізацію таких напрямів діяльності: оптимізація соціально-виховного середовища



Рис. 3.1. Модель методики профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи

загальноосвітньої школи; утвердження цінностей і норм здорового способу життя; гармонізація особистісного розвитку підлітків; формування в девіантних підлітків конструктивних навичок поведінки.

Важливими принципами педагогічної профілактики є: забезпечення суб'єктної включеності учнів у профілактичний процес; опосередкованість профілактичних заходів; диференціювання форм і змісту профілактичної роботи відповідно до вікових та особистісних особливостей підлітків; персоніфікації профілактичної роботи; сприяння позитивній самореалізації учнів у групі однолітків; інтеграція й гармонізація впливів різних соціальних інститутів на поведінку підлітків; поєднання загальної профілактики з профілактикою конкретних видів девіантних відхилень підлітків.

Профілактика девіантної поведінки підлітків набуває ефективності у тому випадку, коли цілеспрямовано реалізується потенціал культурно-дозвілєвої колективної діяльності, створюється оптимальне соціально-виховне середовище формування особистості підлітка. Для цього необхідно створити відповідні педагогічні умови: організація змістовної дозвілєвої діяльності, що уможливорює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків.

Докладне обґрунтування педагогічних умов представлене в параграфах 3.1-3.4.

Експериментальна робота дозволила визначити ефективні форми, методи, прийоми профілактичної роботи з підлітками. Включення учнів у роботу дозвілєвих об'єднань клубного типу, проектну діяльність з метою постановки вистав інтерактивного театру, випуску друкованого видання (шкільної газети) забезпечує різноманітність та динамічність колективних ролей, що дозволяють кожному члену об'єднання отримати можливість самовираження, самоствердження, визнання; стимулює мотивацію досягнення; забезпечує діалогічність міжособистісних відносин,

конструктивну взаємодію із зовнішнім середовищем; сприяє розвитку особистості за рахунок позитивної оцінки і визнання результатів діяльності учасників дозвільного об'єднання.

Дослідження засвідчило ефективність використання у педагогічній профілактиці девіантної поведінки підлітків таких інтерактивних методів виховання, як ігрове моделювання ситуацій, обговорення моральних дилем, які, по-перше, слугували активним засобом морально-правового просвітництва, по-друге, забезпечили зняття психологічних бар'єрів, закладених негативним попереднім досвідом соціалізації, по-третє, стимулювали високий рівень активності і творчої самореалізації.

Експериментальна діяльність дозволяє засвідчити високу ефективність таких форм та методів профілактичної роботи, як година знань і переконань, бесіда, дискусія, обговорення відео фрагментів, створення словника морально-етичних термінів, нетрадиційні уроки, бесіди у шкільному музеї, створення куточків самовиховання, щоденників самовиховання.

Теоретичний аналіз проблеми і результати педагогічного експерименту дозволяють вважати результати педагогічної профілактики зменшення кількості підлітків з різними рівнями девіантності.

3.1. Організація змістовної дозвільної діяльності підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи

Категорія «середовище» традиційно використовується в різних контекстах – економічному, політичному, культурному, інформаційному, освітньому.

Соціально-виховне середовище – це змістовий і просторово-часовий континуум, який об'єктивно та суб'єктивно впливаючи на особистість, сприяє її включенню в ціннісно-смісловий світ культури, збереженню соціальної цілісності та особистісній самореалізації [66]. В соціально-педагогічному

контексті, середовище – це сукупність умов та можливостей особистісного розвитку, які цілеспрямовано створюються різними суб'єктами педагогічного процесу і формуються соціально-культурними обставинами життєдіяльності особистості [208]. У методології середовищного підходу розвиток особистості (як і процес її виховання) є способом і результатом «перетворення» природних задатків і можливостей, при якому головну роль, крім технологічних аспектів, відіграє взаємодія між суб'єктами педагогічного процесу, обумовлена їх функціональними обов'язками [106].

У психолого-педагогічній літературі соціально-виховне середовище розглядається як «сукупність оточуючих дитину соціально ціннісних обставин, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють входженню в сучасну культуру» [192]; один з основних факторів педагогічного впливу на учня у позанавчальний час [181]; простір педагогічного проектування умов, соціалізації та самореалізації особистості, в якому активізується виховний потенціал культурно-дозвілєвої діяльності [133, с. 40], аспект педагогічно керованого впливу на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та психологічні якості особистості підлітка, що можуть провокувати девіантний характер його самовираження [83].

Методологічною основою розуміння педагогічної ролі середовища є культурно-історична концепція розвитку особистості як процесу засвоєння і оволодіння індивідом цінностями культури, що опосередковується спілкуванням, розроблена Л.С. Виготським. Завдяки механізму інтеріоризації та оперуванню мовою як знаряддям культури людина в процесі взаємодії з іншими людьми перетворює натуральні психічні функції в явища вищого рівня розвитку, формує власний світ культури, який складають значення, цінності і сенси буття. Народжуючись у системі соціального спілкування, взаємодії, вищі функції вбудовуються в свідомість особистості, переходять в інтрапсихічну площину [30]. Культура створює для людини вихідну проблемну ситуацію розвитку, ставить її перед необхідністю розвиватися універсально. Але ресурси соціально-виховного середовища, представлені

величезним різноманіттям умов і форм культурного розвитку, набувають значення тільки в контексті особистісної активності, внутрішньої духовно-сміслової роботи індивіда [90, с. 67]. Підліток, перетворюючи ресурси соціально-виховного середовища, заново конструюючи його нові смислові фрагменти, ініціативно розширює межі свого індивідуального досвіду – межі тієї локальної зони найближчого розвитку, які безпосередньо створює «світ дорослих». Тим самим домінантою «буття» учня в шкільному середовищі стає саморозвиток його як особистості через оволодіння різними способами діяльності [90, с. 60-71].

Реалізація педагогічного потенціалу соціально-виховного середовища відбувається на засадах середовищного підходу, методологічною основою якого є, з одного боку, концепція синтезу соціокультурного явища як умови формування та соціалізації особистості, з іншого боку, діяльнісної активності людини, що базується на глибинних чинниках особистісного становлення і спрямовується на формування власного життєвого простору в єдності його соціально-психологічних, духовно-моральних, поведінкових і предметно-просторових аспектів.

Соціально-виховне середовище школи у контексті нашого дослідження ми розглядаємо як один з основних факторів педагогічно керованого впливу на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та якості особистості девіантного підлітка, використовуючи виховний потенціал культурно-дозвілєвої діяльності.

В організаційно-педагогічній площині соціально-виховний простір трактується як сукупність соціально-психологічних і духовних чинників та умов, що безпосередньо оточують учня в процесі його навчання [106]. Середовище життєдіяльності школяра, багатовимірне і динамічне, містить форми спілкування, духовні цінності, значущі для навчального закладу події і символи. Актуальність оптимізації культурно-освітнього середовища обумовлена тим, що його функції є основоположними, оскільки визначають цінності людини, її норми, ідеали, особистісну успішність. Як відомо,

розвиток особистості, багатство людської індивідуальності багато в чому визначаються і забезпечуються соціально-культурними умовами її буття – зміст та якість культурного простору неминуче переходять у духовний світ особистості. Смислові та символічні складові культурно-освітнього простору відіграють роль орієнтиру в ціннісних перевагах учнів, формують у них почуття корпоративності, «сімейної близькості», «спорідненості», мотивують характер і форми поведінки школярів.

Регулятором соціально-виховного середовища стають шкільні традиції, що встановлюють поведінковий спектр нормативних відносин між учнями і вчителями, домінування тих чи інших способів самовираження, характер спільної діяльності дітей і педагогів, критерії оцінки і способи вирішення конфліктних ситуацій, що виникають. Важливим елементом соціально-виховного середовища є психологічний клімат колективу, який може бути доброзичливим чи агресивним, вільним або авторитарним, творчим або формалізованим. Особливу роль у структурі середовища відіграє предметно-просторове оточення (облаштування приміщень школи, класних кімнат, навчальних кабінетів, шкільного двору, спортмайданчиків, а також зовнішня форма колективу), яке створює сприятливий соціально-психологічний фон, на якому розгортаються взаємини всіх суб'єктів соціально-культурної взаємодії. Предметно-просторове оточення стає фактором виховання в тому випадку, якщо воно персоніфіковане і суб'єктивно значуще, якщо воно стає предметом турботи учнів, які ініціативно підтримують і творчо перетворюють предметний простір свого «шкільного дому».

У межах превентивної педагогіки середовищне проектування розглядається як процес моделювання оптимальних параметрів середовища, а також умов освітнього процесу, які включають визначення цілей, способів і засобів, їх досягнення та отримання нормативних результатів.

Т.Є. Федорченко трактує превентивне виховне середовище як «упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку

розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину» [202].

Основу середовищного проектування складають: аналіз ситуації та визначення факторів, що провокують девіантну поведінку; прогнозування динаміки педагогічних можливостей середовища; моделювання середоосвітніх стратегій, здатних надати середовищу максимально комфортне для особистості значення. Проектування та прогнозування педагогічних можливостей середовища передбачає: характеристику доступності розвивальних ресурсів середовища, можливостей особистісної самореалізації та зон підвищеного ризику, просторів міжособистісних контактів, які негативно або позитивно впливають на підлітка, інформаційного потенціалу середовища, що змінює поведінку дитини в бік позитиву і сприяє формуванню здорового способу життя, оцінку стихійних факторів зміни середовища.

Для реалізації можливостей середовищного підходу в підвищенні ефективності профілактики девіантної поведінки необхідне вивчення особливостей підліткових девіацій, обумовлених особистісними характеристиками, соціально-психологічними умовами соціалізації в неформальних групах; адаптація сформованих в інших сферах практики особистісно-орієнтованих технологій, здатних мінімізувати вплив деструктивних факторів і створити сприятливі умови для соціалізації та самореалізації особистості в соціально-виховному просторі.

Оптимізація соціально-виховного середовища в системі профілактики девіантної поведінки підлітків має свої особливості. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано – через активізацію соціально-психологічного та соціально-педагогічного аспектів педагогічного потенціалу середовища освітнього закладу, включення особистості в різні види соціокультурної діяльності. Ефективність профілактичного процесу залежить, з одного боку, від зовнішніх умов – від

того середовища життєдіяльності, в яку особистість дитини включена в силу необхідності або власного вибору, з іншого боку – від активності самої людини, її усвідомленого прагнення стати особистістю, зрозуміти і сформувати себе як повноцінного члена суспільства.

Важливою умовою реалізації превентивного потенціалу соціально-виховного середовища є організація змістовної і цікавої за характером спілкування культурно-дозвілєвої діяльності. Соціально-культурна діяльність, що здійснюється у позанавчальний час, постає як умова, що гармонізує два сутнісно різних і навіть опозиційних процеси: соціалізації та індивідуалізації особистості, які відображають діалектичну суперечність інтересів суспільства і людини. Вона оптимізує об'єктивний процес особистісного становлення, в основі якого лежить складний і суперечливий процес взаємодії двох тенденцій: соціально-культурної інтеграції та індивідуалізації. Суть соціалізації, яка виступає універсальним механізмом соціально-культурної інтеграції, полягає в засвоєнні особистістю основного репертуару соціальних ролей, предметно-діяльнісного оволодіння загальними нормами культури даного суспільства. Соціалізація є «засобом вбудовування підростаючого покоління в загальний для всіх життєвий простір, засобом засвоєння дітьми знань про навколишній світ і способи його пізнання; правових норм, норм спілкування, цінностей, прийнятих у суспільстві, тобто всього того, що дозволяє людині жити і працювати продуктивно» [31, с. 59-60]. В процесі соціалізації знімається основне протиріччя особистісного становлення – воно знаходить розв'язок у діяльності індивіда з засвоєння культури, в гармонізації соціально-загального та індивідуально-особливого. Ефект індивідуалізації забезпечується системою засобів, що сприяють усвідомленню людиною своєї відмінності від інших; своїх слабких і сильних сторін, – для розуміння себе, для вибору власного життєвого шляху».

Сьогодні доводиться констатувати скорочення у підлітків та молоді можливостей прояву індивідуальності та творчого розвитку особистості.

Щоб відчутти себе особистістю, підліток свідомо й інтуїтивно шукає нетрадиційні, альтернативні форми реалізації соціальної активності. В результаті невідомості в наш час основних механізмів соціалізації молоді гіпертрофується роль і значення інституту ровесників, який тимчасово бере на себе низку функцій інших соціалізуючих інститутів, і, перш за все, школи і сім'ї. Неформальні молодіжні об'єднання відіграють роль своєрідної адаптаційної ніші, за допомогою якої молодь знаходить прийнятний для себе спосіб життя і стиль спілкування [13, 67, 135].

Дослідження показують, що серед поширених видів діяльності підлітків у неформальному середовищі виявилися «розваги, гуляння» (57%), «захоплення, хобі» (25%), «заняття спортом» (18,3%). Пріоритетні позиції займають: «спілкування з друзями» (59,7%), «перегляд телепередач» (41,7%). Таким чином, гуляння з однолітками, перегляд телевізійних програм перебирають на себе значну частку дозвілля школярів, скорочуючи час, що приділяється читанню художньої літератури, іншим розвивальним програмам. У пошуку варіанту самоствердження і самовираження підлітки нерідко обирають асоціальну стратегію поведінки, яка розходиться з усталеними суспільними нормами, але дозволяє їм «бути в центрі уваги» (11,5%), реалізувати «потребу самовираження» (19,5%) або «просто робити щось, не задумуючись» (39,3%). Ступінь серйозності порушення норм суспільного життя нерідко виходить за межі, встановлені законом (близько 10% опитаних учнів вже мали досвід контакту з працівниками поліції).

У підлітковому віці процес соціалізації опосередковується активністю самореалізації підлітка в суспільстві однолітків. Взаємодіючи з іншими людьми, підліток не стільки прагне вивчити ту чи іншу норму поведінки, скільки практично, дієво втілити цю норму в своїх учинках, реалізуватися як повноцінний соціальний суб'єкт, виконуючи дорослу роль. Для підлітка засвоєння соціальних норм здійснюється не заради входження в спільноту дорослих, набуття їх відповідальності за власне життя, а для того, щоб реалізувати власну потребу бути особистістю, а точніше, заявити про себе як

про особистість.

Соціально-культурна діяльність підлітків у цьому зв'язку постає як умова, що гармонізує соціалізацію та індивідуалізацію особистості. Вона здійснюється в сфері вільного часу, який у цьому контексті виступає соціально-культурним середовищем для гармонійного розвитку особистості. У виховних цілях вільний час доцільно оптимізувати за допомогою організації педагогічно змістовної культурно-дозвілєвої діяльності, що сприятиме максимальній ефективності виховної роботи з учнями.

Соціально-культурна діяльність, що набуває форми дозвілєвої діяльності, має низку педагогічних переваг:

- передбачає зміну рольового статусу, що особливо важливо для важковиховуваних підлітків-аутсайдерів;
- діяльність за інтересами виявляється суб'єктивно і об'єктивно більш привабливою для підлітка в порівнянні з сім'єю, освітньою установою, де свобода вибору обмежена волею батьків або навчальною програмою;
- дозволяє виявляти соціальну активність у прийнятних для суспільства формах, сприяє самоорганізації учнів та активізації механізмів самоврядування;
- створює умови для змістовного, емоційно насиченого, цікавого обом сторонам спілкування – вчителя і важковиховуваного учня;
- оптимізує відносини особистості з колективом, сприяє гармонізації міжособистісних відносин.

Таким чином, ціннісно-орієнтована, практично-перетворювальна, творча спрямованість соціально-культурної діяльності забезпечує її високий педагогічний потенціал у профілактиці девіантної поведінки важковиховуваних учнів [201].

Серед факторів, що спонтанно впливають на молоду людину і багато в чому визначають вектор її соціалізації, варто визначити субкультурні формування, і, насамперед, самодіяльні колективи, які виступають додатковим «життєвим простором» і умовою творчої самореалізації

особистості. Компенсуючи недостатність впливу традиційних інститутів соціалізації, які акцентують увагу на зовнішній, соціально заданій системі цінностей, дозвіллева діяльність здатна створити додаткові умови для творчого самовираження та індивідуального самовизначення підлітка, оптимізувавши тим самим соціально-культурне середовище освітнього закладу. В творчому колективі підлітки намагаються ствердити свої громадянські позиції, відчутти значущість власної особистості.

Дозвіллеве об'єднання, надаючи максимальну свободу самовираження, у той же час виступає як педагогічно керована система. Найважливішою проблемою організації самодіяльного об'єднання є гармонізація індивідуального і соціального в мотивації і діяльності учасників. Індивідуальний початок є, безумовно, значущою складовою особистісного світу, яка містить внутрішні установки, потреби, якості особистості, сформованість Я-концепції. Дозвіллеве об'єднання стає сферою саморозвитку, самоактуалізації, особистісного росту. Ця думка є наскрізною в роботах Е. Еріксона, К. Роджерса, Т. Шибутані та інших [145, 213, 215, 220].

Девіантні підлітки визнають корисність участі в громадському об'єднанні тільки тоді, коли відчують задоволеність власними досягненнями. Безсумнівно, особистий інтерес є значущим мотивом громадської діяльності і повинен заохочуватися і всебічно підтримуватися – індивідуальні досягнення мають громадську цінність і є метою педагогічного керівництва дитячими об'єднаннями. Разом з тим, у діяльності громадських об'єднань важлива реалізація й іншої складової особистості – соціальної. Це – соціальна компетентність (сформовані навички соціальної поведінки) підлітка, рівень його соціального інтелекту, установка на соціальну творчість.

Соціальний інтерес як здатність цікавитися іншими і прагнути до налагодження взаємодії є одним з центральних соціальних новоутворень особистості підлітка. Він стимулює інтерес до групової діяльності, готовність

брати участь у ній, визнавати чужі права і йти на поступки для досягнення колективних рішень.

У західній науковій літературі теорії соціального інтересу значне місце приділено в працях А. Адлера, який розглядає соціальний інтерес як процес, що формує здатність «бачити очима іншого, чути вухами іншого, відчувати серцем іншого». Соціальний інтерес, на думку А. Адлера, може бути спрямований на об'єкти троякого роду: субсоціальні – неживі предмети, ситуації або види діяльності: природа, наука, мистецтво; людина виявляє до них інтерес, ніяк не пов'язаний з її власним «Я» – це інтерес безкорисливий і самовідданий, незалежний від «Я». Це база для майбутнього цінного внеску людини в розвиток всього людства; соціальні – все живе; соціальний інтерес тут проявляється як здатність цінувати життя і сприймати погляди іншої людини; супрасоціальні – Всесвіт, весь світ у цілому; інтерес до них передбачає вихід за межі самого себе і єдність з усією повнотою світу [178].

Дозвіллева діяльність, під час якої складаються більш чи менш стійкі творчі колективи, з одного боку, створює додаткові можливості для особистісної самореалізації, з іншого, дозволяє компенсувати дефіцит впливу інших соціально-культурних інститутів. Тому включення девіантних підлітків у діяльність різних творчих груп і колективів є найважливішою передумовою реалізації соціалізуючого потенціалу дозвілля. Педагогічний ефект від участі в роботі творчих колективів забезпечується через включення підлітка в значущу діяльність і організацію позитивної взаємодії, в процесі якої підліток вчиться дивитися на світ очима інших, може і хоче змінити погляди власні і оточуючих людей на самого себе. Умовами реалізації соціально-педагогічного потенціалу дозвіллевої діяльності є її самодіяльний і добровільний характер, синтез спілкування та гри, наявність інтересу до конкретного виду діяльності, розвинена система самоврядування, можливість зміни ролей. Важливу роль у створенні комфортних умов для самореалізації особистості підлітка в соціально-культурному середовищі відіграє творчий клімат у колективі, сприятливі умови для міжособистісного спілкування,

чітка організаційна структура самоврядування, розвинена система заохочень, позитивні емоційні зв'язки між учасниками дозвіллевого об'єднання, увага і повага до них з боку вчителів.

Організаційними формами дозвіллевої діяльності у нашому експерименті були шкільний музей, клуб, педагогічно доцільні і соціально значущі соціокультурні заходи та акції (тематичні вечори, зустрічі, конкурси, огляди творчих досягнень), лекції, конференції та реферативні виступи школярів, пришкільний літній табір.

Педагогічний експеримент передбачав включення девіантних учнів у діяльність такого громадського об'єднання, як клуб «Надія», з метою формування в них соціальної спрямованості та розвитку позитивних, соціально цінних якостей особистості. Вибір даної форми реалізації педагогічного експерименту був обумовлений загальною логікою дослідження, а також значним педагогічним потенціалом громадського об'єднання, яке яскраво демонструє виховні можливості соціально-культурної діяльності, у тому числі і як засобу профілактики та корекції девіантної поведінки.

Дозвілсьве об'єднання клубного типу як один з важливих елементів культурно-освітнього середовища є найбільш оптимальною формою розвитку особистості важковиховуваної дитини. Клубна спільність – це особлива єдність, яка підкорюється власним законам, в ній відбувається перебіг динамічних процесів, що є характерними для організації і структуризації колективу, і це опосередковано впливає на кожного її учасника. Педагогічна значущість клубу зростає за рахунок того, що в своїй основі цей тип колективу функціонує за законами неформальної групи, участь в якій особистісно мотивована незадоволеними індивідуальними потребами (в приналежності, взаємодопомозі, взаємозахисті), бажанням особистісно значущого спілкування. Клуб – це референтна група, в якій учасник орієнтований на прийняття групових норм і цінностей, а колектив, у свою чергу, впливає на систему особистісних установок кожного члена [101].

Організація колективної діяльності в об'єднанні була орієнтована на створення педагогічних умов, які максимально повно реалізують творчий потенціал особистості учнів, а саме: спільне цілепокладання керівника та учасників, діалогічність «вертикальних» і «горизонтальних» відносин, що забезпечує позитивні очікування, оцінку, визнання; стимулювання мотивації досягнення і розвиток лідерських якостей на основі притаманного даному віку інтересу до ігрових і змагальних елементів; відповідність стилю керівництва специфіці діяльності об'єднання і психологічним особливостям його учасників; різноманіття і динамічність колективних ролей, що відповідають соціально-психологічній ситуації у клубі і мотивам участі в громадській діяльності девіантних підлітків. Це давало можливість кожному члену клубу знайти власне «амплуа», зайняти лідируюче положення і тим самим отримати можливість самовираження, самоствердження, розвитку тих психологічних якостей, які вигідно відрізняють його від інших учасників. Змістовне різноманіття колективної діяльності («віяло справ») дозволило кожному члену клубу знайти вид діяльності, що відповідав його психологічним особливостям. Організація позитивного ставлення зовнішнього соціокультурного середовища сприяла розвитку креативності девіантних підлітків за рахунок визнання результатів їх творчості як членів дозвілльового об'єднання, позитивної оцінки діяльності вихованців з боку значущого оточення.

Основою діяльності дозвілльового об'єднання стали принципи ігрового моделювання ситуацій. Привабливість і педагогічна ефективність ігрових форм організації спільної діяльності визначається об'єктивними можливостями гри, яка за своєю природою має імпровізаційний характер. Ситуації, що виникають, часто непередбачувані, будь-яке рішення, прийняте учасником гри, засноване на його власному трактуванні того, що відбувається, попередньому досвіді і корективах, викликаних діями інших учасників. У зв'язку з цим, комунікативна гра, незалежно від її конкретної форми і поставленої організаторами мети, реалізує функції самонавчання і

самоорганізації. В грі відтворюється інформаційно-процедурна сторона процесу будь-якої реальної діяльності. Проекти, рішення, ідеї, вироблені в ході гри, часом глибше і оригінальніше вироблених традиційними способами – в силу їх новизни, наявності альтернатив, оптимальності та реалістичності, а значить, і реалізованості. Всі ці особливості ігор підвищують їх привабливість як технології морально-правового виховання і зумовили звернення до ігрових методів.

Інтенсивність особистісного розвитку в дозвілєвому об'єднанні передбачала цілеспрямоване створення умов, що забезпечують ігровий і творчий характер спільної діяльності. Активізація діяльності учнів забезпечувалася шляхом цілеспрямованого створення умов для продуктивного спілкування; актуалізації творчого потенціалу особистості, зняття психологічних бар'єрів. Керівники об'єднання скеровували учасників роботи клубу на інтенсивне спілкування один з одним, створювали загальну творчу атмосферу, позитивний настрій, активізували здатність і готовність підлітків до активної самореалізації.

Оптимальна модель підліткового об'єднання будувалася відповідно до принципів організації спільної діяльності, а саме: принцип персоніфікації змісту діяльності, що дозволяв використовувати різні комунікативні ситуації для вирішення особистісних проблем підлітків; образність і афористичність вербального матеріалу, що стимулював комунікативну активність учнів; самоорганізація колективної діяльності і різноманіття форм індивідуальної та колективної творчості; рольова модифікація, що забезпечувала вільне сюжетно-рольове самовизначення і таким чином розширювала експериментальний простір для індивідуальної самореалізації; актуалізація позитивного ставлення найближчого соціального оточення з метою підвищення особистісної значущості стандартів і результатів соціально відповідної поведінки девіантних підлітків.

Кодекс правил клубного об'єднання містив положення, що відображають основні, на думку вихованців, аспекти буття особистості:

мораль повинна стояти попереду і вести за собою інтелект; активність життєвої позиції; любов до прекрасного і потреба в спілкуванні з прекрасним; толерантність; почуття колективізму; особиста відповідальність; дисципліна; прагнення до самовдосконалення; довіра один до одного. Члени клубу придумали прапор, символіку, разом зі співробітниками школи склали слова гімну.

Цілі діяльності клубного об'єднання: активізація соціально-значущої діяльності учнів; формування позитивного соціально-виховного середовища, умов якого спонукають учнів до нормативної поведінки і стимулюють соціальну мотивацію їх активності і спрямованість інтересів.

Завданнями клубу «Надія» є:

- виховання поваги до морально-етичних цінностей українського народу та інших народів і націй, поважливого ставлення до права і законів;
- допомога у формуванні знань і навичок здорового способу життя;
- створення умов для виховання патріотизму: любові до рідної землі, до рідного міста, родини, свого народу, країни;
- розвиток пізнавальних мотивацій і творчих здібностей підлітків та молоді;
- організація змістовного дозвілля дітей, підлітків та молоді;
- профілактика бездоглядності та правопорушень у дитячому та молодіжному середовищі;
- залучення молоді до громадського життя міста;
- задоволення потреб молоді у професійному самовизначенні;
- включення учнів у різні види соціально-активної діяльності, що дають можливість кожному учаснику максимально повно реалізувати своє творче «Я»;
- оволодіння способами технологій безконфліктного самоствердження, технологіями конструктивної життєвої самореалізації (форми дозвілєвої діяльності, навички комунікативної поведінки).

Напрями роботи клубу «Надія»:

1. Оволодіння навичками здорового способу життя: забезпечення необхідних умов для змістовного відпочинку та розвитку фізичних здібностей дітей і підлітків. Цьому сприяла діяльність футбольного клубу «Олімп», де підлітки вивчали основи гри у футбол; робота атлетичної зали для фізичного розвитку особистості; робота спортивно-оздоровчого клубу «Патріот».

2. Правове виховання: ознайомлення підлітків з правами та обов'язками учнів, членів суспільства, громадян держави.

3. Підтримка творчих ініціатив та організація змістовного дозвілля підлітків: проведення творчих заходів, флешмобів, квестів, конкурсів, чемпіонатів, змагань.

4. Розвиток інтелектуальних здібностей: заняття в гуртку «Міні-TV».

5. Художньо-естетичне виховання: забезпечення розвитку творчих здібностей (проведення виставок дитячої творчості, творчих конкурсів; виготовлення подарунків для дітей-інвалідів, воїнів і ветеранів Збройних Сил України).

6. Екологічне виховання: дослідження екологічної ситуації у місті, проведення різноманітних акцій з покращення навколишнього середовища та набуття практичних навичок догляду за рослинами; оволодіння технікою «Ленд-арт» (привнесення в навколишнє середовище позитивних ініціатив, які сприятимуть покращенню життя громадян міста).

7. Корисне використання сучасних інформаційних технологій, профілактика негативного впливу Інтернету на молодь: організація занять, під час яких підлітки знайомляться з практичними порадами, за допомогою яких можна уникнути більшості з можливих негараздів та проблем, що несе з собою мережа Інтернет, і перетворити спілкування в Інтернеті на корисний час проведення.

8. «Міські джунглі»: вивчення умов безпечного проживання в місті та правил поведінки дітей на дорозі. Підлітки у ігровій формі вивчають правила дорожнього руху. За допомогою відеоматеріалів та інтерактивних

форм навчання знайомляться з небезпечними ситуаціями, які можуть спіткати дитину.

9. Організація масових ігрових акцій: профілактика девіантних форм поведінки сучасної молоді.

В межах експерименту була ініційована та реалізована ще одна модель організації позанавчальної культурно-дозвілєвої діяльності – пришкільний літній табір *«Випробуй себе»*.

Проект забезпечував варіативність ситуації розвитку вихованців, збагачував соціокультурне середовище життєдіяльності, сприяв ресоціалізації та реабілітації підлітків-девіантів.

Цілі і завдання педагогічного колективу:

- 1) створення умов, що забезпечують організацію культурного дозвілля та оздоровлення вихованців;
- 2) забезпечення саморозвитку, самореалізації підлітків завдяки різноманітним видам дозвілєвої діяльності;
- 3) створення умов для прояву учнями громадянських якостей, необхідних для особистісного зростання і успішної адаптації у суспільстві;
- 4) формування навичок поведінки, що відповідає загальнолюдським нормам моралі (доброта, щирість, взаєморозуміння, справедливість, терпимість);
- 5) виховання працьовитості як життєвої цінності, розвиток потреби у творчій праці;
- 6) формування екологічної культури;
- 7) створення умов для розвитку творчого потенціалу вихованців;
- 8) розширення кругозору школярів у галузі краєзнавства;
- 9) формування в підлітків знань, умінь і навичок безпечної поведінки, дотримання правил гігієни та охорони здоров'я;
- 10) згуртування пришкільного дитячого колективу.

Для здійснення поставлених завдань був створений план роботи пришкільного літнього табору, відмінний від звичайного календарного плану виховної роботи школи.

Все життя табору було пов'язане з певною темою дня. Вона визначала зміст діяльності всіх дітей табору і реалізувалася на всіх рівнях організації: загальнотабірні заходи, міжзагонові справи, загонові заходи. Всі вихованці брали активну участь в акції «Еколайф»: підлітки створювали композиції, малюнки на екологічні теми, відповідали на запитання вікторини, що супроводжувалася показом соціальних роликів, присвячених охороні навколишнього середовища. Під час проведення Дня друзів для дітей були організовані рухливі, інтелектуальні та творчі ігри. Учні виявили свої таланти в організації та проведенні музично-поетичної години «Душа співає». До участі були запрошені музичні колективи міста.

Фізкультура і спорт – основа життя табору, найважливіший фактор зміцнення здоров'я і розвитку вихованців. У таборі була організована ранкова зарядка, заняття на тренажерах, спортивні конкурси, змагання, командні турніри на відкритому майданчику з футболу, баскетболу, флорболу, настільного тенісу. Пройшли Малі Олімпійські ігри з легкоатлетичних змагань, силових вправ. У День сміху був організований комічний футбол між вихованцями та працівниками жіночого колективу школи. У День боротьби з наркоманією була проведена тренінгова програма «Захисти себе і товариша».

Невід'ємною частиною виховної роботи у пришкільному літньому таборі стали туристичні походи. Для девіантних підлітків туристичне краєзнавство і туризм задовольняють потребу в новизні, романтиці, дозволяють випробувати власні можливості, сприяють самопізнанню і самоствердженню. Вони згуртовують дитячий колектив, сприяють гармонізації внутрішньогрупових зв'язків і відносин. Для педагогів школи туризм стає прекрасним способом глибше пізнати своїх вихованців, виявити їх можливості та лідерський потенціал, використовувати нестандартні ситуації, що виникають у походах, для вирішення виховних завдань.

Для вихованців табору був організований сплав по р. Південний Буг. Підлітки показали свої туристичні навички: установка палаток, правильне

розпалювання багаття і приготування їжі на відкритому вогні. Вони проявили свої творчі здібності в музично-мистецьких конкурсах.

Профілактичні можливості дозвілєвої діяльності ґрунтуються на її колективному характері та ігровій природі. Гра є провідною умовою особистісного розвитку, формою прояву і ствердження суб'єктності, способом самозахисту індивідуальності, засобом звільнення від влади соціальних умовностей. Вона є «царством довільності, свободи та уяви», в якому моделюються «уявні ситуації», відбувається реалізація нереалізованих у повсякденному житті бажань [30 с. 56-79]. Перебудовуючи звичні й усталені стереотипи способів життя, думки, ігрова поведінка водночас заповнює і компенсує реальність, яка не задовольняє девіантну особистість, створюючи для неї нове соціально-культурне середовище, у якому з'являються соціально цінні, позитивні нові сенси, цінності, ролі, відносини.

Виховно-профілактична ефективність гри особливо яскраво проявляється в підлітковому віці, для якого гра виступає істотною умовою соціалізації і самореалізації особистості. Педагогічний потенціал дозвілєвої діяльності визначається також її компенсаторними можливостями, що дозволяють створити додаткові умови для індивідуального самовизначення, творчого самовираження і визнання девіантного підлітка.

Приклади ігор, які використовувалися з метою морально-правового виховання девіантних підлітків у пришкільному літньому таборі, наведені у Додатку Б.

Одним із провідних видів соціально-культурної діяльності, в якому максимально інтенсивно проявляється діалектика соціальної інтеграції та індивідуалізації, є педагогічно організоване міжособистісне спілкування, яке забезпечує, з одного боку, єдність індивіда з соціумом (колективом, суспільством), з іншого, в процесі взаємодії з іншими підлітків усвідомлює свою індивідуальність – в актах самоствердження та визнання. Через власне ставлення до інших і ставлення інших до нього підлітків об'єктивує і усвідомлює свою суб'єктність. В умовах соціального оточення більш

інтенсивно проявляються і формуються здібності особистості. В акті комунікації повніше розкриваються психічні якості, внутрішній світ особистості, виявляються нові смисли предметів культури, опосередкованих спілкуванням.

Діяльність у складі громадського об'єднання, у складі загону в пришкільному літньому таборі має виражений вплив на особистість завдяки використанню як вербальних, так і невербальних засобів. Це відбувається за допомогою переконування – цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з метою зміни внутрішніх установок особистості або групи, зверненого до розуму, що передбачає використання аргументованих доказів. Ефективність переконування залежить не тільки від майстерності комунікатора, якості інформації, освітнього рівня слухачів, а й від ступеня їх активності в дискусії. Отже, переконування може супроводжуватися навіюванням, яке приймається без обговорення і опору, на основі психологічного зараження, що здійснюється у формі несвідомої передачі від людини до людини емоцій і станів завдяки особливому ставленню до авторитетної особи.

Особливо ефективними засобами емоційного впливу на девіантного підлітка в умовах дозвілєвої діяльності є: особливості мовлення, міміка і пантоміміка педагога, його особистий приклад, коли на основі наслідування усвідомлено або неусвідомлено дитиною відтворюються певні риси, зразки поведінки, манери, дії і вчинки суб'єктивно значущої людини. Цей ефект тим сильніший, чим авторитетніша особистість, яка виступає об'єктом наслідування, або чим більш референтною для девіантного підлітка є творча група, членом якої він став, чим більш значуща для нього участь у ній. Виховний ефект виявляється також як результат ідентифікації – ототожнення, уподібнення себе й іншої людини на підставі подібності будь-яких характеристик [32]. Ідентифікація обумовлює такі ефекти групової динаміки, як згуртованість, сумісність, спрацьованість, взаємодія, груповий тиск.

Дозвіллева діяльність в клубному об'єднанні, в пришкольному літньому таборі утворює для девіантного підлітка додатковий життєвий простір для соціального самоствердження в соціально-виховному середовищі освітнього закладу, завдяки чому він може отримати оцінку і визнання результатів своєї діяльності, відчувати соціальну значущість своєї особистості. В процесі дозвіллевої діяльності девіантний підліток усвідомлює справжню значущість дружби, вірності, для нього відкриваються можливості для випробування багатьох майбутніх соціальних ролей, розвитку здібностей, засвоєння необхідних навичок. Педагогічно регульована діяльність спрямовує підлітка на протистояння негативним впливам різних видів молодіжних субкультур, які нерідко в барвистих і привабливих формах пропагують насильство, зводять людину до примітивного рівня, збіднюють її інтелектуально. Від змісту, умов діяльності в творчому колективі залежать самостійність і почуття соціальної відповідальності підлітка, його людська гідність. У спільній діяльності підліток засвоює і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, соціальних ролей, що дозволяють йому бути суб'єктом соціально-культурного середовища освітнього закладу. Тут формується моральна культура девіантного підлітка, розвивається його ініціативність, незалежність суджень, що в підсумку сприяє розвитку творчого мислення, підвищує рівень його соціальної активності.

Основними педагогічними умовами реалізації соціалізуючого потенціалу дозвіллевої діяльності є: діалогічність «вертикальних» і «горизонтальних» відносин, які забезпечують позитивні соціальні очікування, оцінку, визнання; колективний характер процесів цілепокладання, розподілу доручень педагогом і учнями, що створює можливість для самовизначення учасників колективу в межах основного репертуару «клубних ролей», які дозволяють активізувати та індивідуалізувати творчі прояви девіантного підлітка в діяльності об'єднання; різноманіття і динамічність колективних ролей, репертуар яких формується відповідно до соціально-психологічної ситуації у групі і мотивів участі в

роботі клубу (це дає можливість кожному члену колективу знайти власне «амплуа», зайняти відповідне становище і тим самим отримати можливість самовираження, самоствердження, розвитку якостей, які підкреслюють особисті переваги); формування і просування референтних учасників (лідерів), які показують високий рівень активності і творчої самореалізації; змістовне різноманіття колективної діяльності («віяло справ»), що дозволяє кожному члену колективу знайти вид діяльності, що відповідає його інтересам і психологічним особливостям; організація позитивних відносин у соціокультурному середовищі, що сприяє розвитку соціальної активності підлітка завдяки визнанню результатів творчості членів дозвілєвого об'єднання, позитивній оцінці діяльності вихованців з боку значущого оточення.

3.2. Забезпечення єдності морального та правового виховання в процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків

Велику роль у перевихованні важких підлітків відіграють моральне і правове виховання. Етичні вимоги до особистості, її моральних якостей виникають не довільно, а в процесі взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу в школі, їх міжособистісного спілкування між собою. Ці відносини регулюються правилами і законами, які, будучи пред'явлені кожній людині, накладають на неї низку обов'язків. Останні визначаються вимогами загальнолюдської моралі, прийнятими в суспільстві у вигляді відомих нормативів, правил поведінки і дій людей по відношенню до оточуючих, батьків, учителів, до суспільства в цілому.

І.А. Гетьман-П'ятковська зазначає, що принципи і норми права впливають з принципів і норм суспільної моралі, засновані на них. Дослідник акцентує увагу, що знання права не може підняти особистість до рівня правосвідомості, якщо не забезпечений тісний зв'язок цієї

компетентності з нормами загальнолюдської моралі. Саме ці обставини обумовлюють єдність морального та правового виховання, яка визначає їх невіддільність одне від одного [37].

У педагогічно занедбаних підлітків окремі вчинки і поведінка в цілому вступають в явне протиріччя з вимогами загальнолюдської моралі і права внаслідок недостатньої уваги або формального ставлення до їхнього виховання. «Кожна вихована нами людина – це продукт нашого педагогічного виробництва, – писав А.С. Макаренко. – І ми, і суспільство повинні розглядати наш продукт дуже пильно і докладно, «до останнього гвинтика», щоб не припускатися браку в роботі. Наші важкі підлітки є браком педагогічного виробництва» [102, с. 77].

Сучасні соціальні умови негативно впливають на процес становлення моральної свідомості підлітків. Різний ступінь освіченості батьків, порушення принципів соціальної справедливості щодо матеріального забезпечення сімей, послаблення авторитету сім'ї і школи, неповна трудова зайнятість дорослих, відсутність у деяких сім'ях нормального психологічного клімату – все це впливає на уявлення підлітків про мораль і справедливість. До числа негативних впливів варто віднести аморальну поведінку деяких дорослих, поширення агресії у молодіжних угрупованнях, конфліктні ситуації у сім'ї та школі, які виступають деформуючим фактором у побудові морального підґрунтя відносин підлітка з дорослими.

Неправильна суб'єктивна переробка особистісного соціального досвіду призводить до утворення помилкових уявлень про зразки поведінки, які треба наслідувати. небезпечність цього стану полягає в тому, що викривлені моральні поняття і погляди практично реалізуються в діях і вчинках, у суспільних відносинах. Тому перед педагогічним колективом школи постає завдання – взяти під контроль набуття досвіду соціальної поведінки, який накопичується важковиховуваними учнями. Сутність цієї діяльності полягає в тому, щоб у процесі накопичення підлітками морального досвіду допомогти їм глибше усвідомити суть і характер тих відносин, які виникають

в їх житті. Осмислення учнями власних відносин з ровесниками, вчителями, батьками, іншими дорослими, їх реконструкція на основі нових моральних понять виявляються необхідними умовами морального перевиховання важких підлітків. Як вже було сказано, виховний процес, спрямований на моральне виховання в умовах педагогічної профілактики, має свої особливості. Говорячи про нього, ми маємо на увазі поєднання процесів виховання, самовиховання і перевиховання в умовах морально-правового виховання в процесі ранньої педагогічної профілактики,

Рання педагогічна профілактика – це система виховних впливів, під дією яких виправляються відхилення в етичному розвитку і поведінці, формуються якості особистості, що відповідають моральним нормам суспільства. Об'єктом педагогічної профілактики є особистість з відхиленнями в моральному розвитку й поведінці, для якої поки не характерний стан соціально-педагогічної занедбаності, невідповідності основним суспільним вимогам, проте деякі відхилення в поведінці викликають занепокоєння вчителів. Аналіз педагогічної літератури [34, 122, 216] дозволяє виокремити п'ять функцій морального перевиховання в процесі педагогічної профілактики:

а) відновлювальна – відновлення у важковиховуваного підлітка позитивних якостей;

б) компенсувальна – компенсація недоліків у поведінці педагогічно занедбаних і важких підлітків завдяки успіхам у праці, спортивній та інших видах діяльності;

в) стимулююча – активізація діяльності, в якій підліток проявляє позитивні якості;

г) виправна – звільнення підлітка від морально негативних якостей;

д) морально-формувальна – розвиток позитивних моральних якостей і коригування негативних з опертям на самовиховання особистості.

Процес морального розвитку особистості передбачає низку етапів:

підготовчий, формування установки на перевиховання, формування позитивного морального досвіду, управління самовихованням і контроль за подальшим моральним розвитком особистості.

На першому етапі головна увага приділяється вивченню особистості школяра. Діагностика на рівні класу має на меті з'ясування рівня психологічного комфорту учнів у шкільному та класному колективі шляхом анкетування, соціометрії (рівень сформованості класного колективу, наявність друзів, лідерів (позитивний та негативний), способи проведення вільного часу, характер стосунків (добрі, напружені, конфліктні; наявність мікрогруп; традиції (взаємодопомога); відносини між учнями та вчителями). На основі діагностичних даних може бути визначений ступінь соціально-моральної занедбаності підлітка, складається психолого-педагогічна характеристика особистості, формуються завдання профілактики відхилень у поведінці, намічаються методи перевиховання.

На другому етапі зусилля зосереджуються на формуванні психологічної готовності особистості до перевиховання. Сутність цього процесу полягає в морально-психологічному просвітництві школярів і складанні в них правильної самооцінки, на основі чого відбувається пробудження в підлітків прагнення до позитивного етичного самовиховання. На третьому етапі відбувається накопичення позитивного морального досвіду, школяр включається в систему колективних відносин, що стимулює до змін у поведінці, набуття вмінь протидії негативним явищам. Моральні зусилля учнів підтримуються систематичним, послідовним і водночас тактовним педагогічним контролем за їх поведінкою. Цілеспрямоване створення умов для успішного оволодіння вміннями аналізувати власні позитивні і негативні вчинки, їх причини забезпечує поступове формування у важковиховуваних здатності самостійно обирати мотиви і способи поведінки.

Четвертий етап пов'язаний з процесом самовиховання школяра. Учніві надається більша самостійність у вирішенні конфліктів у колективі і з іншими людьми з метою його закріплення на позиціях поважливого

ставлення до інших, вмінь врахування поглядів суб'єктів взаємодії, вибору компромісних і толерантних рішень конфліктних ситуацій. На п'ятому етапі практичним психологом та соціальним педагогом проводяться психологічні та методичні консультації з метою подальшого формування моральної стійкості особистості важковиховуваного учня.

Педагогічна профілактика девіантної поведінки важких підлітків проходить успішніше, коли ця діяльність супроводжується правовим вихованням, що є частиною єдиного процесу формування громадянина, морально вихованої особистості. Правова відповідність поведінки школярів забезпечується розвитком таких соціально орієнтованих якостей:

- громадянськість, яка проявляється в особистій причетності до всього, що відбувається в суспільстві, країні та світі;
- моральність, серцевиною якої є переживання, совість;
- дисциплінованість, яка проявляється у вчинках, діях людини і відображає свідоме ставлення до виконання суспільних норм і правил поведінки;
- самоорганізованість, яка проявляється в умінні організувати самого себе до діяльності;
- життєва позиція як внутрішня установка, орієнтація на певну лінію поведінки, що є наслідком розвитку світоглядних, моральних і психологічних якостей особистості та відображає її суб'єктне ставлення до суспільства.

Аналіз психолого-педагогічної, філософської та юридичної літератури [3, 37, 199] дозволяє констатувати різні підходи до трактування завдань морально-правового виховання. З метою систематизації наукових поглядів нами було використано аксіоматичний метод, завдяки якому були виокремлені такі аксіоми морально-правового виховання:

1. Морально-правова культура – створена людиною сукупність соціальних норм, націлених на впорядкування, вдосконалення суспільної, особистої життєдіяльності людини і структурування міжособистісних

стосунків.

2. Органічний взаємозв'язок морального і правового виховання забезпечує правильну поведінку, самореалізацію, що відповідає цілям суспільства.

3. Мета виховання морально-правової культури – розвиток у школярів соціально-орієнтованих якостей, що забезпечать побудову моральних стосунків у всіх ланках суспільного життя: в сім'ї, трудовому колективі; у громадських та міжособистісних стосунках.

4. Морально-правова культура людини як соціальне явище може повноцінно розвиватися тільки в соціально-орієнтованому навчально-виховному процесі.

5. Мета реалізації і завдання виховання морально-правової культури вимагають у цілісному навчально-виховному процесі соціально-орієнтованих форм діяльності, націлених на розвиток морального і правового потенціалу школяра.

Проведений нами аналіз причин, що перешкоджають організувати ефективний соціально-орієнтований навчально-виховний процес, дозволив визначити:

1. Недостатність виховної роботи з формування у важковиховуваних підлітків морально-правової культури, що обумовлено, з одного боку, методичною невідповідністю і психологічною неготовністю вчителів, класних керівників до здійснення завдань морально-правового виховання, по-друге, звичкою учнів до відсутності цілеспрямованих впливів, індиферентним ставленням їх до питань самовиховання.

2. Одноманітність застосовуваних форм роботи з морально-правового виховання.

3. Формалізм, коли педагоги більше піклуються про питання звітності, ніж про перевиховання девіантних підлітків.

4. Дефіцит навчально-методичного забезпечення діяльності з морально-

правового виховання.

5. Призначення для виховної роботи часу, терміни і місце в розкладі занять учнів якого не дозволяють учителям вирішити виховні завдання (20 хвилин на нульовому уроку (восьма година ранку раз на тиждень)).

З метою усунення цих причин нами зроблено спробу виявити основоположні теоретичні підходи до вирішення проблеми розвитку морально-правової культури школяра.

Принцип орієнтації на позитивне в поведінці та характері важкого учня. Цей принцип передбачає педагогічний оптимізм учителя, який повинен бачити в учневі насамперед найкраще і спиратися на нього в своїй роботі з вихованцем.

Умовами реалізації даного принципу є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних якостей при самооцінці школярем своєї поведінки; постійна увага до позитивних учинків учня; прояв довіри до учня; формування в нього віри в свої сили і в можливість досягнення поставлених цілей; оптимістична стратегія у визначенні виховних та корекційних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних особливостей, смаків, уподобань, на основі цього пробудження нових інтересів.

У практичній педагогічній діяльності цей принцип відображається в таких правилах:

- перевага позитивних оцінок в аналізі вчителем поведінки учня;
- прояв в спілкуванні з підлітком поважливого ставлення до нього; недопущення приниження гідності учнів;
- залучення педагогами учнів до добра і добрих учинків;
- захист педагогом інтересів підлітка і надання допомоги йому у вирішенні його актуальних проблем;
- постійний пошук учителем, класним керівником варіантів вирішення виховних та корекційних завдань, які принесуть користь кожному підлітку;
- формування педагогами в класі, школі гуманістичних відносин..

Принцип соціальної адекватності виховних заходів. Даний принцип вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій знаходиться важкий учень. Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення підлітка при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії всіх ланок виховного процесу, що впливають на особистість підлітка; забезпечення комплексу соціально-психолого-педагогічної допомоги підліткові; врахування різноманітних факторів навколишнього соціально-виховного середовища; корекція різноманітної інформації, що сприймається учнями, в тому числі і через засоби масової інформації.

У нашій практичній діяльності цей принцип відображався в таких правилах:

- виховна робота будується з урахуванням особливостей міжособистісних відносин підлітка;
- виховна робота проводиться не тільки в школі, широко використовуються і враховуються реальні фактори соціуму;
- необхідність коригування негативного впливу навколишнього середовища на дитину;
- взаємодія всіх учасників виховного процесу.

Принцип індивідуалізації виховного впливу на важковиховуваних підлітків. Цей принцип передбачає визначення шляхів індивідуального підходу до розвитку кожного учня, спеціальних завдань, які відповідали б його індивідуальним особливостям, надання можливості кожному учневі для самореалізації та саморозкриття.

Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: оцінка змін індивідуальних якостей учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожну дитину; врахування індивідуальних особливостей дитини при виборі прийомів виховного впливу, спрямованих на перевиховання; надання можливості учням самостійного вибору способів участі у познавчальній діяльності.

У педагогічній практичній діяльності цей принцип було реалізовано завдяки дотриманню таких правил:

- робота з важковиховуваними школярами була зорієнтована на розвиток кожного з них;
- пошук засобів педагогічного впливу на поведінку важковиховуваного учня відбувався на основі налагодження взаємодії з ним;
- моніторинг ступеня ефективності виховного впливу на кожного учня.

Принцип морального загартовування важковиховуваних учнів. Цей принцип передбачає включення підлітка до ситуацій, які вимагають від нього вольового зусилля для подолання негативного впливу навколишнього середовища, вироблення морально-етичного імунітету, рефлексивної позиції.

У педагогічній діяльності цей принцип ми реалізували завдяки дотриманню таких правил:

- включення дітей у вирішення різних морально-етичних проблем, які стосуються реальних та змодельованих ситуацій;
- виявлення вольової готовності учнів до вирішення морально-етичних проблем;
- стимулювання самопізнання підлітків у різних ситуаціях взаємодії, визначення їх власної позиції та способів адекватної поведінки в різних ситуаціях;
- надання допомоги важковиховуваним учням в аналізі морально-етичних способів вирішення проблем і в проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Важливою передумовою формування морально-правової культури підлітків, на наш погляд, є створення в класі, загальноосвітній школі відповідного виховного середовища (А.М. Бойко, А.Т. Куракін, Ю.С. Мануйлов, Л.І. Маленкова, Л.М. Новікова, П.І. Підкасистий, Н.Л. Селіванова, Г.М. Сериков, Г.В. Троцько, Є.О. Ямбург). Спираючись на обґрунтований Ю.С. Мануйловим середовищний підхід у вихованні, ми вважаємо, що для розвитку морально-правової культури важковиховуваних

необхідне створення відповідних ніш – конкретного простору можливостей, які дозволяють підліткам вивчати і змінювати себе у відповідності з певними моральними цінностями. Особливістю ніш, орієнтованих на виховання моральної свідомості учнів, є їх духовна складова. Одухотворення виховного простору відбувається за рахунок сил, які діють у виховному середовищі у вигляді стимулів та інтересів [106].

Колектив вітчизняних авторів (О.О. Єжова, С.В. Кириленко, В.І. Кириченко, В.Г. Муромець, В.Б. Нечерда, В.М. Оржеховська, Т.В. Тарасова, Т.Є. Федорченко) вважає актуальною потребою для українського освітньо-виховного простору створення превентивного виховного середовища в кожній школі [53]. Процес формування цього середовища передбачає активні узгоджені педагогічні дії, спрямовані на «актуалізацію соціально значущих цінностей і потреб особистості» [53, с. 10] і водночас дезактуалізацію мотивів асоціального характеру. Результатом виховної діяльності педагогів школи має стати превентивне виховне середовище як «упорядкована цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості, сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину» [53, с. 10].

Важливою передумовою ефективних виховних дій педагогів у превентивному середовищі загальноосвітньої школи є реалізація системно-комплексного підходу до вибору форм, методів навчання і виховання. Для реалізації системно-комплексного підходу до вирішення завдань педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків необхідно дотримуватися таких вимог [91, 117]:

- педагогічний вплив на учнів здійснюється за трьома напрямками – свідомість, почуття і поведінка;
- єдність і координація зусиль: учителів-предметників, класних керівників, психолога школи, завуча з виховної роботи, соціального педагога,

учнівських колективів;

- врахування сукупності умов (сформований спосіб життя, рівень інтелектуального розвитку, рівень моральної вихованості, особистісні особливості учня).

Ефективним засобом педагогічного впливу на свідомість, почуття та поведінку учнів-девіантів і водночас формування їх моральних ціннісних орієнтацій, на наш погляд, може стати *інтерактивний театр*. Його особливістю є розігрування дітьми вистав, створених на основі притч. Такий театр емоційно розкріпачує дітей, розвиває їх уяву і фантазію, сприяє розвитку комунікативних умінь. Театралізована діяльність є найприроднішим видом дитячої творчості, оскільки саме інтерактивні методи спілкування дозволяють пов'язати художню творчість з особистими переживаннями, життєво важливі моральні проблеми – з набуттям умінь їх правильного вирішення. Участь у роботі інтерактивного театру сприяла формуванню ціннісних орієнтацій школярів, набуттю ними вмінь соціальної адаптації, розвитку таких якостей, як працелюбність, чуйність, щирість, справедливість, чесність, відповідальність, доброта, прагнення до самовдосконалення, товариськість.

Вибір інтерактивного театру як технології організації змістовного дозвілля і водночас перевиховання важковиховуваних школярів пов'язаний з його багатofункціональністю:

- перша група функцій пов'язана з засвоєнням дітьми моральних цінностей, формуванням моральних установок, світосприйняття;

- друга група функцій спрямована на розвиток здібностей та інтересів дітей, з активною творчою діяльністю (розвиток уваги, уяви, фантазії, пам'яті, зв'язного мовлення, культури емоцій);

- третя група функцій реалізує потребу дітей у спілкуванні (відкритість, щирість, емоційність, активність);

- четверта група функцій забезпечує можливість відновлення фізичних і духовних сил дитини (психофізичні вправи, рухливі ігри, забави).

Метою проекту "Інтерактивний театр "Контакт" було розширення сфери дозвільної самореалізації учнів загальноосвітньої школи № 26 м. Вінниці, використання соціально-виховного потенціалу загальноосвітньої школи з метою профілактики шкідливих звичок у дітей, запобігання формуванню дезадаптивних способів поведінки.

Завдання проектної діяльності:

- визначення та аналіз можливостей творчої самореалізації важковиховуваних підлітків у сфері дозвілля;
- забезпечення змістовного дозвілля девіантних підлітків і корекція їх морально-ціннісних орієнтацій;
- підготовка силами учасників інтерактивного театру восьми вистав-інсценізацій притч, з якими учні виступили перед однокласниками СЗШ № 26 м. Вінниці.

Проектна діяльність за етапами роботи представлена у Додатку В.

Інтерактивний театр виступав для нас засобом організації змістовного дозвілля, формування моральних цінностей дітей, розвитку їх творчих здібностей, умінь комунікації з однолітками. Сутність адаптованої нами техніки інтерактивного театру полягала в наступному. Протягом 15-20 хвилин відбувалася інсценізація притчі, присвяченої тим чи іншим моральним проблемам. Метафорична мова притч легко розпізнається дітьми, оскільки в них представлені ті ситуації, які трапляються з людьми, дітьми у школі, у транспорті, в міжособистісному спілкуванні з друзями та дорослими. Нічого вигаданого чи фантастичного в них немає, вони відповідають реаліям життя і найчастіше образною мовою переповідають дитячий особистий досвід, пережиті історії.

У фінальній частині вистави яскрава за своїм змістом мізансцена переривалася «стоп-кадром», і глядачам пропонувалося змінити ситуацію так, щоб з героями притчі не трапилися неприємності. Варіантом такого «стоп-кадру» була бесіда, зміст якої готувала група дітей заздалегідь (вони працювали під керівництвом педагога). Це дуже важлива частина вистави,

оскільки під час обговорення пропозицій дітей, відповідей на запитання усвідомлювалася сутність певного морального явища, відбувалося оцінювання проявів якостей особистості, які в конкретному вчинку чи випадку мали позитивні чи негативні наслідки з позицій суспільних норм поведінки. Успішне розв'язання моральної проблеми дозволяло дітям зробити відповідні моральні узагальнення, засвоїти норми і правила поведінки.

Після закінчення інтерактивної дії, коли у фіналі притчі діти бачили підтвердження тому вирішенню проблеми, яке вони винайшли у процесі діалогу, знову відбувалася розмова або анкетування з подальшим обговоренням.

Підготовка до вистави була пов'язана з читанням притч, вибором після читання й обговорення тих, які відповідали інтересам школярів. На стадії підготовки відбувалися репетиції, працювали «декоратори», «технарі», «костюмери». Ведучі за допомогою педагога розробляли сценарії морально-етичних бесід, якими супроводжувалася вистава.

На етапі зворотнього зв'язку зазвичай ведучі брали інтерв'ю у глядачів про виставу, притчу, висновки, які вони зробили. Ми також практикували обговорення підсумків вистави з акторами. Важливим аспектом такого обговорення було виявлення особистого розуміння морально-етичних проблем, рівня усвідомлення конструктивних шляхів вирішення життєвих завдань.

Алгоритм занять в інтерактивному театрі «Контакт» представлено у Додатку Г.

Характерною ознакою проєктивної діяльності учнів в інтерактивному театрі була відносно висока самостійна творча активність, завдяки якій закріплювалися знання щодо моральних норм, уміння, навички відповідної поведінки, відбувався розвиток таких якостей особистості девіантних підлітків, як відповідальність, товариськість, готовність до взаємодопомоги, воля, самоорганізованість.

За умов роботи в інтерактивному театрі діти підвищили власну самооцінку, розвинули комунікативні вміння, оскільки така діяльність передбачала активну взаємодію, коли дитина виступала не тільки спостерігачем, але й діячем, що створювало можливість переносу знань і досвіду діяльності з уявної ситуації у реальність.

Однією з форм роботи з педагогічної профілактики, яку ми реалізували під час експерименту, була «Година знань і переконань», присвячена аналізу світоглядних уявлень, що склалися в учнів, політичних, моральних, естетичних ідеалів, ціннісних орієнтацій. Спільно з учнями визначалася тема бесіди, диспуту. Завдяки спільним зусиллям педагога і дітей у кінці бесіди формували висновки, відбувалося орієнтування учнів на формування морально-правових, естетичних поглядів.

Оскільки під час реалізації таких методів роботи, як бесіда, пояснення, лекція переважають вербальні засоби інформування учнів про морально правові вимоги, їх пізнавальні інтереси стимулювалися за рахунок використання нами: опорних плакатів; роликів з соціальною рекламою; відеофрагментів з кінофільмів необхідної тематики; словника термінів.

Плакати зосереджували увагу учнів на значущості соціально-правових якостей в їх особистісному і майбутньому професійному становленні, на важливості дотримання морально-правових норм. Інтенсифікуючий ефект щодо формування морально-правової культури мали такі види візуальної інформації, як ролики з соціальною рекламою, відеофрагменти з кінофільмів з їх наступним обговоренням.

Розробляючи методику використання мультимедійних засобів у педагогічній профілактиці девіантності підлітків, ми спиралися на педагогічний досвід В.В. Каплінського [65, с. 32-38]. Наша мета полягала в тому, щоб змусити важковиховуваних підлітків не бездумно переглядати відеофрагменти, а цілеспрямовано їх використовувати для саморозвитку. Для цього ми, вслід за В.В. Каплінським, впроваджували прийоми роботи над ситуацією, поданою у відеофрагменті:

- пошук смислового центру ситуації, його обговорення;
- характеристика дійових осіб з погляду моральності їх поведінки;
- аналіз причинно-наслідкових зв'язків окремих учинків героїв фільму;
- визначення тих подій, характеристик героїв фільму, їх учинків, що знайшли відображення в особистому досвіді важковиховуваних учнів;
- аналіз неправильних учинків героїв, що призвели до порушення морально-етичних та морально-правових норм;
- пошук шляхів попередження та розв'язання складних за своїм змістом морально-етичних ситуацій.

Такий спосіб використання мультимедійних засобів у морально-правовому вихованні девіантних підлітків сприяв розвитку їх мислення, дозволяв перейти від морального «теоретизування» до практики самооцінки та самоаналізу важковиховуваних учнів.

Продуктивність і ефективність використання відеофрагментів зростає за таких педагогічних умов:

1. Коли відеофрагмент є коротким, недвозначним, звільненим від зайвої інформації, яка відволікає й ускладнює усвідомлення тієї чи іншої ідеї.
2. Коли відеофрагмент є цікавим, несе в собі ефект новизни, відображає реалії життя.
3. Коли відеофрагмент є носієм не лише пізнавального, але й виховного потенціалу.
4. За умов відповідного комунікативного забезпечення: використання «стоп кадру», наявності плану бесіди, активного і щирого обговорення.

Під час бесід поступово учні заповнювали словники термінів, куди заносилася інформація, пов'язана з морально-правовою культурою (терміни з педагогіки, психології, юриспруденції, синергетики тощо).

Активізації інтересу учнів до роботи з формування морально-правової культури сприяли навчально-виховні проекти, в ході виконання яких учні долучалися до творчої діяльності.

Свого часу видатний чеський педагог і гуманіст Я.А. Коменський

зазначав, що школа повинна стати тим місцем, де на основі взаємної довіри між педагогами і учнями кожна дитина зможе отримати задоволення від власних відкриттів [105].

Ефективним напрямом організації творчої діяльності девіантних підлітків, на наш погляд, стало створення *друкованого видання - газети*. Участь у такій діяльності дала змогу важковиховуваним підліткам завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій та електронних ресурсів брати активну участь в освітньо-виховному процесі, забезпечила позитивне спрямування адаптаційних процесів через підвищення самооцінки девіантів і регуляцію стосунків в учнівських колективах.

Вибір діяльності зі створення шкільної газети як засобу профілактики девіантності підлітків обумовлений існуванням цікавих і продуктивних напрацювань у галузі загальної і соціальної педагогіки. Ще Я.А. Коменський у середині XVII століття наголошував на важливості активного залучення учнів до засвоєння знань, зокрема, шляхом використання друкарства в навчанні читання й письма. Послідовник чеського педагога Ш. Ролен, обраний ректором Паризького університету (1694), зазначав, що численними перевагами цього способу навчання є цікавість, приємність і можливість позбавлення учнів «жахливої відрази до всіх форм навчання і практичних вправ» [40, с. 72-73].

На початку XX століття в освіті формується рух, який заклав фундамент нових відносин між дорослими і дітьми, – Нова педагогіка: Марія Монтессорі в Італії, Джон Дьюї у Сполучених Штатах, Овід Декролі в Бельгії, Селестен Френе у Франції. У контексті нашої проблеми на особливу увагу заслуговують погляди С. Френе, який розробив цілісну методику навчання і виховання школярів на основі друкарства. С. Френе розглядав випуск шкільної газети як важливий навчально-виховний засіб, який дає змогу розкрити можливості учнів, організувати педагогічну взаємодію з ними на нових засадах. Газета, яку випускали учні його школи, унаочнювала їх тривалу роботу на уроках і в позаурочний час, несла інформацію про

життя класу, школи, їх успіхи і проблеми. Активна участь у підготовці і випуску газети сприяла прояву і розвитку особистих талентів учнів, підвищенню їх самооцінки, поліпшенню взаємостосунків у класі.

Під час видання газети учні одночасно навчалися і виховувалися, адже у друкованому виданні не можна писати будь-що. Якість текстів оцінювалася всіма учнями шляхом голосування. Таким чином діти емпірично пізнавали правила журналістики.

Отже, видання шкільної газети може створити умови для конструктивної самореалізації девіантних підлітків, відкрити нові можливості для розвитку й гармонізації їх стосунків – з собою, з колективом, з соціумом.

Метою проекту була організація видання шкільної газети як засобу творчої самореалізації і профілактики девіантної поведінки підлітків.

Завданнями проекту стали:

- організація за участі девіантних підлітків редакційної колегії з випуску шкільної газети;
- сприяння реалізації інтелектуально-творчого потенціалу девіантних підлітків;
- реалізація нових технологічних можливостей отримання знань, обміну досвідом, комунікації у діяльності редакційної колегії з випуску шкільної газети;
- підготовка та видання 3 випусків шкільної газети, яка була розповсюджена серед учнів ЗОШ № 26 м. Вінниці.

Для досягнення поставленої мети і вирішення завдань розроблено план реалізації проекту (Додаток Д).

Відповідно до технології випуску шкільної газети розкриємо соціально-педагогічний потенціал кожного етапу діяльності девіантних підлітків.

I етап. Орієнтувально-інформаційний. Найскладнішим і найпершим

завданням цього етапу було згуртування учнів з ознаками девіантної поведінки, які вчать в різних класах, навколо ідеї створення шкільної газети. Реалізації завдання передувала діагностика особливостей соціальної ситуації розвитку цих дітей, їх індивідуальних якостей (рівень тривожності, агресивності, дезадаптивності, самооцінки, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях).

Мотивування підлітків з ознаками девіантної поведінки до участі у виданні шкільної газети відбувалося за допомогою методів бесіди («Магія друкованого слова»), ділової гри та відвідування комп'ютерного класу з демонстрацією фрагментів майбутньої діяльності та її результатів.

Спільно з підлітками було визначено графік зустрічей «Клубу журналістів», що відбувалися кожного тижня і мали різну спрямованість. Зустрічі першого типу мали на меті формування у підлітків інформаційної компетентності та технічних умінь, необхідних для підготовки газети. Зустрічі другого типу спрямовувалися на згуртування підлітків, діагностику і корекцію їх особистісних проблем, формування у них комунікативної компетентності та вмінь партнерської взаємодії. Алгоритм зустрічей I-го і II-го типу представлено у Додатку Е.

Створення шкільної газети, насамперед, вимагало теоретичної підготовки підлітків, їх ознайомлення зі специфікою журналістської діяльності, газетного видання, а також підвищення рівня їх комп'ютерної компетентності як дизайнерів друкованого видання.

Оскільки на кожному етапі діяльності зі створення газети було два види занять, то можна сказати, що підлітки не тільки вчилися моделювати газету, але й моделювали власне життя. Набуттю впевненості в собі, підвищенню самооцінки, напрацюванню конструктивних стратегій поведінки в складних ситуаціях сприяли рубрики газети, присвячені вирішенню шкільних конфліктів, емоційній саморегуляції, способам партнерської взаємодії тощо. Робота над газетним матеріалом слугувала підґрунтям для

тренінгових вправ.

II етап. Організаційно-діяльнісний. На цьому етапі здійснювалась подальша робота з опанування підлітками послідовністю дій, необхідних для створення газети (планування роботи, визначення рубрик газети, підбір тем статей, збір матеріалу, апробація способів виконання відповідальних доручень (репортер, фотокореспондент, друкар, веб-дизайнер, художник, технічний редактор, головний редактор, відповідальний за комп'ютерну верстку).

Спочатку підлітки намагалися копіювати відомі їм зразки молодіжних видань (газет, розважальних журналів), пізніше – з'явилося бажання створити оригінальне газетне видання. Як зазначає Анрі Дйоцайд: «Діти усвідомлюють необхідність критичного відсторонення від вже існуючих засобів спілкування; а ще відкривають правила продуктивної роботи в команді і обов'язки, які вона накладає» [40, с. 79].

За бажанням підлітків у шкільній газеті було визначено низку рубрик, що відповідали різним шкільним предметам і містили інформацію про цікаві факти, проблеми та завдання. Пошук інформації для таких рубрик спонукав підлітків до «підняття» великого пласту знань з історії, біології, географії, літератури.

III етап. Оцінно-аналітичний. Відчуття гордості за зроблену справу, усвідомлення того, що газету читають учителі та учні всієї школи, батьки, сприяло підвищенню самооцінки підлітків, зниженню рівня тривожності та агресивності, поліпшенню міжособистісних стосунків з педагогами та однокласниками.

Таким чином, теоретико-методичними основами єдності морально-правового виховання як умови педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків слугують такі положення:

1. Організація навчально-виховного процесу, спрямованого на формування морально-правової культури девіантних підлітків, повинна здійснюватися з урахуванням відомого положення: правова культура як

особистості, так і суспільства не можлива поза моральністю.

2. Морально-правова культура особистості характеризується сформованістю соціально-орієнтованих якостей, які використовуються людиною в межах норм права.

3. Розвиток соціально-орієнтованих якостей особистості важковиховуваних підлітків передбачає:

- дотримання у проведенні психолого-педагогічної корекційно-виховної роботи принципів педагогіки підтримки;
- підвищення відповідальності учнів за саморозвиток, самовиховання;
- формування установки на саморозвиток, самовиховання в спеціально організованому соціально-виховному середовищі школи.

4. Результативність взаємодії у підсистемі «педагог – учень» підвищується завдяки системно-комплексному підходу до використання традиційних та інноваційних методів та прийомів, які забезпечують реалізацію відновлювальної, компенсувальної, стимулюючої, виправної та морально-формуальної функцій педагогічної профілактики.

3.3. Інтеграція групових та індивідуальних форм впливу на підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки

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

Виховання підлітка в колективі і через колектив відповідає одному з найважливіших принципів розвитку життєдіяльності суспільства. Тому одна

з провідних форм психокорекційної та профілактично-виховної роботи тісно пов'язана з організацією колективної життєдіяльності неповнолітніх.

А.С. Макаренко підкреслював, що жоден «вихователь не має права діяти поодиноці, на свій власний ризик, на свою відповідальність. Повинен бути колектив вихователів, і там, де вихователі не об'єднані в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу» [102, с. 77].

Для того щоб досягти високого рівня розвитку колективу, що може виступати дієвою силою у педагогічній профілактиці девіантної поведінки підлітків, були реалізовані такі вимоги: 1) поєднання загальнопедагогічної та спеціальної підготовки педагогів до ведення виховно-профілактичної роботи; 2) комплексне планування профілактичних заходів, що проводяться в школі; 3) координування форм і методів перевиховної діяльності відповідно до рівнів педагогічної профілактики; 4) врахування вікових та індивідуальних особливостей важковиховуваних підлітків, типу спрямованості їх особистості; 5) чітка організація на всіх етапах управління процесом педагогічної профілактики; 6) наявність зворотної інформації про результати виконаної педагогічним колективом роботи.

Будучи членом колективу школи, вихователь педагогічно занедбаних підлітків стає психологічно захищеним від можливих помилок у своїй професійній діяльності. Опора на колективну свідомість, обговорення складних питань, що виникають у роботі, вироблення, при необхідності, колективного рішення, методична та моральна підтримка з боку колективу – все це виступає надійною гарантією подолання найскладніших проблем виховно-профілактичної роботи.

Природно, що результати роботи залежать не лише від рівня розвитку колективу педагогів, а й колективу неповнолітніх. Ступінь сформованості вмінь взаємодії та співпраці в учнівському колективі багато в чому обумовлює успішність розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку важких підлітків. У педагогічному процесі колектив учителів і учнівський

колектив виступають двома нерозривно пов'язаними сторонами, вплив яких на особистість важковиховуваного підлітка соціально-психологічно взаємообумовлений. Сила виховно-профілактичного потенціалу цих двох колективів полягає у створенні можливостей для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості важковиховуваного.

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

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

Для ефективної реалізації колективного підходу до виховно-профілактичної роботи діяльність має здійснюватися за такими напрямками:

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

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

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

- всебічний розвиток виховних функцій колективу, сприяння

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

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

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

Принципове значення для виховно-профілактичної роботи має характер включення учнівського самоврядування в профілактично-корекційну роботу. Зазвичай, у педагогічній практиці школи органи самоврядування використовуються як засіб адміністративного та соціально-психологічного тиску на особистість важковиховуваного підлітка. Такий однозначний, суто утилітарний підхід до реалізації функцій самоврядування у роботі з перевиховання здатен тільки локалізувати, приглушити девіантні прояви, але не може розв'язати завдань внутрішнього викорінення причин аморальних форм поведінки важких підлітків. Більше того, зазначений стиль діяльності активу може викликати розкол між ним і основною масою учнів, котрі, як правило, негативно ставляться до авторитаризму, що проявляється серед їхніх однолітків. Тому, не обмежуючи контролюючих функцій

самоврядування, ми підводили його членів до усвідомлення важливості створення в колективі таких ситуацій, в яких актив, просто учні класу і навіть важковиховувані виступають ініціаторами корисних справ і починань. За цих умов сила особистого прикладу активістів впливає на волю, почуття і поведінку важких підлітків, мотивуючі, стимулюючі і навіть контролюючі дії не настільки гостро сприймаються останніми, а їх поведінка викликає реакцію наслідування.

Суттєвою ознакою життєздатності активу виявляється його вміння (у відносинах з членами колективу, із занедбаними підлітками) поєднувати вимогливість і демократичність одночасно. Активу в реальній педагогічній практиці школи протистоїть так званий «пасив». Його виникнення пов'язане з низкою причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру: відмінності в інтелектуальному та фізичному розвитку дітей, у спрямованості особистості, через розбіжність статусних положень у колективі (формальний-неформальний лідер, член мікрогрупи) тощо. У випадку індивідуалістично забарвленого спрямування діяльності «пасиву», важливою є педагогічна підтримка активістів самоврядування в їх виховно-профілактичній роботі. Доречним є застосування методів роз'єднання, «щеплення», переорієнтації. Перший метод пов'язаний з розривом міжособистісних зв'язків адміністративним або психологічним шляхом. З цією метою, наприклад, у школі наказом директора лідер негативного угруповання переводиться до іншого первинного колективу, а з рештою його членів, які залишаються без ватажка, проводиться цілеспрямована профілактична робота. Метод «щеплення» застосовується шляхом введення в первинний колектив, в якому домінує «пасив», групи підлітків, яка починає активно, під керівництвом педагога, консолідувати навколо себе здорові сили, змінюючи таким чином на краще стан психологічного мікроклімату в класі. Силою особистого прикладу такий актив спрямовує підлітків на шлях формування моральних міжособистісних відносин і подолання стану застою. У виховно-профілактичній роботі знаходить найширше застосування метод

переорієнтації. Він пов'язаний зі зміною мети і засобів діяльності підліткового об'єднання, де мають місце небажані тенденції. При цьому не потрібне переведення лідера, включення до складу колективу ініціативної мікрогрупи, тобто залишається незмінною соціальна структура цього формування. Тут використовується створення цікавої перспективи, яка здатна захопити як лідера, так і всіх членів мікрогрупи, і, в підсумку, змінити її спрямованість. Отже, методи роботи з мікрогрупами негативної спрямованості, які ускладнюють життєдіяльність учнівських колективів і, нерідко, створюють істотні перешкоди у здійсненні виховно-профілактичної роботи з важкими підлітками, є найрізноманітніші. У визначенні стратегії даної роботи надзвичайно корисно керуватися рекомендаціями А.С. Макаренка, який вважав, що потрібно пильно стежити за утворенням у колективі окремих угруповань і дружніх «спайок», заохочувати і розвивати ті з них, що мають позитивну спрямованість, рішуче боротися з тими, що уводять колектив зі шляху його розвитку і вдосконалення.

Відомо, що «формування особистості є в основному визначенням одних відносин як ведучих, головних, а інших як підпорядкованих» [97, с. 175]. У контексті розвитку соціально-психологічних зв'язків і відносин в учнівському колективі профілактика девіантної поведінки підлітків повинна здійснюватися на основі організації ділових відносин, відносин відповідальної залежності, що базуються на соціально корисній діяльності. Природно, що розвиток даних відносин не мислиться поза реалізацією учнівського самоврядування, встановлення колективного контролю, справжньої гармонії свободи особистості, можливостей її самореалізації та підпорядкування моральним вимогам колективу. У свою чергу, ці вимоги тільки тоді набувають конструктивної сили, коли відповідають морально-правовим нормам, тобто спочатку адекватні соціальним потребам особистості та суспільства. Такого роду вимоги повинні поширюватися на всіх членів колективу без будь-якого винятку. За справедливим твердженням С.А. Белічевої, норму неможливо розуміти інакше, як зобов'язуючи себе й

інших до її виконання; в іншому випадку вона перестає бути нормативною формою свідомості [18].

Необхідність виховання у педагогічно занедбаних підлітків умінь підпорядковувати свою життєдіяльність моральним імперативам диктувалася особливостями морально-правової сфери їх особистостей. Для них більш актуальне переживання «я хочу» при повній або частковій відсутності вміння керувати цим психологічним комплексом. Але саме тому важливим є активне культивування у свідомості підлітків необхідності поняттям «треба» та спрямування роботи на набуття ними відповідних морально-вольових якостей та вмінь.

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

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

Другий ступінь моральної готовності відрізняється чітко

налагодженими діловими відносинами в колективі: встановлений здоровий мікроклімат, індивідуалістичні тенденції нейтралізовані, у провідних видах діяльності досягнуті високі показники. Зміцнюючи виховні можливості колективу, необхідно поступово відходити від принципів педагогічного єдиноначальства. В управлінні розвитком учнівського колективу надзвичайно важливо культивувати дух демократизму у відносинах між підлітками, самокритичного ставлення до власної особистості, використовувати виховний вплив колективної думки, стимулювати колективну свідомість його членів. Головним акцентом на цій стадії роботи з колективом є створення умов для самоствердження і позитивного самовизначення важких підлітків.

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

Отже, важливим фактором, що забезпечує високу ефективність морального впливу підліткового колективу на спрямованість особистості, є педагогічне керівництво, що має забезпечити утворення високого ступеня його позитивної готовності. На цьому шляху педагог вирішує складні завдання формування морально-правових традицій у колективі, інтеграції ділових і особистих відносин, досягнення високих показників у соціально корисних видах діяльності, підтримання позитивного

мікроклімату. Водночас формування колективу не є самоціллю в діяльності педагога, виховний потенціал учнівського самоврядування вчитель використовує з метою психолого-корекційного та виховно-профілактичного впливу на розвиток особистості важковиховуваного підлітка.

Успішність профілактичних впливів учителя залежить від урахування ступеня моральної готовності учнівського колективу і використання його потенціалу у виховній роботі з девіантними підлітками.

Активність, спрямована на аналіз девіантним підлітком власних моральних переконань, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається співставлення різних поглядів як значущих позицій. У процесі групового обговорення в учасників "виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів з обговорення з метою їх правильного розуміння" [128, с. 180].

На наш погляд, сприятливі умови для групового обговорення учнями моральних проблем створюються в межах обґрунтованої Л. Кольбергом і М. Ліпманом особливої форми морального виховання, яка називається спільнотою дослідників. Спільнота дослідників функціонує у формі реакцій школярів на певний морально-філософський текст. Спираючись на дослідження М. Ліпмана, ми виокремили процесуальні стадії діяльності класу як спільноти дослідників [219].

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

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

Стадія 3. Конфронтація, за допомогою якої відбувається чітке визначення смислових позицій. Внаслідок того, що ця стадія є соціально опосередкованою і ґрунтується на принципах багатомірності та діалогічності,

суперечності між протилежними поглядами розв'язуються шляхом переходу на вищі рівні морального мислення. Глибинним механізмом такого переходу є децентрація.

Стадія 4. Реконструкція стосунків на індивідуальному та груповому рівнях. Тут має місце поява нових перспектив розвитку, узагальнень, нових підходів до оцінки моральних ситуацій.

Груповий процес у спільноті дослідників починається з формування атмосфери психологічного комфорту, потім проходить через стадію конфронтації та її подолання на вищому рівні морального розвитку.

Функціонування спільноти дослідників ґрунтується на системному розумінні групового процесу, взаємній зумовленості його компонентів, базисній тенденції кожної особистості до самоактуалізації, а також на таких цінностях, як групові інтереси і колективна ідентичність.

Групова дискусія, на наш погляд, найбільшою мірою сприяє розв'язанню завдання формування самостійного мислення на теми моралі, оскільки будується на когнітивно-еволюційному підході до морального виховання, обґрунтованому американським психологом Л. Кольбергом. У контексті цього підходу ефективним методом формування моральної свідомості особистості вважається колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій [33, с. 102]. На думку Л. Кольберга, індивіди переходять від однієї стадії морального розвитку до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають шукати більш досконалі аргументи.

Метод провокування когнітивного конфлікту, який використовувався Л. Кольбергом, є прикладом моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже. Особистість дотримується одного погляду, потім відчуває збентеження, зіштовхнувшись з суперечливою інформацією, і, зрештою, долає розгубленість, формуючи більш досконалу моральну позицію. Цей метод схожий з діалектичним процесом навчання, який застосовувався Сократом: учні викладають свій погляд, наставник ставить запитання, які допомагають

їм побачити вади у своїх поглядах, і тим самим спонукає їх формулювати більш довершену позицію. Морально-етичні дилеми, структура занять, на яких вони розглядалися шляхом групової дискусії, подані у Додатках Ж, З.

Формування позитивної спрямованості особистості неповнолітнього неможливо здійснити без індивідуалізації педагогічного впливу. При цьому ми реалізували два взаємопов'язаних завдання: загальнопедагогічного морального коригування в єдності з профілактикою антигромадської спрямованості особистості важковиховуваного підлітка. Можливість здійснення цих завдань визначається органічним поєднанням індивідуального підходу з процесом колективного виховання і перевиховання особистості, а також із збільшенням її активності на шляху самовдосконалення. Колективні та індивідуальні впливи, як справедливо вважають вітчизняні та зарубіжні вчені Т.А. Андронюк, В.В. Афанасьєва, В.М. Коротов, І.А. Невський, Т.К. Окушко та інші, не суперечать один одному. Навпаки, в динамічному процесі взаємодії, взаємопроникнення і взаємокомпенсації вони збагачують зміст виховно-профілактичної роботи, забезпечують оптимальне розв'язання її складних проблем [8, 12, 88, 113, 117, 175].

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

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

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

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

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

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

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

Бесіда як організований учителем цілеспрямований вид спілкування пов'язана з необхідністю для учнів зробити ті чи інші висновки на основі аналізу різних поглядів і висловлювань та виробити відповідні рішення.

Для класного керівника використання бесіди як методу отримання інформації на основі словесної комунікації є цінним, оскільки його головне завдання як учителя, вихователя є двоплановим:

- по-перше, пробудити та розвинути зацікавленість учнів до інформації, яка сприяє розширенню кругозору школярів, розвитку їх пізнавальних інтересів;

- по-друге, ознайомити учнів з сутністю моральних цінностей, загальнолюдських та національних, допомогти на цій основі сформувати власне ставлення до суспільства, явищ дійсності, людей, самого себе.

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

Психолого-педагогічними перевагами методу бесіди є:

- можливість диференційованого підходу до предмету обговорення з врахуванням комунікативної мети співбесідників;
- швидкість реагування на репліки співбесідників, що сприяє досягненню мети;
- підвищення компетентності співбесідників за рахунок вивчення критичної оцінки поглядів, ідей, зауважень, заперечень;
- усвідомлення спільноти всіх учасників бесіди, вплив даного фактору на формування особистих якостей учнів;
- можливість диференційованого підходу до врахування і оцінки суб'єктивних і об'єктивних факторів проблеми в комплексі;
- відчуття власної значущості і підвищення компетентності школярів з даної проблеми в результаті бесіди;
- ототожнення себе з цілями та завданнями бесіди і усвідомлення причетності до вирішення проблеми [207, с. 171].

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

- бесіда «на ходу», яка відбувалася без попередження вихованця про зустріч, і для дитини мала найбільш природний вигляд;
- бесіда з попередженням, тобто ми повідомляли важковиховуваному заздалегідь про час зустрічі і мету розмови;
- бесіда планова, тобто підлітки заздалегідь знали: коли, де, за якими

питаннями відбудеться бесіда. Ця форма бесіди мала систематичний характер і була особливо ефективною як метод педагогічної профілактики.

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

Широко використовується в практиці педагогічної профілактики метод залучення підлітків до різноманітних видів корисної діяльності з урахуванням їх бажань і прагнень. За умов виявлення в дитини певних здібностей і схильностей, її діяльність повинна спрямовуватися в педагогічно бажане річище, що сприятиме профілактиці відхилень у поведінці.

З метою реалізації завдань педагогічної профілактики ми залучали важковиховуваних підлітків до гурткової роботи, художньої самодіяльності, занять фізкультурою і спортом. Всю увагу в цей час ми спрямовували на зародження в підлітків бажання, інтересу займатися цими видами діяльності. При цьому разом з класними керівниками розробляли питання стимулювання їх праці (ремонт меблів та обладнання, спортивних споруд), надання практичної допомоги у виробленні нових позитивних якостей особистості, ствердження важких підлітків як рівноправних членів учнівського колективу.

Ефективність виховної роботи з важковиховуваними в гуртках зумовлюється дотриманням таких вимог:

1. Не створювати колективи лише з контингенту важковиховуваних. Це суперечить основному положенню педагогіки – перевиховання через соціально здоровий колектив. Ще А.С. Макаренко вважав недоцільним роздільне виховання важких і звичайних дітей.

2. Співвідношення важких і звичайних дітей. Досвід роботи з важковиховуваними учнями показав, що найбільш педагогічно

обґрунтованим і оптимальним є співвідношення 35-40% важких і 60-65% благополучних дітей.

3. Урахування ступеня важковиховуваності підлітків.
4. Педагогічна доцільність організації життєдіяльності і стимулювання підлітків.
5. Встановлення особистісних і ділових стосунків.
6. Здійснення різноманітних видів діяльності.
7. Створення ситуації успіху в праці, спілкуванні.
8. Зміцнення моральної бази, що забезпечила б розвиток різноманітних інтересів підлітків [206, с. 92].

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

- 1) реалізації цілей педагогічного керівництва учнівським самоврядуванням (вибори активу, визначення перспектив розвитку колективу, здійснення впливу на особистість через систему колективних відносин тощо);
- 2) організації виховного процесу (забезпечення позитивно спрямованої взаємодії та співпраці учнів у процесі навчальної, трудової та інших видів діяльності);
- 3) вирішення проблем морально-правового формувального впливу на особистість (стимулювання вольової, навчально-пізнавальної, трудової активності важких підлітків);
- 4) управління виховним процесом (забезпечення контролю за реалізацією виховної програми, отримання зворотної інформації).

Індивідуальний підхід водночас є інтегративною формою виховно-профілактичної та психокорекційної роботи, що дозволяє вирішити не тільки тактичні, а й стратегічні завдання педагогічної профілактики девіантної

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

Відомо, що всі педагогічні прийоми профілактично-виховної роботи підрозділяються на три групи [186; 206]:

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

До таких прийомів належать:

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

б) творчі прийоми, що впливають на підвищення успішності у різних видах діяльності, набуття навичок культури поведінки, формування поваги до суспільно-корисної, продуктивної праці (переконування, показ умінь та переваг учителя, фланговий підхід, залучення до цікавої діяльності);

в) прийоми, за допомогою яких вихованець залучається до морально-цінних учинків (переконання, довіра, опосередкування, організація успіху в

навчанні, залучення до цікавої діяльності).

Друга група – гальмівні прийоми, до яких належать:

а) прийоми, в яких відкрито проявляється влада педагога (осуд, покарання, наказ, попередження, збудження тривоги про майбутнє покарання, прояв обурення тощо);

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

До третьої групи – допоміжних прийомів – належать:

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

б) відмова від фіксування окремих негативних учинків.

Характерною особливістю цієї групи прийомів є відсутність прямого втручання педагога у перевиховний процес у відповідності до ідеї, що головним завданням педагогічної діяльності є перетворення об'єкта виховного впливу (вихованця) на його суб'єкта. За допомогою вищезазначених прийомів ми створювали виховні ситуації, завдяки яким важковиховуваний учень поступово повинен був набути самостійності у правильних учинках, морально-правовій поведінці. Змістом допоміжних прийомів було поступове переведення вимог суспільства до особистості у її внутрішні надбання, глибоке їх проникнення у свідомість, почуття, поведінку вихованця. Таким чином, особистість підлітка, що перебувала у процесі формування, поступово ставала суб'єктом власної поведінки, а процес зовнішнього впливу переходив у самовиховання.

На рівні педагогічної профілактики інтеграція групових та індивідуальних форм впливу на девіантних підлітків вимагає чіткої організації. Перший етап її пов'язаний з ранньою профілактикою, яка забезпечує попередження педагогічної занедбаності неповнолітніх на початкових стадіях її розвитку. Оптимальними заходами виховного впливу виступали допомога в навчанні, що надавалася важким підліткам, залучення

до різних форм громадської роботи, впровадження відновлювально-спеціальних прийомів, забезпечення зайнятості за інтересами: спорт, туризм, музикування, конструювання, використання особистого прикладу активістів учнівського самоврядування.

На другому етапі педагогічна профілактика здійснюється в той період, коли процес розвитку педагогічної занедбаності обумовлюють сформовані механізми девіантної поведінки. Через недоліки у виховній роботі в школі профілактику девіантної поведінки підлітків на другому етапі доводиться проводити настільки ж часто, як і на першому. В цьому випадку ми мали справу з підлітками, аморальна спрямованість яких відрізняється стійким характером. Вона була закріплена не тільки у досвіді аморальних, але й протиправних учинків, які не становили поки великої небезпеки. Ми приділяли увагу тому, щоб у роботі з такою категорією підлітків заходи виховного впливу набували більшої різноманітності і гнучкості, що передбачало поєднання елементів правового контролю та правового обмеження, використання гальмівних та допоміжних прийомів, активізацію мотивуючої та стимулюючої функцій учнівського самоврядування.

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

Практика педагогічної профілактики переконливо свідчить про ефективність інтеграції групових та індивідуальних форм впливу на девіантних підлітків. Виховні відносини, які встановлюють педагог і, під його керівництвом, учнівський колектив з важковиховуваними підлітками,

обумовлюють можливість оперативного вирішення складних профілактичних питань, орієнтованих на розв'язання основних і часткових педагогічних проблем.

Інтегрований підхід відрізняється можливістю використання широкого спектру виховних прийомів, що дозволяє вирішувати різноманітні виховно-профілактичні завдання: викорінювання звички до бійок, хуліганства, неробства, корисливої поведінки, тютюнопаління.

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

3.4. Організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки

Велику роль у педагогічній профілактиці девіантної поведінки відіграє самовиховання, яке є свідомою діяльністю особистості, спрямованою на формування та вдосконалення позитивних якостей, подолання шкідливих звичок, корекцію відхилень у поведінці та життєвих потребах. За умов наявності девіацій самовиховання особистості набуває форми самовиправлення. Це є однією з особливостей організації самовиховання підлітків з девіантною поведінкою у структурі педагогічної профілактики

[120].

Сутність організації самоперевиховання і самовиправлення полягає в тому, що педагогічно занедбаний підліток повинен поставити перед собою цілі і завдання з виправлення негативних рис характеру, подолання шкідливих звичок, що спонукали до здійснення антигромадських учинків, порушень. Таким чином, важковиховувана дитина намагається скласти програму перевиховання самої себе. Безумовно, як самовиховання, так і самоперевиховання і самовиправлення особистості нерозривно пов'язані з вихованням. Тільки під впливом виховання готуються умови для самовиховання і самовиправлення. В той же час, самовиховання, будучи тісно пов'язане з вихованням, істотно відрізняється від останнього. Виховання починається з першого ж дня народження дитини, а самовихованням і самовиправленням людина починає займатися при досягненні певного рівня зрілості, коли вона стає здатною до самоаналізу і самооцінки. Крім того, за умов виховання людина є об'єктом зовнішніх впливів, а в процесі самовиховання беруть участь і внутрішні впливи – почуття, бажання і прагнення особистості [68].

Таким чином, якщо самовиховання в процесі виховання є закономірним явищем розвитку школяра, то в процесі перевиховання підлітка самовиховання стає обов'язковою умовою, яка спрямовує його саморух шляхом поступового подолання недоліків, що склалися внаслідок досвіду негативних учинків, в основі яких – відхилення у характері і морально-етичній сфері особистості. У цьому полягає наступна особливість самовиховання в умовах педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків.

Організація самоперевиховання і самовиправлення підлітків передбачає, насамперед, постановку цілей виправлення та перевиховання, оскільки процес саморуху до позитивної мети можливий тільки за умов самотійного формулювання досяжних перспектив.

У педагогіці самовиховання розглядається як діяльність, спрямована на

зміну особистості в цілому або зміну окремих її сторін. Для того, щоб керувати самовихованням девіантних підлітків, потрібно чітко уявляти логіку, умови, етапи, а також методи самовдосконалення особистості [9, 39].

Організація самовиховання педагогічно занедбаних підлітків є по суті первинною формою їх самовдосконалення. Разом з тим учителі силою особистого прикладу, безпосереднім впливом на неповнолітніх здатні і зобов'язані прямо впливати на процес самовиховання девіантних підлітків. Тому розглядати самовдосконалення як суто особистісне явище і керуватися цим принципом у його організації недоцільно і помилково. Водночас необхідно підкреслити, що не можна впадати також в іншу крайність, розглядаючи фактор самовиховання як результат суто колективних впливів і будуючи на цьому стратегію і тактику самовдосконалення підлітків. Самовиховання, виникнувши як соціально-психологічне явище, стає об'єктивною реальністю, яка потім впливає на особистість та її подальшу діяльність [64, с. 68-73].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми перевиховання девіантних підлітків [39, 120, 197, 198] дозволяє стверджувати, що реалізація завдань процесу морально-правової підготовки підлітків до самовиховання (на рівні теорії) може бути забезпечена за таких умов: а) відповідність інформативного матеріалу віковим можливостям сприйняття підлітків; б) активна участь важковиховуваних в обговоренні морально-правових та соціально-психологічних проблем поведінки особистості в сучасних умовах життєдіяльності нашого суспільства; в) включення у зміст занять питань, пов'язаних зі значущими подіями життя шкільного колективу, суспільства, держави; г) використання під час бесід емоційно забарвлених прикладів (з літератури, кінопродукції, реального життя), здатних викликати емоційно-позитивні переживання особистості; д) поєднання наукових, емпіричних і логічних типів морально-правової доказовості при розкритті ідей і положень самовиховання; е) застосування не тільки словесних, але й технічних засобів впливу, що дозволяють використовувати під час обговорення морально-

правових проблем відеофрагменти соціальної реклами, художніх фільмів, поетичної та музичної творчості; ж) підключення до просвітницької та виховної роботи ветеранів війни та праці, представників державних органів.

Морально-правове просвітництво, побудоване на таких умовах, формує правильне ставлення підлітків до аморальних і протиправних учинків, стимулює прогнозування наслідків протиправної поведінки, підводить до ретроспективного усвідомлення важковиховуваними власних недоліків, що проявляються в недисциплінованій поведінці.

Самопізнання важких підлітків було наскрізним завданням кожної нашої виховної зустрічі з ними. Його метою стало підведення важковиховуваних учнів до усвідомлення життєво необхідних перспектив власного розвитку і буття, приведення у дію процесів самовдосконалення. Пізнаючи себе, навіть теоретично, підлітки тим самим визначали свої слабкі і сильні сторони. Виявлення недоліків, яке є неминучим при правильно організованому морально-правовому вихованні, як правило, викликало у девіантної особи стан невдоволення собою, прагнення викоринити шкідливі звички. Наявність ознак такого невдоволення стало для нас свідченням того, що підліток готовий до роботи над власною особистістю. Готовність особистості до роботи з самовиховання набувала ознак особистісно-предметного вираження: незадоволеність важковиховуваних підлітків собою виявлялася в словах, у настрої, в самокритиці.

Важливим компонентом роботи, спрямованої на розвиток адекватного самопізнання педагогічно занедбаних підлітків, виступали знання з теорії самовиховання. Знання про джерела та шляхи формування морально-вольової саморегуляції особистості, закономірності її розвитку, допомагали підліткам усвідомити сутність вимог суспільства до молодого покоління, соціально-психологічний зміст свободи вчинків і діяльності.

Вивчення психолого-педагогічних джерел та практичного педагогічного досвіду свідчить, що найбільш значущими у контексті перевиховання девіантних підлітків є проблеми: 1) набуття вмінь

самовиховання волі, вольових якостей; 2) доцільного використання методів самовиховання; 3) оволодіння вміннями аутотренінгу; 4) дотримання етапів виконання програми самовиховання особистості [68, 120, 197, 198].

Процес теоретичної підготовки девіантних підлітків до самовиховання став органічною ланкою всіх етапів самовиховання. Наша експериментальна методика передбачала її впровадження в життєдіяльність школярів за концентричним принципом від простого до складного. Тобто до окремих теоретичних положень ми поверталися і після того, як підліток почав активно працювати над собою за відповідною програмою. «Уроки самовиховання» здійснювалися і на перервах, і під час екскурсій, колективного відпочинку, тобто в самих різних природних умовах. Можна стверджувати, що чим природнішими і невимушенишими є умови виховного процесу, тим дієвіші і результативніші «уроки самовиховання». При цьому враховувалось, що готовність педагогічно занедбаних підлітків до самовиховання не може бути однаковою, оскільки вони різні за складом своєї психіки, а, отже, і їхнє ставлення до перспектив роботи над собою має різне соціально-психологічне забарвлення, мотивацію.

Високу ефективність у контексті підготовки важковиховуваних школярів до роботи з самовиховання мали нестандартні уроки. Організація нестандартних уроків як імпровізованих навчальних занять, що мали нетрадиційну (не встановлену) структуру, вимагала і від нас, і від учнів великих розумових, емоційних, морально-вольових зусиль. Ефективність їх організації залежала від теоретично-методичної підготовленості вчителя, який завдяки використанню сукупності психолого-педагогічних прийомів спрямовував діяльність учнів. Нестандартні уроки проводилися у формі конференцій, «круглого столу», імітаційної гри, мета яких – повторення та закріплення морально-правових норм поведінки учнів (Додаток І). Педагогічними передумовами ефективної роботи учнів на уроці є:

- комплексний підхід педагога до вибору візуальних і словесних методів організації взаємодії;

- активна і водночас добровільна участь учнів в обговоренні морально-правових, морально-етичних проблем;

- залучення до взаємодії на уроці фахівців, діяльність яких пов'язана з соціальним вихованням, правознавством (соціальний педагог, психолог, юристи, працівники органів правопорядку), що дозволяє використати морально-формувальний потенціал нестандартної форми спілкування.

Одним з найбільш ефективних методів педагогічної профілактики є переконування, яке використовувалося нами для зміни ставлення важковиховуваних підлітків до себе, оточуючих людей, школи, суспільства. Володіння технікою переконування передбачає застосування різноманітних способів впливу в процесі організації самовиховання. Знання критеріїв, які слугують, з одного боку, орієнтовною основою самовдосконалення, а з іншого, засобом отримання зворотної інформації про ступінь ефективності проведеної роботи, дозволяло виявити: а) прагнення підлітків до реальної самооцінки, позитивно спрямованого самовизначення і самоствердження, до набуття адекватного рівня соціальних домагань; б) готовність до боротьби зі шкідливими звичками; в) наявність моральних зразків та ідеалів; г) ступінь наполегливості у виробленні життєвих принципів і стійких правил особистої поведінки.

У нашому експерименті організацію самовиховання ми починали при наявності моральної готовності до роботи над собою більшості членів колективу.

Такого роду готовність існує на другій і особливо третій стадії розвитку колективу (їх характеристики запропоновані у першому параграфі цього розділу). Такими колективами виступали класи, в яких навчалися девіантні підлітки.

Суттєвою характеристикою вищевказаної готовності виступала популярність ідеї самовиховання в колективі, дієва підтримка словом і ділом цієї ідеї його найбільш впливовими представниками. Тобто впровадження різних аспектів самовиховання підтримувалося педагогами та активістами, а

також членами колективу, які бажали взяти участь у цій роботі. Морально-вольова активність, яка виступала умовою участі підлітка з девіантною поведінкою в колективній життєдіяльності, проникнутій духом самовиховання, не залишалася явищем суто формальним. Такого роду активність, як правило, переживалася ним: включалася в мотиваційно-потребнісну сферу, а це, в кінцевому рахунку, сприяло формуванню справжнього прагнення до самовдосконалення.

Теоретична та морально-психологічна підготовка підлітків виступає першим етапом на шляху актуалізації потреби самовиховання. Керуючи процесом самовиховання на цій стадії, педагоги озброюють підлітків морально-правовими знаннями.

З метою озброєння підлітків морально-правовими знаннями нами було запропоновано цикл бесід, який передбачав ознайомлення з правами та обов'язками особистості в нашій державі, з основами діючої законності, засобами забезпечення порядку в нашому суспільстві. Таким чином ми активізували загальнопрофілактичну функцію попередження формування девіантної особистості. При проведенні бесід ми звертали до аналізу форм недисциплінованої поведінки, розбору конкретних порушень моральних чи правових приписів і добивалися того, щоб зміст розмов набував для підлітків життєвого сенсу, стимулював їх до роботи над собою. Інформація, яка надходила до підлітків, відігравала стимулюючу роль у правильному пізнанні ними власного «Я» і формуванні на цій основі морально ціннісних орієнтацій. Таку функцію інформація могла виконувати тому, що враховуючи вікові та індивідуальні особливості підлітків та їх досвід девіантної поведінки, ми відбирали факти, які здатні були викликати справжню зацікавленість неповнолітніх.

Зразки бесід, спрямованих на підготовку девіантних підлітків до роботи з самовиховання, представлені у Додатку К.

Активізація самопізнання і самовиховання девіантних підлітків потребувала необхідних умов у суто зовнішньому плані, оскільки

самовиховання особистості повинно бути предметно стимульоване. Досвід педагогічної практики школи дозволяє засвідчити позитивну функцію куточків самовиховання. В інформативних нотатках, бюлетенях, розміщених на стендах, коментарях до конкретних прикладів розкривалася логіка роботи з самовиховання. Назви стендів визначали цільову спрямованість, наприклад: «В людині повинно бути все прекрасним», або «Сильні волею і почуттями». Ми написали поради та рекомендації для учнів, які покликані були створити психологічний клімат самовиховання, налаштувати на здійснення його завдань. Чим цікавіші факти висвітлювалися в матеріалах, які пропонувалися для ознайомлення учнів на стендах, чим більш практично орієнтованими були поради, тим дієвішим був вплив такого джерела інформування.

Функції осередку роботи з самовдосконалення в школі виконували так звані лабораторії з самовиховання, взаємодію з важкими учнями в яких взяли на себе вчителі трудового навчання, естетичного та фізичного виховання. Участь девіантних підлітків у роботі лабораторій з самовиховання сприяла вирішенню завдань профілактики поведінки, що відхиляється, оскільки було змінено вектор з безцільного, неорганізованого проведення підлітками часу на спілкування в соціально-виховному середовищі школи, збагаченому інформацією, позитивними стосунками.

Повчальними для підлітків стали прийоми самовпливу, що були продемонстровані у діяльності лабораторій самовиховання:

- налаштування на виконання завдань з трудового (естетичного, фізичного) виховання;
- формулювання об'єктивної оцінки характеру діяльності і її результатів;
- тренування у покроковому виконанні дій;
- аналіз і обговорення проміжних ланок виконання завдання;
- виявлення рішучості у ситуаціях морального вибору;
- формулювання перспективних цілей і завдань;
- тренування у виявленні морально-вольових якостей (працелюбності,

вимогливості до себе, наполегливості, стриманості, дисциплінованості тощо);

- вироблення життєвих планів (тактичних і стратегічних): не гаяти час марно; робити те, що хочеш, а не те, що трапиться;

- письмовий самозвіт щодо роботи з самовиховання.

В організації самовиховання девіантних підлітків велику допоміжну роль може відігравати шкільний музей. Його експозиція – речі, документи, портрети випускників, знаних педагогів – несе певне смислове і ціннісне навантаження, створює уявлення про життєвий шлях, яким необхідно слідувати. Імена випускників і досягнуті ними результати в самовдосконаленні роблять процес самовиправлення, самовиховання для девіантних підлітків цілком реальним, доступним.

Виховна робота з важковиховуваними проводилася в кімнатах шкільного музею, де об'єктивне і наочне поєднання історичних, політичних, естетичних матеріалів мало особливий вплив на особистість. За умов проведення в музеї колективних форм виховно-профілактичної роботи (збори, зустрічі з цікавими людьми, тематичні вечори) спілкування з підлітками набувало необхідної естетичної закінченості і більш вагомої психологічної значущості.

Технічний аспект реалізації процесу самовиховання диктує необхідність розвитку у важких підлітків умінь складати конкретний план самовиховання, вести робочий щоденник, дотримуватися правил поведінки і звітувати про це.

На початку дослідження перед нами постало завдання – допомогти кожному підлітку з девіантною поведінкою знайти цільову настанову процесу перевиховання, озброїти його навичками організації самовиховання і методикою цього процесу.

Відомо, що в ролі спонукання до самовиховання для підлітків можуть виступати моральні ідеали, що поступово формуються, наочні приклади з життя, що наслідуються, стимули, що впливають на прийняття умов

самовиховання. Всі ці види спонукань використовувалися у конкретних програмах самовиховання, які складали девіантні підлітки.

У програмі мета визначалася підлітком на навчальний рік, а завдання – на навчальні чверті. План складався з двох відділів: у лівій частині – сам план, а в правій – хід його виконання під заголовком: «Чого я досяг у процесі перевиховання за чверть». Вихованець самостійно оформлював цей зошит: висував мету і завдання, звітував про виконання.

Не менш проблематичною була самостійна оцінка і контроль за власною поведінкою. Щоб ввести підлітків у проблемну ситуацію, ми зверталися до них з такими словами: «Іноді ви не погоджуєтеся з думкою старших про вашу поведінку. Спробуйте виконувати їх обов'язки самостійно. Напишіть у своїх щоденниках кілька пунктів, як ви повинні себе поводити, і після кожного проведеного дня ставте собі оцінки. В кінці місяця за щодня виставленими оцінками ви зможете переконатися, як часто ви порушували правила і яких якостей вам не дістає для їх виконання». Ця пропозиція зацікавила підлітків. Вони нічим не ризикували. У разі виявлення поганого балу (скажімо, одиниці), крім автора ніхто не міг знати причин такої низької оцінки їх поведінки. Використаний прийом не був особливо складним і важко застосовуваним. Однак він був дуже важливим для формування бажання девіантних підлітків складати індивідуальні плани самовиховання і застосовувати самоконтроль за їх реалізацією. Важливим був також сам процес засвоєння операцій конструювання планів, саморегулювання, відстеження динаміки роботи особистості над собою.

Практика самовиховання показала високу дієвість проблемних педагогічних ситуацій для організації індивідуального самовиховання педагогічно занедбаних підлітків. На кожному етапі роботи з самовиховання важковиховуваних ми намагалися не застосовувати вольових рішень, психологічно готуючи девіантних підлітків до ситуацій усвідомленого вибору. З цією метою було використано проблемні педагогічні ситуації. Їх зміст полягав у необхідності для важковиховуваних зробити самостійний

вибір, тобто вирішувати проблему за допомогою одного з можливих рішень, запропонованих педагогом. Зрозуміло, роль індивідуального самоконтролю в процесі самовиховання не варто переоцінювати. Його абсолютизація, як і недооцінка керівництва самовихованням підлітків неприйнятні. Тому контроль ми підкріплювали самозвітами про виконання колективних та індивідуальних зобов'язань. Самозвіти як колективу, так і окремих підлітків ми проводили як обмін досвідом у різних видах діяльності, при аутотренінгу тощо. Важковиховуваним підліткам пропонувалося розповісти, як вони досягли високих показників у праці, спорті, як їм у різних видах діяльності допомогли навички саморегуляції. Такого роду звіти, орієнтовані на громадську думку колективу, сприяли закріпленню вмінь самоконтролю, виступали додатковим стимулом самоаналізу. Крім того, вони слугували засобом передачі корисної інформації, за допомогою якої розкривалася конкретна сутність вже застосованих прийомів самовпливу.

Самозвіти підлітками сприймалися з інтересом, вони бачили, що їх не агітують, а наочно показують досвід, який приносить конкретну користь. Це стимулювало самооцінку особистості, спонукало до постановки завдань і планів за зразком тих, які використовувалися їх товаришами.

Стійке прагнення до самовиховання закріплювалося етичними зразками поведінки та особистісними ідеалами. Вони були різноманітними. Серед підлітків з девіантними відхиленнями в поведінці ідеалами особистості найбільш часто виступали герої кінофільмів, художніх творів (40%), родичі (14%), педагоги (12%), друзі (4%). У деяких дітей ідеали відрізнялися конкретним характером і, як правило, були представлені якою-небудь однією людиною (74%), а в інших вони об'єднували якості декількох людей, тобто були інтегративними (26%). Ідеали мотивували діяльність з самовиховання, характеризували його рівень. Конкретні зразки поведінки найчастіше зустрічалися на перших етапах самовдосконалення особистості, яке відрізнялося однобічним характером, оскільки в ньому переважав один вид мотивації: захоплення спортом, малюванням, моделюванням тощо. Ці

захоплення копіювалися з поведінки людини, якій наслідував підліток. Самовиховання, що розвивалося під впливом інтегративного ідеалу, було більш багате за змістом. Підліток, який мав такий інтегративний ідеал, проявляв активність у кількох видах шкільної життєдіяльності: у спорті, навчанні, праці одночасно. Тому ми мали на меті стимулювання розвитку інтегративних ідеалів особистості. Це сприяло переведенню самовиховання важких підлітків з першого рівня на другий, збільшуючи тим самим силу педагогічного впливу.

Простежимо логіку самоаналізу, який провів девіантний підліток Микола Г.:

«1. Батько примушував кинути палити. Давав слово, на деякий час припиняв, а потім починав знову. 2. Потрапив під поганий вплив. Давав слово розпочати «нове життя», але з цього нічого не виходило. 3. Не мав твердих планів на життя, не мав мети в ньому. 4. Нетерплячий, недисциплінований у школі, вдома. 5. Активісти класу призначали додаткові заняття з деяких предметів. Не з'являвся, хоча і розумів, що це недобре. 6. У більшості випадків виявляв безвілля, не брав себе по-справжньому в руки. Наслідок – погані результати у навчанні, постійні запрошення батьків до школи. Думаю, що здатний подолати в собі недоліки».

Девіантний підліток загалом правильно визначив за допомогою самоаналізу визначальну негативну якість власної особистості: безвілля. Усвідомлення цього недоліку забезпечило правильний вибір методів самовиховання і його стійку мотивацію. Однак може виникнути питання про доцільність скрупульозної роботи, яку виконав підліток. Її раціональність очевидна. По-перше, він і раніше робив, за його визнанням, спроби самозаборон, самопримусу: під впливом батька намагався кинути палити, байдикувати тощо. Але, очевидно, обов'язки, що приймалися на себе усно, під тиском ззовні, без глибокого самоаналізу, виявилися слабкими і нестійкими орієнтирами. Звідси їх недовготривалий і неефективний вплив на самовиховання. По-друге, заміна усних самозобов'язань письмовими

визначила цілеспрямоване самовиховання особистості. Приклад Миколи Г. – ще одне з багатьох підтверджень того, що в процесі навчання методу самозобов'язання вчителям необхідно стежити за тим, щоб програма самовиховання відповідала можливостям особистості і була прийнята підлітком як своя власна система ціннісних орієнтацій. Зазвичай, важкі підлітки схильні до переоцінки своїх можливостей або можуть проявляти до себе недостатню вимогливість і проводити роботу за «звуженою» програмою. Можливий варіант, коли, гіпертрофуючи власні недоліки, підлітки втрачають відчуття реального їх усвідомлення, приймають до виконання надмірно велику програму самовиховання. Природно, така програма стає нереалістичною, це істотно знижує результативність самовиховання, іноді зводячи його до мінімуму.

Підсумки виконаної роботи за відповідний проміжок часу (тиждень, місяць, чверть, рік) підводилися систематично. Важливим було з'ясування причин невиконання відповідних пунктів плану і впровадження заходів щодо усунення допущених прогалин. Відпрацювання технічного аспекту самовиховання забезпечувалося відповідальною діяльністю вчителів, яка мала системний і послідовний характер.

Досвід виховно-профілактичної роботи показує, що успішне здійснення самовиховання в істотній мірі залежить від оволодіння підлітками його методами. Вони складають операціональний склад діяльності з самовиховання, що представляє собою комплекс навичок і вмінь, за допомогою яких підліток організовує свою поведінку і керує своїми почуттями. У психолого-педагогічній літературі з самовиховання методами роботи над собою вважаються: самонагадування, самопримус, самопереключення, самовладання, самопідкорення, самовизначення, самозвіт, самоконтроль, самоствердження, самоаналіз, самозобов'язання, самонавіювання [39, 64, 120].

Таким чином, навчання методів самовиховання успішно здійснювалося за допомогою щоденника самовиховання, оскільки письмово сформульовані

самозобов'язання виступали більш стійкою і сильною орієнтовною основою роботи з самовдосконалення в порівнянні з усною. І це зрозуміло: побудова програми самовиховання особистості вимагає самоаналізу. Він передбачає розгляд в межах певного часу сукупності дій і вчинків з подальшим встановленням причинно-наслідкових залежностей з рисами і якостями власної особистості. Педагогічно занедбані підлітки відчують, як правило, психологічний дискомфорт перед необхідністю розкривати методом самоаналізу власні недоліки і визнавати їх наявність. Письмові самозобов'язання допомагали подолати ці неприємні відчуття. З іншого боку, самопізнання підлітка найчастіше має конкретний характер. Він повинен безпосередньо переконатися в наявності якогось недоліку, в буквальному сенсі «вирахувати» його. Письмове формулювання відповідних положень самозобов'язання сприяло більш точному визначенню як недоліків, так і очевидних переваг особистості. Таким чином, самоаналіз важковиховуваних підлітків забезпечував постійний і систематично діючий психорегулюючий вплив на особистість.

Програма самовиховання, складання якої було умовою реалізації експериментальної методики профілактики девіантної поведінки підлітків, потребувала розвитку вмінь самоконтролю. Невміння контролювати себе відображається у безконтрольності особистості. Ця якість стає рисою характеру людини, що істотно гальмує діяльність з самовиховання. Профілактична функція самоконтролю забезпечує запобігання відхиленням у поведінці. Самоконтроль передбачає оцінку і перевірку власних дій, звірку запланованих цілей самовиховання з досягнутими результатами.

Самоконтроль у самовихованні девіантних підлітків має деякі особливості, оскільки покликаний виконувати профілактичну і корекційну функції. Його спрямування на реалізацію цілей морально-правового виховання обумовлює введення таких критеріїв перевірки: навчально-пізнавальний, трудовий, громадський. Таким чином, робота з самоконтролю охоплювала більшість проблем важковиховуваних: пов'язаних з навчанням

(списування, недбальство, симулювання), з працею (прагнення ухилитися від трудових завдань, прикинутися хворим тощо), зі спілкуванням у колективі (невиконання громадських доручень, грубощі, прояви агресії по відношенню до ровесників).

З метою формування у девіантних підлітків умінь самоконтролю застосовувалися спеціальні вправи. Програвання ситуацій, актуальних для життя дітей підліткового віку, з життя реальних людей чи літературних героїв спонукали підлітків до вибору рішення, яке необхідно було обґрунтувати, спираючись на морально-етичні норми поведінки (Додаток Л).

Шліфування вмінь самоконтролю досягалося і завдяки обговоренню з важкими підлітками звичайних побутових проблем: контроль за дотриманням порядку в шкільному рюкзаку, на парті, вдома, щоденна перевірка виконання наміченого тощо.

Мета самовиховання важковиховуваних у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи передбачає об'єднання різних видів діяльності, в які повинні включатися підлітки: навчально-пізнавальна, трудова, громадська, спортивно-масова та інші. Вони виступають основою реалізації ближніх, середніх і віддалених перспектив самовиховання. Морально-правове самовиховання становить стрижень інтелектуального, трудового та інших видів самовдосконалення. Зміст самовиховання відрізняється, перш за все, колективним, а в більш широкому сенсі слова, – соціальним характером. Соціальний, громадський характер самовиховання відображається в ідеалах і зразках, методах і прийомах, які лежать в основі педагогічного керівництва процесом самовдосконалення. Формуючи належний, демократичний стиль міжособистісних відносин в учнівському колективі, відповідну спрямованість громадської думки, пропагуючи етичні зразки та ідеали поведінки, педагоги тим самим зумовлюють розвиток внутрішньої активності підлітків у бажаному напрямку. Саме в колективі виробляється моральний імунітет особистості проти будь-яких шкідливих звичок, учинків, які не відповідають морально-етичним нормам.

3.5. Аналіз результатів експериментального дослідження

Після закінчення формувального етапу експерименту був проведений контрольний етап. Мета його полягала у з'ясуванні ефективності запропонованих нами педагогічних умов як фактору профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи. Дієвість формувальних впливів було визначено на основі порівняльного аналізу результатів початкового та підсумкового контролю стану девіантності підлітків на основі розроблених критеріїв та показників. Даний етап передбачав одночасне проведення контрольного зрізу в експериментальній і контрольній групах з використанням діагностичних процедур, аналогічних тим, які використовувалися на констатувальному етапі. На основі порівняння кількісних і якісних змін, що відбулися протягом формувального етапу експерименту, нами було встановлено динаміку показників рівня сформованості девіантності підлітків за всіма виокремленими критеріями.

Перший етап контрольного етапу експерименту було зорієнтовано на встановлення змін, які відбулися в когнітивній сфері підлітків (встановлення рівня сформованості знань підлітків про норми моралі і права) у результаті проведення формувального етапу. Це зумовило необхідність вивчення наявності в підлітків знань про: основні моральні категорії, основоположні правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість.

Основними *методами діагностики* девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм, як і на констатувальному етапі, були спостереження, опитування, діагностичні бесіди, спеціально розроблені нами анкети та адаптовані стосовно нашого дослідження, зокрема, «Анкета ставлення учнів до школи»; «Анкета на виявлення учнів із девіантною поведінкою», «Анкета для з'ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права» та ін.

Результати анкетування і опитування учнів засвідчили позитивні тенденції щодо когнітивної складової девіантності підлітків, а також мисленнєвої сфери

учнів. Однак зазначені тенденції по-різному виявлялися в експериментальній і контрольній групах.

При характеристиці змін не будемо брати до уваги ті 81 % підлітків (ЕГ – 398 учнів, КГ – 401 учень), які й до експерименту були визнані, як недевіантні. Зосередимося на тій частці підлітків ЕГ (88 учнів) та КГ (91), що була визнана за результатами констатувального дослідження як девіантна, й простежимо якісні та кількісні зміни, що відбулися з ними.

Наприклад, після експерименту підлітки ЕГ, на відміну від респондентів КГ, продемонстрували більш широке уявлення про сутність таких категорій, як правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи, правова поведінка. На питання «Що найголовніше в житті людини (чого б ти хотів передусім досягти)?» віддали пріоритет моральним якостям (повага до людей, честь, гідність, товариськість, відповідальність тощо) вже 54 (61,4 %) учні ЕГ, у той час, як в КГ лише 2 (2,2 %). Проте певна кількість респондентів ЕГ, 34 учні (7 %), знову продемонстрували обмежене розуміння моральних категорій, демонструючи недостатній рівень самостійності, неадекватні самооцінку і рівень домагань, несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів, підлітковий негативізм, відсутність конкретних життєвих цілей.

Подальший аналіз відповідей учнів на запитання анкети дозволив простежити динаміку змін глибини усвідомлення підлітками значення: основних моральних категорій, основоположних правових норм, прав і обов'язків учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватності уявлення про справедливість. Збільшилася частка респондентів (на 2 % в контрольній і 9 % в експериментальній групі), які на констатувальному етапі на питання «Як ви вважаєте, що утримує людей від порушення законів?» відповіли, що це не «Страх бути покараним», а «Совість». Якщо на питання «Щоб досягти успіху в житті, потрібно:...» 15 % учнів на початку експерименту відповідали: «щоб були зв'язки», «щасливий випадок», то після експерименту кількість таких відповідей учнів зменшилася до 5 % в ЕГ. Більш поширеними були відповіді: «щоб була

освіта», «бути висококваліфікованим фахівцем» та ін.

У контрольній групі теж відбулися певні позитивні зрушення. Однак вони не були такими значними. Несуттєве збільшення знань щодо основних моральних категорій більшою мірою пов'язане з віковими змінами, вивченням нових предметів та певним досвідом, набутим учнями контрольної групи під час їхньої участі у позакласних і позашкільних заходах, у тому числі загальноміського масштабу.

Прикінцеве опитування засвідчило, що 34 учні ЕГ (38,6 %) і 80 учнів КГ (87,9 %) не мають уявлення про вчинки, які підпадають під статтю адміністративної відповідальності. Половина опитаних учнів не знає, що за тяжкі злочини неповнолітній несе відповідальність з 14 років. Лише третина учнів правильно зазначила вік, з якого настає кримінальна відповідальність; третина – адміністративна відповідальність. Все це свідчить про недостатній рівень їхніх знань щодо питань адміністративної, кримінальної, цивільно-правової відповідальності.

У відповідях на запитання *«Анкети ставлення учнів до школи»* також були помітні певні зміни. Так, наприклад, *«Яке громадське доручення хотів би мати?»* 32 учні ЕГ (36,4 %) відповіли, що *«... хотіли б допомагати ветеранам АТО, які проживають у нашому районі», «... мрію стати волонтером»* та ін. Зауважимо, що до експерименту громадські доручення їх взагалі не цікавили. На запитання *«До кого б ти звернувся в найскрутнішу хвилину, поділився б своїми таємницями (до друзів, батьків, вчителів)»* 18 підлітків ЕГ (20,4 %) назвали вчителів, що свідчить про бажання контактувати з оточуючими, підвищення адекватності емоційних проявів, надання переваги грі «за правилами», – все це сприяє успішній соціалізації підлітків, досягненню успіхів у навчанні, взаєморозумінню з ровесниками і дорослими. Звідси й зниження рівня девіантності. Необхідно зазначити, що в КГ ми не спостерігали настільки суттєвих змін. Лише кілька осіб (2 учні – 2,2 %) продемонстрували позитивні зрушення за результатами цієї анкети.

Використання після експерименту анкети на виявлення учнів із

девіантною поведінкою засвідчило таке: 4 % опитаних з ЕГ (до експерименту було 10 %) мають *ситуативний* рівень девіантності – окремі конфлікти; нестійкість, випадковість відхилень у поведінці; окремі пропуски в загальному розвитку (успішність задовільна); слабка самокритика і вимогливість до себе тощо; *стійкий* рівень девіантності показали лише 2% (до експерименту було 5 %) опитаних (негативне ставлення до школи; завищена самооцінка; рівень вимог до інших більший, ніж до себе); про *критичний* рівень девіантності свідчили відповіді 1 % підлітків (до експерименту їх було 2,9 %). Вони, як і до цього, протидіяли виховному процесу; негативно ставилися до школи, до однолітків, до норм моралі; мали яскраво виражену негативну спрямованість; загострену самолюбність тощо.

Аналізуючи динаміку девіантності учнів експериментальної і контрольної груп за пізнавально-інформаційним критерієм, ми брали до уваги також такий показник, як адекватність уявлень про справедливість. З цією метою учням було запропоновано написати міні-твір «Справедливість. Як я її розумію?». І якщо до експерименту близько 8 % учнів не розуміли сутності цієї якості або розуміли спотворено, близько 11 % учнів наводили невдалі приклади справедливих дій, то після експерименту переважна більшість учнів ЕК в творах наводили чіткі й логічні аргументи і приклади, зокрема: «Бути справедливим означає бути таким, як всі, дотримуватися правових та моральних норм, виконувати свої обов'язки та відповідати добром на добро», «...не зазіхати на добробут, чесноти, цінності інших людей, дотримуватись загальноприйнятого порядку», «бути справедливим означає поважати інших, завжди мати свою точку зору, але прислуховуватися до спільної думки», «чинити справедливо означає чинити не так, як тобі хочеться, а так, щоб ці дії принесли користь як тобі, так і суспільству, можливо, навіть усьому навколишньому середовищу», «несправедливі – це ті, хто порушують права людей, чинять свавілля» та ін.

Нижче в таблицях і діаграмах показано результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за усіма з визначених критеріїв. Однак вважаємо за потрібне пояснити, що в результаті проведеної

діагностики з'ясувалося, що частина підлітків з названих груп перестали бути девіантними, демонструючи за всіма показниками такі ж результати, як їхні ровесники з групи недевіантних. Таких учнів ми умовно віднесли до групи девіантних ситуативного рівня (й позначили це в дужках). Насправді це був рівень, умовно кажучи, надситуативний або недевіантний. Тобто, ці підлітки перейшли до групи недевіантних. В таблицях ці показники залишилися умовно (в дужках), аби було видно, скільки саме таких учнів виявилось після експерименту.

В таблиці 3.1 показано результати діагностики (методи діагностики описано вище) девіантності підлітків експериментальної і контрольної груп за пізнавально-інформаційним критерієм.

Таблиця 3.1

Результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за пізнавально-інформаційним критерієм

Рівні			Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	Перейшли до недевіантних	п	%	п	%	п	%
ЕГ	88	54	19 (+54)	83	10	11,3	5	5,7
КГ	91	2	52 (+2)	59,3	23	25,3	14	15,4

Як видно з таблиці 3.1, після експерименту найбільше підлітків мають ситуативний рівень девіантності за пізнавально-інформаційним критерієм. Це 19 осіб з ЕГ (і 54 особи виявилися недевіантними) і 52 особи з КГ (і 2 особи виявилися недевіантними). Від загальної кількості це було 83 % з ЕГ і 59,3 % з КГ. Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 10 учнів ЕГ (11,3 %) і 23 з КГ (25,3 %). Критичний рівень девіантності мають 5 учнів ЕГ (5,7 %) та 14 – КГ (15,4 %). Отримані дані свідчать про зменшення в ЕГ девіантних підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм й про підвищення у них рівня знань про основні моральні категорії, основоположні

правові норми, права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість. Кількісні результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним критерієм представлено на рис. 3.2. На рисунку показано порівняння даних обох груп до експерименту і після.

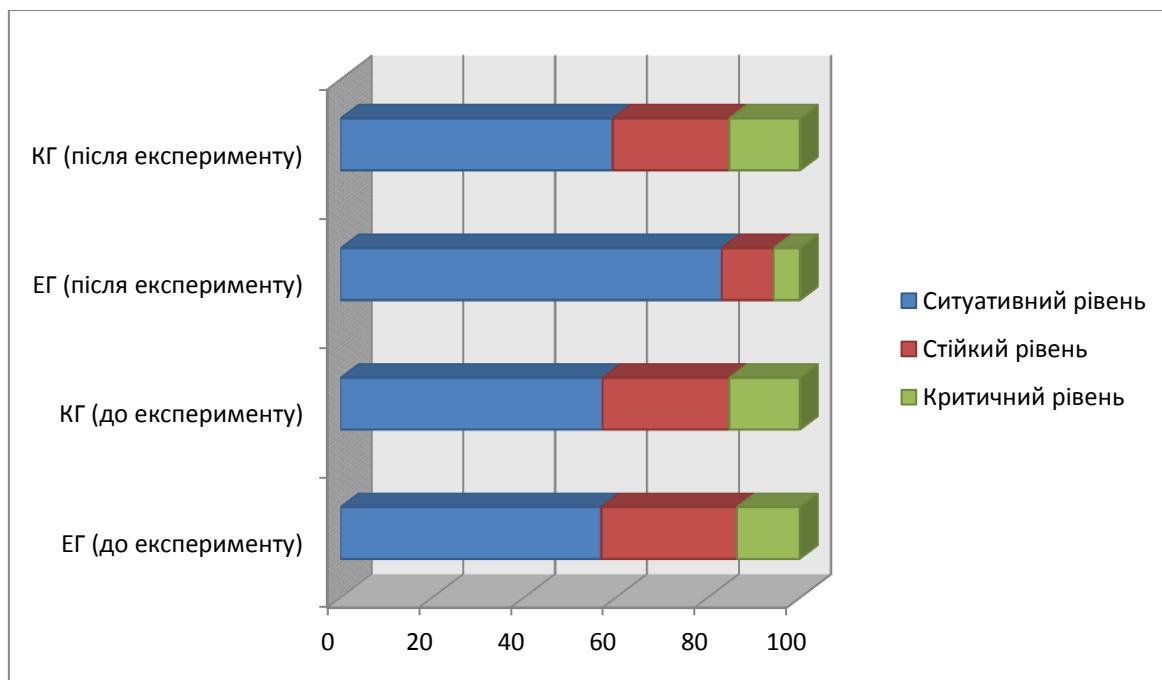


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ за пізнавально-інформаційним критерієм

Другий етап контрольного експерименту було зорієнтовано на встановлення змін, які відбулися в ціннісно-орієнтаційній сфері підлітків у результаті проведення формувального етапу. Це зумовило необхідність вивчення спрямованості особистості підлітків, зокрема, таких показників, як наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтації на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установки на працю і навчання; моральних еталонів та ідеалів.

Основними методами діагностики девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм, як і на констатувальному етапі, були спостереження, опитування, діагностичні бесіди, метод експертних суддів та ін.

Результати прикінцевої діагностики в ЕГ показали, що девіантних

підлітків, потреба яких у досягненні успіху залишилася нерозвиненою, а спонукою до дії є потреба уникнути покарання, осуду, негативних емоцій виявилось 6 % (до експерименту було 15 %). Очікують від своєї діяльності негативних емоцій 13 % (до експерименту було 22 %) девіантних підлітків, не передбачають результати своїх дій і не відчують себе суб'єктами діяльності 5 % опитаних (до експерименту було 18 %).

В таблиці 3.2 показано результати діагностики (методи діагностики описано вище) девіантності підлітків експериментальної й контрольної груп за ціннісно-орієнтаційним критерієм.

Таблиця 3.2

Результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за ціннісно-орієнтаційним критерієм

Рівні			Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	Перейшли до недові-антних	п	%	п	%	п	%
ЕГ	88	54	20 (+54)	84,1	9	10,2	5	5,7
КГ	91	2	50 (+2)	57,1	25	27,5	14	15,4

Як видно з таблиці 3.2, після експерименту найбільше підлітків мають ситуативний рівень девіантності за ціннісно-орієнтаційним критерієм. Це 20 осіб з ЕГ (і 54 особи виявилися недовіантними) і 50 осіб з КГ (і 2 особи виявилися недовіантними). Це 84,1 % з ЕГ і 57,1 % з КГ. Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 9 учнів ЕГ (10,2 %) і 25 з КГ (27,5 %). Критичний рівень девіантності мають 5 учнів ЕГ (5,7 %) та 14 – КГ (15,4 %). Отримані дані свідчать про зменшення в ЕГ девіантних підлітків й про підвищення у них рівня орієнтації на дотримання соціальних норм; орієнтації на соціально значущі цінності; мотивації досягнення; інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установки на працю і навчання; моральних еталонів та ідеалів. Кількісні результати прикінцевої діагностики

девіантності підлітків за ціннісно-орієнтаційним критерієм представлено на рис. 3.3. На рисунку показано порівняння даних обох груп до експерименту і після.

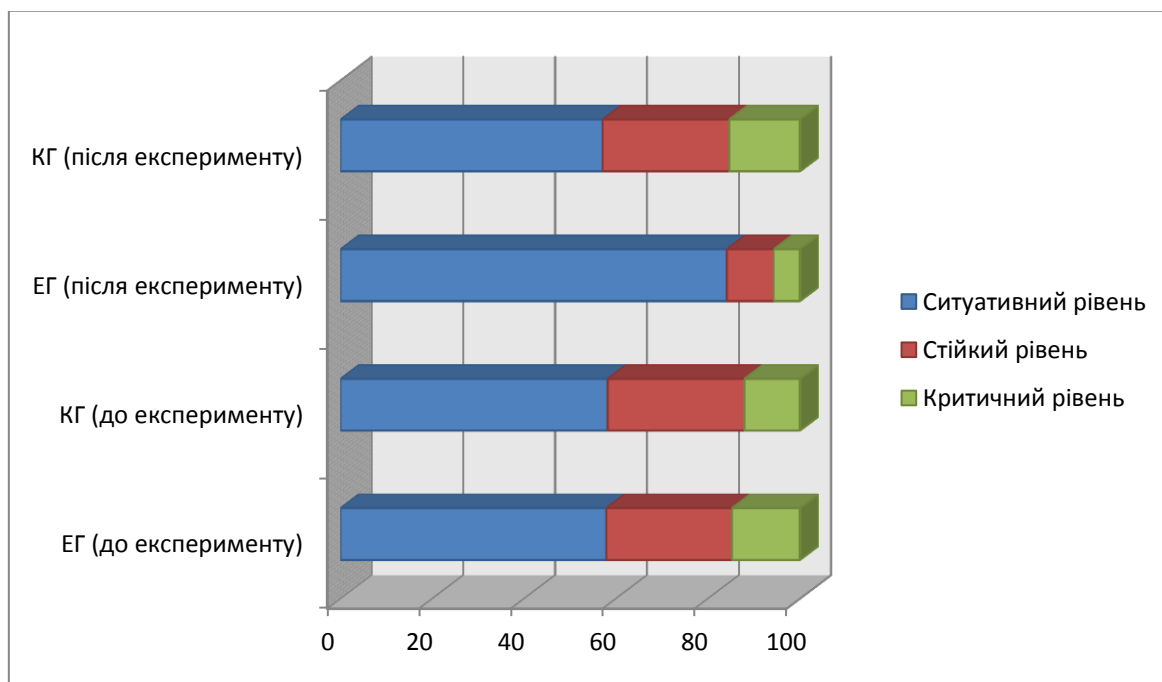


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ за ціннісно-орієнтаційним критерієм

Третій етап контрольного експерименту було зорієнтовано на встановлення змін, які відбулися в особистісно-рефлексивній сфері підлітків у результаті проведення формувального етапу. Це зумовило необхідність з'ясувати рівні розвитку таких показників, як рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризм.

Основними методами діагностики девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм, як і на констатувальному етапі, були спостереження, опитування, діагностичні бесіди, методики: «Визначення самооцінки особистості», «Шкала самооцінки», тест-опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)», «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» (за В. Бойко); тест «Шкала самооцінки»; метод експертних оцінок та ін.

Схарактеризуємо кількісні та якісні зміни, що відбулися після проведеного формувального експерименту за кількома методиками.

Так, наприклад, за результатами тесту *«Шкала самооцінки»* в учнів ЕГ відбулися значні якісні зміни. Після експерименту підлітків з високим рівнем самооцінки, за якого вони не були обтяжені «комплексом неповноцінності», правильно реагували на зауваження інших і рідко виявляли сумніви в своїх діях виявилось 83 %. Середній рівень самооцінки виявили учні, які інколи страждають від «комплексу неповноцінності» і час від часу прагнуть підлаштуватися під думку інших (10 %). Низька самооцінка, за якої особистість хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності», залишилася майже у 7 % респондентів. В КГ ці дані складають, відповідно, 51%, 26 %, 12 %.

За методикою *«Визначення самооцінки особистості»* також простежувалися позитивні зрушення в учнів ЕГ порівняно з КГ. Учням пропонувалася низка слів, що означають якості особистості позитивного, негативного та нейтрального змісту. З цих слів вони мали скласти перелік тих якостей, які є у хорошій людини в ідеалі, і порівняти їх з тими, що мають самі. Якщо до експерименту найчисельніша група респондентів (81 %), як засвідчив тест, мала адекватну самооцінку, то після експерименту їхня кількість зросла до 93 %. Аналіз результатів тесту показав, що у 7 % підлітків ЕГ залишилася занижена самооцінка. В КГ адекватна самооцінка була після експерименту в 81 %, а неадекватна – 18 %.

Позитивну динаміку змін щодо виявлення певних форм агресивної поведінки учнів експериментальної групи було підтверджено й результатами повторного проведення тесту-опитувальника *«Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)»*. Він використовувався для діагностики рівня агресивності підлітків. Результати застосування тесту-опитувальника після експерименту засвідчили зменшення в ЕГ частини учнів (з 18 % до 7 %) таких форм агресивної поведінки, як вербальна агресія (було 3 %, стало 1 %);

негативізм (було 11 %, стало 6 %); образливість (було 7 %, стало 4%); підозрілість (було 12 %, стало 7 %); відчуття провини (було 10 %, стало 5 % опитаних підлітків), що свідчить про ефективність запропонованої і впроваджених під час формувального етапу форм і методів корекційної й профілактичної роботи. В контрольній групі спостерігаються незначні зміни. Якщо такі форми агресивної поведінки, як вербальна агресія, виявляли до експерименту 4 %, стало 3 %; негативізм: було 10 %, стало 10 %); образливість: було 7 %, стало 8 %; підозрілість: було 13 %, стало 12 %; відчуття провини: було 9 %, стало 8 % опитаних підлітків.

За методикою *«Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності»* (за В. Бойко) вивчалися міра агресивного зараження, здатність до гальмування, способи переключення агресивності. Учні з дуже низьким рівнем агресії, про що свідчить нещирість відповідей девіантних респондентів, із заниженою самокритичністю і завищеними домаганнями, яких було віднесено до ситуативного рівня девіантності, було в ЕГ 10 %, а стало після експерименту 4 %. Учні з невисоким рівнем агресії, що виражається в спонтанності, деякій анонімності й слабкій здатності до гальмування було віднесено до стійкого рівня девіантності (близько 5 % підлітків було до експерименту, а стало 2 %). Учні з дуже високим рівнем агресії (критичний рівень девіантності), пов'язаним з отриманням задоволення від агресії, перейманням агресії від натовпу, провокацією агресії оточуючими, виявилось 1 % (до експерименту було близько 3 % підлітків). У контрольній групі такої динаміки не спостерігалось: до ситуативного рівня девіантності було віднесено в КГ 10 %, а стало після експерименту 9 %; осіб, що належать до стійкого рівня, було близько 5 %; стільки ж залишилося; учнів з дуже високим рівнем агресії (критичний рівень девіантності) до експерименту було 3 % й після експерименту також..

В таблиці 3.3 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної і контрольної груп за особистісно-рефлексивним критерієм.

Таблиця 3.3

Результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за особистісно-рефлексивним критерієм

Рівні			Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	Перейшли до недевіантних	п	%	п	%	п	%
ЕГ	88	54	19 (+54)	83	9	10,2	6	6,8
КГ	91	2	54 (+2)	61,5	24	26,4	11	12,1

Як видно з таблиці 3.3, після експерименту найбільше підлітків з обох груп мають ситуативний рівень девіантності за особистісно-рефлексивним критерієм. Це 19 (і 54 перейшли до недевіантних) осіб з ЕГ і 54 (і 2 перейшли до недевіантних) особи з КГ (83 % і 61,5 %, відповідно). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 9 учнів ЕГ (10,2 %) і 24 з КГ (26,4 %). Критичний рівень девіантності мають 6 учнів ЕГ (6,8 %) та 11 учнів КГ (12,1 %). Результати прикінцевої діагностики засвідчили зростання у підлітків ЕГ рівня самоповаги, впевненості у собі; підвищення адекватності рівня домагань; навичок рефлексії, вмінь прогнозування; зниження рівня тривожності, агресивності; підвищення рівня самоконтролю і саморегуляції; емоційної стійкості тощо. Кількісні результати діагностики девіантності підлітків за особистісно-рефлексивним критерієм представлено на рис. 3.4.

Четвертий етап контрольного експерименту було зорієнтовано на встановлення змін, які відбулися в поведінковій сфері підлітків у результаті проведення формувального етапу. Основними *методами діагностики* девіантності підлітків за поведінковим критерієм, як і на констатувальному етапі, були спостереження, опитування, діагностичні бесіди, метод експертних оцінок та ін.

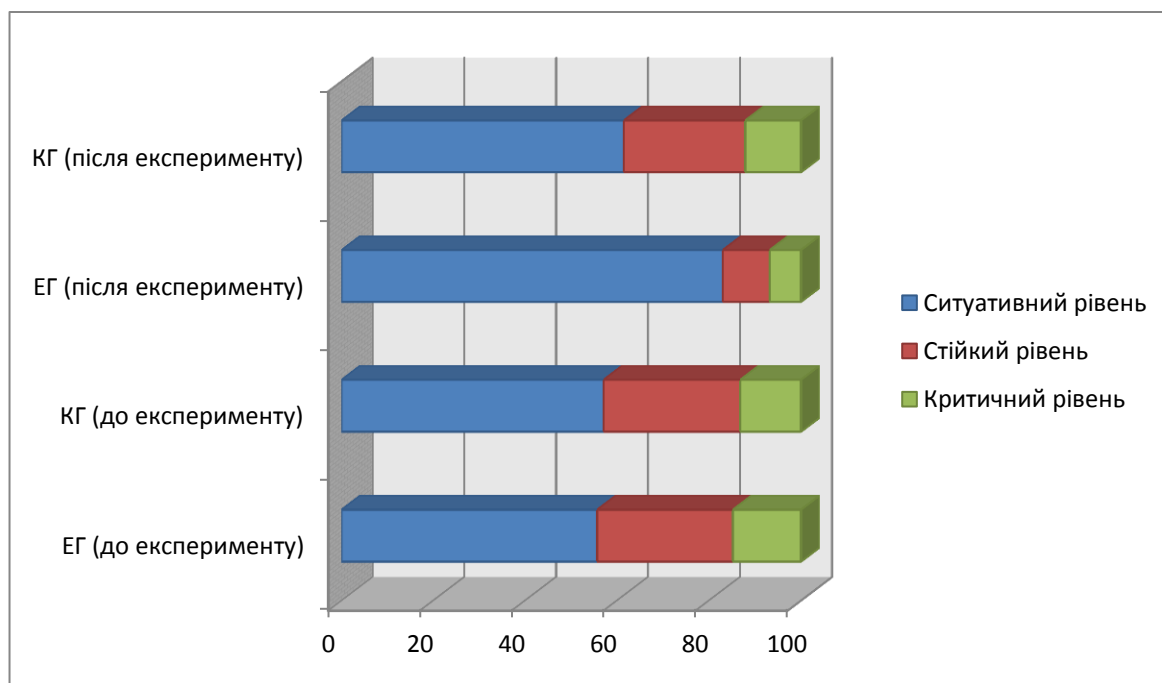


Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ за особистісно-рефлексивним критерієм

Експертами були ті самі вчителі, які оцінювали початковий стан девіантності підлітків. Групі експертів у складі 20 осіб, які тривалий час працювали з учнями і мали можливість спостерігати за особливостями їх діяльності та поведінки на заняттях, у позааудиторний час, було запропоновано оцінити девіантність учнів контрольної та експериментальної груп за такими показниками: дотримання або ігнорування педагогічних вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; брехливість або правдивість, готовність або неготовність до вольових зусиль. Експертам пропонувалося оцінити, в якій мірі вказані характеристики притаманні учням за трибальною шкалою (див. 2.2).

Експерти відзначили суттєве зростання в учнів експериментальної групи рівня організованості, готовності до вольових зусиль, правдивості у різних ситуаціях, визнання авторитетів. Вони зазначили цілеспрямованість, емоційну стабільність, вміння чергувати роботу з відпочинком та відносну стійкість до стресових факторів (30 % респондентів, до експерименту було 13 % в ЕГ). Ще 61 % учнів ЕГ у стресових ситуаціях демонстрували послідовність у

діяльності, цілеспрямованість, високу працездатність та стабільність емоційної сфери. Низький рівень контролю у стресових ситуаціях спостерігався у 1% учнів ЕГ. У них проявляється висока поведінкова активність, наполегливість, часта зміна настрою, при цьому знижується рівень контролю. В КГ емоційну стабільність виявили 15 % учнів (до експерименту було 14 %). Тобто у контрольній групі теж відбулися незначні зміни у рівнях розвитку поведінкового компонента девіантності учнів, однак, як показала подальша статистична обробка результатів дослідження, вони не досягають статистичної значущості.

В таблиці 3.4 показано результати діагностики девіантності підлітків експериментальної і контрольної груп за поведінковим критерієм.

Таблиця 3.4

Результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків ЕГ та КГ за поведінковим критерієм

Рівні			Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	Перейшли до недевіантних	п	%	п	%	п	%
ЕГ	88	54	18 (+54)	81,8	12	13,6	4	4,6
КГ	91	2	52 (+2)	59,3	24	26,4	13	14,3

Як видно з таблиці 3.4, після експерименту найбільше підлітків з обох груп мають ситуативний рівень девіантності за поведінковим критерієм. Це 18 (і 54 перейшли до недевіантних) осіб з ЕГ і 52 (і 2 перейшли до недевіантних) особи з КГ (81,8 % і 59,3 %, відповідно). Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 12 учнів ЕГ (13,6 %) і 24 з КГ (26,4 %). Критичний рівень девіантності мають 4 учні ЕГ (4,6 %) та 13 учнів КГ (14,3 %). Результати прикінцевої діагностики засвідчили зростання у підлітків ЕГ рівня дотримання педагогічних вимог; визнання авторитетів; підвищення рівня організованості; адекватності поведінки в стресових ситуаціях;

правдивості; готовності до вольових зусиль. Кількісні результати діагностики девіантності підлітків за поведінковим критерієм представлено на рис. 3.5.

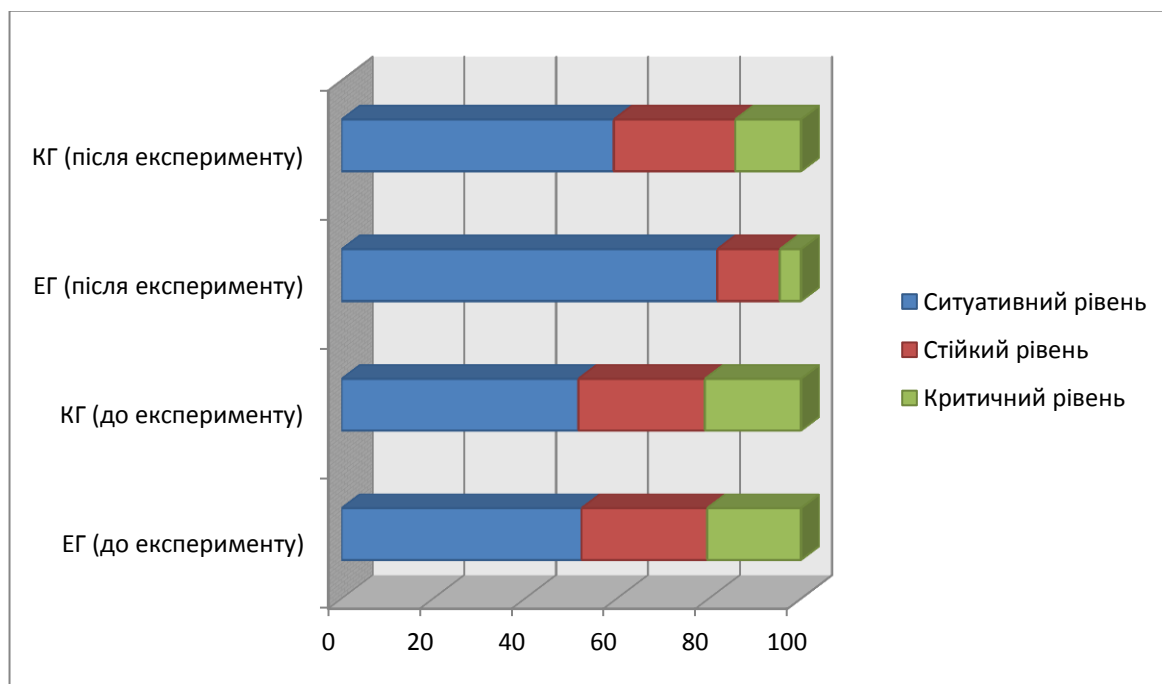


Рис. 3.5. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ за поведінковим критерієм

Встановлення рівня сформованості девіантності підлітків за пізнавально-інформаційним, ціннісно-орієнтаційним, особистісно-рефлексивним та поведінковим критеріями дозволили нам визначити рівень сформованості девіантності підлітків як цілісного утворення. Цьому сприяло узагальнення отриманих результатів і переведення попередніх даних для кожного респондента за кожним критерієм у стандартні бали за процедурою, застосованою нами у підрозділі 2.2. Після відповідних розрахунків за допомогою прийнятої шкали було визначено динаміку рівнів сформованості девіантності підлітків експериментальної та контрольної груп, яка представлена в таблиці 3.6 та діаграмі 3.6.

Узагальнення результатів усіх діагностичних процедур, як видно з таблиці 3.5, дозволяє засвідчити, що по закінченню формувального етапу експерименту помітною стала суттєва різниця за рівнями девіантності учнів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 3.5

Результати діагностики (за сумою чотирьох критеріїв) девіантних підлітків експериментальної та контрольної груп після експерименту

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	п	%	N	%	п	%
ЕГ	88	73 (19+54)	83	10	11,3	5	5,7
КГ	91	54 (52+2)	59,3	24	26,4	13	14,3

Ситуативний рівень виявили 19 осіб з ЕГ (і 54 особи виявилися недевіантними) і 54 осіб з КГ (і 2 особи виявилися недевіантними). Це 83 % з ЕГ і 59,3 % з КГ. Стійкий рівень девіантної поведінки зафіксовано у 10 учнів ЕГ (11,3 %) і 24 з КГ (26,4 %). Критичний рівень девіантності мають 5 учнів ЕГ (5,7 %) та 13 – КГ (14,34 %). Отримані дані свідчать про зменшення в ЕГ девіантних підлітків, про суттєве зменшення у них окремих учинків, що суперечать прийнятим у суспільстві нормам і виявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадекватності, порушення процесів самоактуалізації та ухилення від морального та етичного контролю особистості над власною поведінкою у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

Динаміку девіантності (за сумою чотирьох критеріїв) підлітків експериментальної та контрольної груп до та після експерименту показано в таблиці 3.6.

Як видно з таблиці 3.6, якщо до експерименту в ЕГ було 55,7 % девіантних учнів з ситуативним рівнем девіантності, то після експерименту стало 83 %. В КГ з цим рівнем було 56 %, а стало 59,3 %. Стійкий рівень девіантної поведінки до експерименту було зафіксовано у 28,4 % учнів ЕГ і 26,4 % з КГ, а після експерименту стало 11,3 % в ЕГ і 26,4 в КГ Критичний рівень девіантності мали до експерименту 15,9 % учнів ЕГ та 15,4 % учнів КГ, а після експерименту в ЕГ їхня кількість зменшилася до 5,7 %, в той час, як в КГ суттєво не змінилася, стало 14,3 % респондентів.

Таблиця 3.6

*Порівняння результатів діагностики (за сумою чотирьох критеріїв)
девіантних підлітків ЕГ та КГ до та після експерименту*

Рівні		Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	п	%	N	%	п	%
ЕГ (до експ.)	88	49	55,7	25	28,4	14	15,9
КГ (до експ.)	91	51	56	26	28,6	14	15,4
ЕГ (після)	88	73	83	10	11,3	5	5,7
КГ (після)	91	54	59,3	24	26,4	13	14,3

Динаміку девіантності підлітків ЕГ та КГ показано на рисунку 3.6.

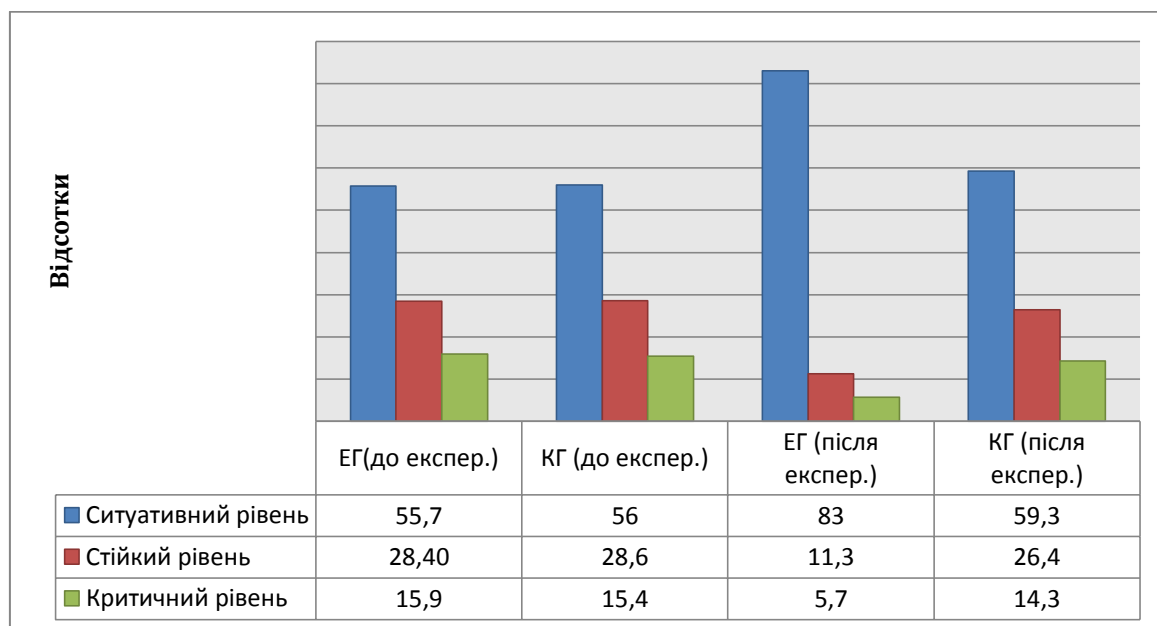


Рис. 3.6. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ (лише групи девіантних учнів)

Для того щоб довести, що частотні показники результатів обстеження представників цих груп статистично не відрізняються, ми скористалися χ^2 -критерієм Пірсона. За результатами розрахунків стосовно ЕГ отримано:

$$\chi^2_E = \frac{(83 - 55,7)^2}{55,7} + \frac{(11,3 - 28,4)^2}{28,4} + \frac{(5,7 - 15,9)^2}{15,7} = 35,653$$

Обчислення показали, що для ЕГ значення χ^2 -критерію (35,653) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи,

яке становить 5,99. Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті впровадження обґрунтованих нами педагогічних умов профілактики девіантної поведінки підлітків в учнів експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни.

За результатами розрахунків стосовно КГ отримано:

$$\chi^2_k = \frac{(59,3 - 56)^2}{56} + \frac{(26,4 - 28,6)^2}{28,6} + \frac{(14,3 - 15,4)^2}{15,4} = 0,439$$

Обчислення показали, що для КГ значення χ^2 -критерію (0,439) менше за відповідне табличне значення (5,99). Отже, зміни у девіантності учнів КГ, що відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими. Вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної групи, встановлені перед та після закінчення формувального етапу експерименту, статистично не відрізняються, становить 95%. Вищенаведені дані стосувалися лише групи власне девіантних підлітків (ЕГ – 88 осіб, КГ – 91 особа).

В таблиці 3.7 показано загальну картину, всі результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків, з-поміж яких ураховано не девіантних підлітків також.

Таблиця 3.7

Результати підсумкової діагностики девіантності підлітків у цілому

Групи	Кількість	Недевіантні учні		Девіантних учнів усього		Рівні прояву девіантної поведінки учнів					
						Ситуативний		Стійкий		Критичний	
	п	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
ЕГ	496	452	93	88 (-54)	7	19	4	10	2	5	1
КГ	492	403	81,9	91 (-2)	18,1	52	10,6	24	4,9	13	2,6

Як бачимо, завдяки реалізації на формувальному етапі експерименту обґрунтованих нами педагогічних умов профілактики девіантної поведінки

підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи кількість респондентів з недевіантною поведінкою в експериментальній групі збільшилася з 398 осіб (81,9 %) до 452 осіб (93 %); з ситуативним рівнем девіантності кількість підлітків в ЕГ зменшилася від 49 учнів (10,1 %) до 19 учнів (4 %); зі стійким рівнем змінилася з 25 осіб (5,1 %) до 10 осіб (2 %). При цьому суттєво зменшилася кількість підлітків з критичним рівнем девіантності – з 14 осіб (2,9 %) до 5 осіб (1%).

У контрольній групі, на відміну від експериментальної, таких суттєвих зрушень у рівнях девіантності не відбулося. Так, кількість респондентів з недевіантною поведінкою в контрольній групі збільшилася з 401 осіб (81,5 %) до 403 осіб (81,9 %); з ситуативним рівнем девіантності на початку була 51 особа – 10,4 %, наприкінці стало 52 особи – 10,6 %. Кількість респондентів зі стійким рівнем зменшилася лише на 2 учні: на початку дослідження їх було 26 осіб (5,3 %), наприкінці стало 24 особи (4,9 %). Кількість респондентів з критичним рівнем також несуттєво зменшилася з 14 осіб (2,8 %) до 13 осіб (2,6 %).

Кількісні результати прикінцевої діагностики девіантності підлітків (з урахуванням недевіантних підлітків також) представлено на рис. 3.7.

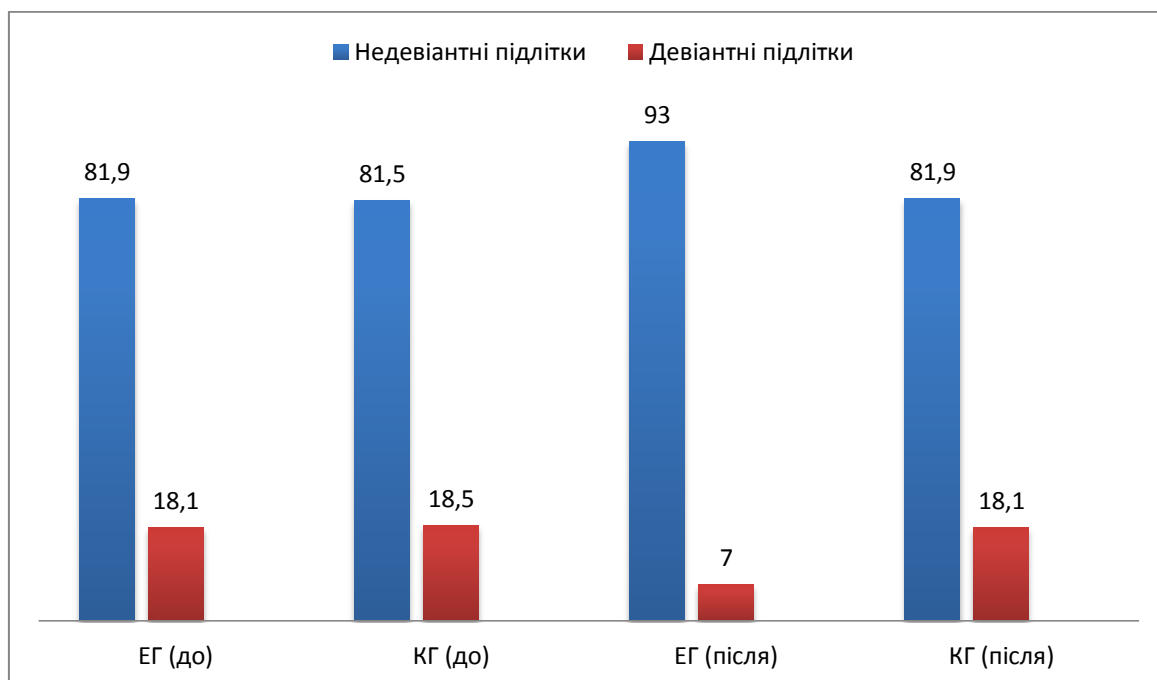


Рис. 3.7. Динаміка рівнів сформованості девіантності учнів ЕГ та КГ (усіх учнів, які брали участь в експерименті)

Ми ще раз скористалися χ^2 -критерієм Пірсона для статистичної обробки даних усіх учнів, які брали участь в експерименті (ЕГ – 486 осіб, КГ – 492 особи). За результатами розрахунків стосовно ЕГ (486 осіб) отримано:

$$\chi^2_{заЕГ} = \frac{(93-81,9)^2}{81,9} + \frac{(4-10,1)^2}{10,1} + \frac{(2-5,1)^2}{5,1} + \frac{(1-2,9)^2}{2,9} = 8,317$$

За результатами розрахунків стосовно КГ (492 особи) отримано:

$$\chi^2_{заКГ} = \frac{(81,9-81,5)^2}{81,5} + \frac{(10,6-10,4)^2}{10,4} + \frac{(4,9-5,3)^2}{5,3} + \frac{(2,6-2,8)^2}{2,8} = 0,05$$

Вищенаведені результати обчислень (які ми порівняли з відповідними табличними значеннями) також свідчать про статистичну значущість змін, що відбулися в ЕГ й відсутність статистично значущих змін у підлітків КГ, тобто відмінність між КГ та ЕГ не є випадковою, а спричинена впровадженням обґрунтованих нами педагогічних умов профілактики девіантності підлітків.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів сформованості девіантності підлітків за результатами констатувального і контрольного етапів експерименту довів ефективність обґрунтованих нами і реалізованих на практиці педагогічних умов як фактору профілактики і, як засвідчили результати проведеного експерименту, корекції девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи. Цей висновок підтверджується позитивними кількісними і якісними змінами, що відбулися в учнів завдяки проведеній нами формувальній роботі.

Отже, під час експерименту підтвердилася гіпотеза про те, що профілактика девіантності підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи може бути ефективною через впровадження таких педагогічних умов: використання педагогічного потенціалу соціально-культурного середовища школи у профілактиці девіантної поведінки підлітків; забезпечення єдності морального та правового виховання в процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу на підлітків у процесі

педагогічної профілактики девіантної поведінки; організація самовиховання підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків. Результатом проведеної роботи стало зменшення кількості девіантних підлітків у школі. Позитивна динаміка стосовно рівнів девіантної поведінки підлітків (визначена на основі порівняння даних початкового та підсумкового контролю) свідчить про ефективність здійснених під час формувального етапу педагогічних впливів.

Висновки до третього розділу

1. У процесі дослідження з'ясовано, що ефективність профілактики девіантної поведінки підлітків залежить не від проведення окремих виховних заходів, а від загальної організації соціально-виховного середовища школи як змістового і просторово-часового континууму, що, об'єктивно та суб'єктивно впливаючи на особистість, сприяє її включенню в ціннісно-смысловий культурний контекст, забезпечує соціальну інтеграцію та особистісну самореалізацію. Соціально-виховне середовище школи розглядаємо як один з основних факторів педагогічно керованого впливу на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та якості особистості девіантного підлітка, використовуючи виховний потенціал культурно-дозвілєвої діяльності.

2. Оптимізація соціально-виховного середовища в контексті профілактики девіантної поведінки підлітків має свої особливості. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано – через реалізацію соціально-психологічного та соціально-педагогічного потенціалу середовища освітнього закладу шляхом включення особистості в різні види соціокультурної діяльності. Ефективність профілактичного процесу залежить, з одного боку, від зовнішніх умов – середовища життєдіяльності, в

яке підлітки включені в силу необхідності або власного вибору, з іншого боку, – від активності самих підлітків, їх усвідомленого прагнення стати особистістю, зрозуміти і сформувати себе як повноцінного члена суспільства.

4. Внаслідок проведеного дослідження з'ясовано, що ефективна профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи можлива за таких педагогічних умов:

- організація змістовної дозвілєвої діяльності, що уможлиблює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків;
- забезпечення єдності морального і правового виховання учнів;
- інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу;
- організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків.

Матеріали третього розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження [148], [151], [156], [157], [158], [165], [168], [169], [174].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Глибокі трансформації в економіці, культурі, політиці, ідеології сучасного українського суспільства суттєво впливають на соціалізацію молоді, загострюючи характерні для підліткового віку проблеми соціального становлення. Підлітки як найбільш динамічна соціальна група більш швидко й чутливо реагують на суспільні перетворення, зазнаючи значних змін у своїх інтересах, поглядах, ціннісних орієнтаціях, засвоюючи як позитивні, так і негативні зразки поведінки. Послаблення соціального контролю над включенням молоді в суспільні інститути, зниження виховної ролі традиційних інститутів соціалізації (сім'ї, дитячих і молодіжних організацій), майнове розшарування суспільства і погіршення економічного стану молоді, суперечливість і неоднозначність ціннісних орієнтирів у суспільстві, - все це призвело до збільшення девіацій у підлітковому середовищі впродовж останніх десятиліть. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема обґрунтування педагогічних умов профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури у дослідженні обґрунтовано сутність девіантної поведінки підлітків як поведінки, що відхиляється від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей, виявляється в соціально неприйнятних способах самоствердження і ускладнює процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості.

2. У дослідженні визначено критерії та показники девіантної поведінки підлітків: пізнавально-інформаційний, пов'язаний із засвоєнням системи знань про моральні і правові норми поведінки в суспільстві (знання про основні моральні категорії, основоположні правові норми; знання про права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлень про справедливість); ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з формуванням спрямованості особистості

(установка на дотримання соціальних норм; орієнтація на соціально значущі цінності; сформованість мотивації досягнення; наявність інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; сформованість установки на працю і навчання; моральні еталони та ідеали); особистісно-рефлексивний, пов'язаний з розвитком здатності до самоаналізу і саморегуляції (рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, прогностичних умінь; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості; ступінь егоцентризму); поведінковий, пов'язаний зі способами самоствердження підлітка (дотримання або ігнорування соціальних норм і педагогічних вимог; визнання або невизнання соціальних авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки в стресових ситуаціях; готовність або неготовність до вольових зусиль).

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та виховної практики визначені основні напрями педагогічної профілактики девіантної поведінки учнів загальноосвітньої школи: оптимізація соціально-виховного середовища освітнього закладу, яке виступає для учнів основною сферою самореалізації; утвердження цінностей і норм здорового способу життя; гармонізація особистісного розвитку; формування в підлітків конструктивних способів поведінки як запоруки витіснення негативних звичок. Установлено, що ефективність профілактики девіантної поведінки підлітків залежить від дотримання низки принципів: забезпечення суб'єктної включеності учнів у профілактичний процес; опосередкованості профілактичних заходів; диференціювання форм і змісту профілактичної роботи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей підлітків; персоніфікації профілактичної роботи; сприяння позитивній самореалізації учнів у групі однолітків; інтеграції й гармонізації впливів соціальних інститутів на поведінку підлітків; поєднання загальної профілактики з

профілактикою конкретних видів девіацій.

4. Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що ефективна профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи можлива за таких педагогічних умов: організація змістовної дозвіллевої діяльності, що уможливорює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків.

Визначені педагогічні умови покладені в основу експериментальної методики педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи. Відповідно до теоретико-методологічних засад середовищного підходу розроблена методика передбачає створення у соціально-виховному просторі загальноосвітньої школи широких можливостей для творчого самовираження і конструктивного самоствердження підлітків, їх залучення до змістовної культурно-дозвіллевої діяльності та міжособистісного спілкування. Запропонована методика педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків має комплексний характер і поєднує в собі традиційні та інноваційні форми і методи виховної роботи: клубне об'єднання, пришкільний літній табір, інтерактивний театр, проектна діяльність (випуск шкільної газети), групове обговорення моральних дилем, створення куточків самовиховання, програм і щоденників самовиховання.

Аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив ефективність визначених педагогічних умов та розробленої методики профілактики девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на остаточне розв'язання проблеми педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків. Перспективи подальших досліджень полягають, зокрема, у вивченні

зарубіжного досвіду організації профілактично-виховної роботи з учнями підліткового віку, з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у профілактичній роботі, визначенні шляхів взаємодії школи і сім'ї у профілактиці девіантної поведінки підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Л.М. Готовність до ризику як особливість розвитку особистості підлітка: методи дослідження / Л.М. Абсалямова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 48 – 57.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пос. / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
3. Агапов Д.О. Формирование нравственно-правовых качеств подростков с девиантным поведением: дис. канд. пед. наук: спец.13.00.01 / Д.О. Агапов. – Саратов, 2003. – 153с.
4. Адамович В.Г. Правове і превентивне виховання учнів / В.Г. Адамович // Шкільна бібліотека: загальнодержавний для шкільних бібліотекарів. – Київ, 2010. – № 4. – С. 147-149.
5. Александров А.А. Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков: возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях / А.А. Александров. – Л.: ЛГУ, 1988. – 123 с.
6. Алемаскин М. А. Особенности воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися в средних ПТУ: Методические рекомендации / Алемаскин М. А., Морозова Т. А. – М., 1986. – 34 с.
7. Алмазов Б.Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися / Б.Н. Алмазов. – М.: МВНМЦПТО, 1991. – 187 с.
8. Андронюк Т.А. Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання в загальноосвітній школі: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Андронюк. – К., 2002. – 256 с.
9. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания / А.Я. Арет. – Фрунзе, 1981. – 124 с.
10. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – [2-е изд.]. – СПб.:

Питер, 2004. – 224 с.

11. Атоян А.И. Маргинальность и право: социально-политический журнал / А.И. Атоян. – 1994. – № 8. – С. 158.

12. Афанасьєва В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / В.В. Афанасьєва; Луганський нац. університет. – Л., 2011. – 22 с.

13. Бабенко Н.Б. Соціологія вільного часу і дозвілля: навчальний посібник / Н.Б. Бабенко. – К: ДАКККіМ, 2006. – 196 с.

14. Бабич В.П. Сучасні підходи до профілактичної роботи з девіантної поведінки учнів / В.П. Бабич // Директор школи. – 2007. – № 44. – С. 24-27.

15. Бандурка О.М., Основи психології і педагогіки: Підручник / О.М. Бандурка, В.О. Тюріна, О.І. Федоренко. – Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 336 с.

16. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл] \ О.В. Безпалько. – К: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

17. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.

18. Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: автореф. дис... д. психол.н. / С.А. Беличева. – М., 1989. – 28 с.

19. Белкин А.С. Диагностика педагогической запущенности учащихся / А.С. Белкин. – Свердловск: ПИ, 1979. – 107 с.

20. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А.С. Белкин. – Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

21. Бех І.Д. Виховання особистості: [Монографія]: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади. / І.Д. Бех.

– К.: Либідь, 2003.– 280 с.

22. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [2-е изд.]. – М.: Издательство „Институт практической психологии», Воронеж : НПО „МОДЭК», 1997. – 352 с.

23. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.

24. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 95 с.

25. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. – К.: Знання УРСР, 1974. – 47 с.

26. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

27. Велев В.П. Особенности самосознания и поведения девиантных подростков [Текст]: автореф. дис... канд.психол.наук / В.П. Велев. – М., 2012. – 20 с.

28. Виноградова Т.В. Превентивне виховання як головний компонент формування правової культури підлітків / Т.В. Виноградова // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 28-31.

29. Ворона О.І. Прояви девіантної поведінки у школярів та методи її корекції / О.І. Ворона. – Таврійський вісник освіти. – 2009. – № 4.– С. 205-210.

30. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский. – СПб.: Каро, 2001. – 327 с.

31. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – №3. – М., 1995. – 96 с.

32. Галузяк В.М. Две личности – две парадигмы воспитания / В.М. Галузяк, Н.И.Сметанский // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 83-88.

33. Галузяк В.М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В.М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця, РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.

34. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: Видавництво ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
35. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
36. Герасимів Т.З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір: дис. док. філ. наук: 12.00.12 / Т.З. Герасимів. – Львівський держ. ун-т. – Ужгород, 2010. – 75л.
37. Гетьман-П'ятковська І.А. Право та мораль: теоретико-правові проблеми співвідношення та взаємодії: автореф. дис. канд. юрид. наук: спец.12.00.01 / І.А. Гетьман-П'ятковська. – НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького. – К., 2007. – 20 с.
38. Гишинский Л.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: учебное пособие / Л.И. Гишинский, В.Г. Афанасьев. – СПб, 1993. – 272 с.
39. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: навчально-методичний посібник / О.Л. Главацька. – Тернопіль, 2008. – 206 с.
40. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації: перекл. з франц. М. Марченко / Ж. Гоне. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2002. – 100 с.
41. Гордєєва Ж.В. Самооцінка як структурний компонент самосвідомості дитини: теоретико-методологічні основи дослідження, його методи та організація / Ж.В. Гордєєва // Актуальні проблеми психології / Зб. фаховий ВАК України Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 25. К.: Вид-во «А.С.К.» / за ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, 2010. – С. 156-164.
42. Горьковая И.А. Психические аномалии и противоправное поведение подростков / И.А. Горьковая. – Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – № 100. – С. 178 -191.
43. Гройсман А.Л. Медицинская психология / А.Л. Гройсман. – М.: Издательство Магистр, 1995. – 176 с.

44. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
45. Давиденко О.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків / О.М. Давиденко // Соціальний педагог. – 2010. – № 3. – С. 45-51.
46. Демічева А.В. Проблеми девіантної поведінки молоді в умовах трансформації сучасного українського суспільства: Автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.06 / А.В. Демічева. – Харк. держ. ун-т. – Х., 1998. – 16 с.
47. Дзюбо Л.В. Рання шкільна дезадаптація: обґрунтування гіпотези / Л.В. Дзюбо // Педагогіка і психологія. – №1. -1999. – с. 111-112.
48. Діагностика та корекція соціальної дезадаптації підлітків: Посібник для психологів, педагогів, психосоціальних та соціальних працівників / За ред. С.А. Беличевої. – М., 2000. – 287 с.
49. Дмитрієва О.А. Гіперактивність й агресивність як форми девіантного поведіння. Комплексний підхід до розв'язання проблеми / О.А. Дмитрієва // Шкільному психологу. Усе для роботи. – № 2, 2009.– С. 7-15.
50. Дроздов О.Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості: навчальний посібник / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок. – Чернігів: ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2000. – С. 16-33.
51. Еникеев М.И. Общая, социальная и юридическая психология: краткий энциклопедический словарь / М.И. Еникеев, О.Л. Кочетков. – М.: Юридическая литература, 1997. – 448 с.
52. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – №2 .- 2001. – С. 60 -72.
53. Єжова О.О. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. / О.О. Єжова. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2014. – 172 с.
54. Забродський М.М. Основи вікової психології / М.М. Забродський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
55. Зайцева З.Г. Школа і важковиховувані підлітки / З.Г. Зайцева. – К.: Знання, 2001. – 297 с.

56. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: соціальна робота. / І.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, С.А. Хлебнік – К., 1997. – 392 с.
57. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 288 с.
58. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы / Л.М. Зюбин. – М.: Высшая шк., 1974. – 87 с.
59. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы: социально-политический журнал / В.Н. Иванов. – № 2. – 1995. – С. 47-57.
60. Іваницький О.В. Девіантна поведінка молоді в Україні: чинники виникнення та державні заходи подолання / О.В. Іваницький // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка, 2008. – С. 55-63.
61. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків / В.В. Іванова // Практична психологія та соціальна робота. – № 5. – 2000. – С. 14-16.
62. Казачінер О.С. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / О.С. Казачінер // Виховна робота в школі. – 2008. – № 8. – С. 6-14.
63. Казьмерчук А.В. Особливості девіантної поведінки серед молоді / А.В. Казьмерчук // Девіантна поведінка в дитячому віці: Матеріали наук. – практ. конф. Євпаторія, 2009. – С. 77-82.
64. Калініченко А.Л. Самовиховання як фактор формування особистості / А.Л. Калініченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – С. 68-73.
65. Каплінський В.В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи) / В.В. Каплінський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: збірник наук. праць. – Випуск 41. / Редкол. В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТО Нілан ЛТД, 2014. – 468 с.
66. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи

- (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; заг. ред. А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
67. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти робіт із дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник / А.Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 280 с.
68. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання [Текст] навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К. : Вища шк., 2005. – 341с.
69. Карсон Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. – СПб.: Питер, 2004. – 1168 с.
70. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.
71. Квасниця Л.М. Програма превентивного виховання / Л.М. Квасниця // Позашкілля. – 2011. – № 2. – С.28-30.
72. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: Монографія / Н.В. Ківенко, І.І. Лановенко, П.В. Мельник. – Ірпінь: Академія державної податкової служби України, 2002. – 134 с.
73. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг // Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
74. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю.А. Клейберг. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996. – 133 с.
75. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения / Ю.А. Клейберг. – М: Вирга-Пресс, 1997. – 140 с.
76. Клочко О.А. Превентивне навчання як засіб формування особистості та соціальної компетентності / О.А. Клочко // Біологія (Осн.). – 2009. – № 9. – С. 2-5.
77. Кльоц Л.А. Профілактика агресивної та жорстокої поведінки серед неповнолітніх / Л.А. Кльоц // Психолог. – 2009. – № 19. – С. 8-17.
78. Кобзар Б.С. Запобігання відхилень у поведінці школярів / Б.С. Кобзар. –

К.: Знання, 2002. – 361 с.

79. Ковалев А.Х. Психологические основы перевоспитания правонарушителя / А.Х. Ковалев. – М.: Юридическая литература, 1968. – 215 с.
80. Ковальчук М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А.Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: Владос, 2010. – 288 с.
81. Когут С.Г. Девіантна поведінка дітей та молоді: проблеми й шляхи розв'язання / С.Г. Когут // Вісник Львів. Ун-ту. – 2008. – С. 190 -197.
82. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти): автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / І. В. Козубовська. – К., 1996. – 48с.
83. Козубовська І.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування / І.В. Козубовська, Г.В. Товканець. – Ужгород: Патент, 1998. – 195 с.
84. Колесников О.В. Основи наукових досліджень: навч. посіб / О.В. Колесников. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 144 с.
85. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
86. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 384с.
87. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – № 1-3.
88. Коротов В.М. Самоуправление школьников / В.М. Коротов. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
89. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / А. Коэн. – М., 1965. – 550 с.
90. Кудрявцев В.Т. Психическое развитие ребенка: креативная доминанта / В.Т. Кудрявцев. – Магистр. – №3. – 1998. – С. 60-71.
91. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. /

- А.І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
92. Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
93. Лазорик В.Г. Превентивне виховання / В.Г. Лазорик // Завуч (Шк. світ). – 2008. – № 35. – С. 1-8.
94. Леві В.Л. Нестандартна дитина / В.Л. Леві. – К.: Радянська школа, 1991. – 255с.
95. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
96. Левшунова Н.В. Методи превентивного виховання / Н.В. Левшунова // Психолог. – 2010. – № 26. – С. 26-31.
97. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М., 1975. – С. 175-188.
98. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко – Л.: Медицина, 1985. – 416с.
99. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 182 с.
100. Личко А.Е. Эти трудные подростки / А.Е. Личко. – М.: Медицина, 1983. – 182 с.
101. Лозинський Е.П. Шкільний центр профілактики правопорушень / Е.П. Лозинський // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 32-43.
102. Макаренко А.С. Общие вопросы педагогики / А.С. Макаренко. – 2-е изд. – М.: Изд-во агентства печати «Новости», – 1958. – 558 с. (Сочинения: в 7-ми т., Т. 5).
103. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К. : Перун, 1996. – 464 с.
104. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н.Ю. Максимова. – К., 1997. – 137 с.

105. Максимюк С.П. Педагогіка: навч. посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
106. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
107. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 422 с.
108. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник / Л. М. Маценко. – [Вид. 2-ге, доп., перероб.]. – К.: НАКККиМ, 2011. – 293 с.
109. Медико-соціальні та правові аспекти девіантної поведінки дітей та підлітків / Г.О. Слабкий, В.В. Беспалько, О.В. Коган, О.О. Федьков. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 32 с.
110. Микитенко М.С. Превентивне виховання. Створення сучасного інформаційного простору / М.С. Микитенко // Профтехосвіта. – 2009. – № 4. – С. 44-46.
111. Мінц М.О. Соціологія девіантної поведінки: навчальний посібник / За ред. М.О. Мінца. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 244 с.
112. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене / В.В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
113. Невский И.А. Подростки группы риска в школе / И.А. Невский. – М., 1997. – 112 с.
114. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми / С.Г. Немченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 98-102.
115. Никитюк Л.М. Превентивне виховання в системі виховної роботи / Л.М. Никитюк // журн. «Директор школи» (Шк. світ). – 2009. – № 3. – С. 88-96.
116. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.

117. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: спец.13.00.05 / Т.К. Окушко. – АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2009. – 20 с.
118. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / С.О. Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
119. Омері І.Д. Девіантна поведінка як чинник порушення суспільного життя підлітків / І.Д.Омері // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]: Зб. наук. праць. – Випуск 2. – К., М., 2010. Сайт кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ ім. М.П. Драгоманова // <http://www.psych.kiev.ua/>.
120. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання: учебное пособие / В. М. Оржеховська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко. – Міністерство освіти України, Ін-т змісту і метод. навч. – Київ: ІЗМН, 1996. – 192 с.
121. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: навч. посіб. / В.М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – О.: ТОВ «Інтерпрінт», 2006. – 284 с.
122. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник / В.М. Оржеховська.– К.: ВіАн, 1996.– 352 с.
123. Осипова О.С. Девиантное поведение: благо или зло? / О.С. Осипова. // Социологические исследования (СОЦИС): Ежемесячный научный и общественно-политический журнал . – №9. -1998. – С. 106-109.
124. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А. Є. Конверського. – К.: Центр навчальної літератури, 2010. – 352 с.
125. Ощепков А.А. Особенности ценностных ориентаций и социальных установок подростков, склонных к девиантному поведению: автореф.канд. псих.наук 19.00.05 / А.А. Ощепков. – Казань, 2012. – 193 с.
126. Парфанович І.І. Соціальна профілактика: курс лекцій / І.І. Парфанович. – Тернопіль, ТДПУ, 2009. – 159 с.

127. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения / Ф. Патаки. – Психологический журнал. – №4. – 1987. – С. 95.
128. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию / Л. Колберг, Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс / Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175-182.
129. Перепелиця Т.Г. Соціокультурні чинники злочинної поведінки підлітків: автореф. дис. канд. соц. наук: 22.00.06 / Т.Г. Перепелиця. – Київський університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 20 с.
130. Пересунчак О.С. Важкі діти та їхня поведінка. Психологічний аналіз. / О.С. Пересунчак // Психолог. – №9. – 2006. – С. 8-11.
131. Перешеина Н.В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
132. Петровский А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М.: Наука, 1990. – 112 с.
133. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н.П. Пихтіна, Н.І. Яковець. – Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. – 116 с.
134. Погромська Г.І. Девіантна поведінка дітей та підлітків як соціально-педагогічна проблема / Г.І. Погромська // Наукові праці Дон НТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – № 11. – 2012. – С. 1-5.
135. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: Монографія / Ю.Й. Поліщук, Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 315 с.
136. Превентивне виховання та профілактика шкідливих звичок у позаурочний час: Матеріали Всеукраїнського конкурсу-захисту педагогічних проектів // Позакласний час. – 2010. – № 2. – С. 13-44.
137. Превентивне виховання: Досвід, проблеми: Зб. науково-методичних статей / Кол. авт. за заг ред. Г.Л. Черепанової. – Херсон: РІПО, 1999. – 68 с.
138. Превентивний підхід до організації педагогічного процесу в умовах

- ЗОШ // Виховна робота в школі. – 2009. – № 1. – С. 2-36.
139. Примуш М. В. Загальна соціологія: Навч. посібник / М.В. Примуш. – К.: Професіонал, 2004. – 590 с.
140. Психология: словарь [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494с. – (2-е изд. – испр. и доп.).
141. Рапіна Л.А. Профілактика девіантної поведінки в школі / Л.А. Рапіна // Педагогічна газета. - 2009. - N 4. - С. 3.
142. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. Е.А.Алексеевой, С.Нуровой / М. Раттер. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с. – (Серия "Мир психологии").
143. Рачова Н.М. Профілактика і подолання девіацій у важких підлітків / Н.М. Рачова // Психолог. – № 43. – 2010. – С. 3-7.
144. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М: ВЛАДОС, 2000. – 253 с.
145. Романовська Л.І. Дитячі громадські об'єднання як чинник протидії втягуванню підлітків у неформальні асоціальні угруповання / Л.І. Романовська // Таврійський вісник освіти. – 2010. – № 2. – С. 119-124.
146. Российская энциклопедия социальной работы [под ред. Гусляковой Я.Г., Катульского Г.Д.]. – М., 1997. – 907 с.
147. Савченко С.В. Превентивне виховання в навчально-виховному процесі ЗНЗ / С.В. Савченко // Класний керівник. – 2009. – № 15-16. – С. 6-13.
148. Самойлов А.М. Превентивний потенціал дозвілєвої діяльності у профілактиці девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю. (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.): у 4-х частинах. – ч.3. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. - С. 90 - 93.
149. Самойлов А.М. Види агресивної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції (20 грудня 2013 року у м.

Дніпропетровськ): Зб. наук. праць у 5-х частинах. - Д.: ТОВ «Інновація», 2013 – ч.3. – С.121 - 123.

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

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

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

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

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

155. Самойлов А.М. Деформація системи цінностей як фактор девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Криворізької сесії 1 Всеукраїнської науково-практичної

конференції (м. Кривий Ріг, 24 листопада 2012р.): у 5-ти частинах. – Ч.5. – Кривий Ріг, ТОВ «Інновація», 2012. - С. 124 - 127.

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

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

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

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

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

161. Самойлов А.М. Класифікація типів девіантної поведінки / А.М.

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

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

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

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

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

166. Самойлов А.М. Особливості педагогічних підходів С.Т. Шацького і А.С. Макаренка до подолання девіантності підлітків/ А.М. Самойлов // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Матеріали I

Всеукраїнської конференції молодих учених і студентів (м. Вінниця 17-18 квітня 2013р.): Зб. наук. пр. - Вип.1(4). – Вінниця, 2013. - С. 228 - 231.

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

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

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

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

171. Самойлов А.М. Стан розробленості проблеми девіантної поведінки особистості у психолого - педагогічній літературі / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 35 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 421 – 427.

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

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

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

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

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

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

178. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е.В. Сидоренко. – СПб, 2000. – 346 с.
179. Симачинська Л.І. Причини та шляхи подолання агресивної та жорстокої поведінки підлітків / Л.І. Симачинська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1. – С. 239-246.
180. Словник іншомовних слів [за ред. члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука]. – Київ: голов. ред. укр. радян. енциклопедії Академії Наук, 1975. – 775с.
181. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
182. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. А.И. Капської. – К: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
183. Соціологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів –2-ге вид. доопр. доп. / за заг. ред. В.І. Докаша. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 448 с.
184. Такмакова М.В. Взаимосвязь девиантного поведения подростков и условий обучения в современной школе: автореф. дис. канд. психол. наук: спец.19.00.13 / М.В. Такмакова. – Москва, 2011. – 293 с.
185. Тарасенко Г.С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти / Г.С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2010. – Вип.23. – С.96 -101
186. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота: навч.-метод. посіб. ч. 1 / О.С. Тарновська. – Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці: Рута, 2003. – 82 с.
187. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. / Т.М. Титаренко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.
188. Тищенко С.П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину / С.П. Тищенко. – К.,1982 – 47с.
189. Ткачук А.О. Агресія як форма прояву девіантної поведінки / А.О.

Ткачук. – Психолог . – № 16, «Шкільний світ», 2010. – С. 17-18.

190. Товканець Г.В. Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Товканець. – Ужгородський держ. ун-т. – Ужгород, 1999. – 183 л.

191. Товканець О.С. Профілактичні заходи у попередженні девіантної поведінки неповнолітніх / О.С. Товканець // Сучасний соціокультурний простір – 2010: матеріали сьомої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 20–22 вересня 2010, ч. 2. – Київ, 2010. – С. 56-59.

192. Толстых Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – № 2. – 1989. – С. 35-38.

193. Туріщева Л.В. Особливості роботи з девіантними дітьми / Л.В. Туріщева // Класному керівнику. Усе для роботи. – 2009. – № 8. – С. 22-25; Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2009. – № 2. – С. 2-6.

194. Федоришин Г.М. Діагностика зовнішніх та внутрішніх чинників шкільної дезадаптації підлітків у реальній практиці / Г.М. Федоришин // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. – К.: Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України, 2002. – Т. 1, ч. 3. – С. 147-155.

195. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.М. Федоришин. – Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника.– Івано-Франківськ, 2002.– 297 с.

196. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія / Т. Є. Федорченко. — Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А., 2011. — 488 с.

197. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М.М. Фіцула. – Тернопіль, 1993. – 172 с.

198. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч.-метод. посібник / М.М. Фіцула, І.І. Парфанович. – Тернопіль: «Навчальна книга-Богдан», 2008. – 432 с.

199. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К.:

- Видавничий центр «Академія», 2009. – 560 с.
200. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми профілактики правопорушень неповнолітніх / М.М. Фіцула. – Право України. – № 8. – 1995. – С. 44-46.
201. Флегонтова Н.М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навчально-методичний посібник / Н.М. Флегонтова. – К.: Освіта України, 2007. – 144 с.
202. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб. / Єжова О.О., Кириченко В.І., Тарасова Т.В., Федорченко Т.Є., Муромець В.Г., Нечерда В.Б., Оржеховська В.М., Кириленко С.В. ; [За заг. ред. д.п.н., проф. Оржеховської В.М.]. — Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. — 172 с., с. 10.
203. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Пер. с нем. Э. Телятниковой / Э. Фромм. – М.: АСТ М., 2006. – 635 с.
204. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
205. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка / І.Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – 328 с.
206. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Практикум / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 208 с.
207. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 192 с.
208. Холоденко О.В. Педагогічні умови соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі: дис... канд. пед. наук / О.В. Холоденко. – Київ, 2011. – 23 с.
209. Чемодурова Ю.М. Девіантна поведінка дітей і підлітків: із практики діяльності психолога й соціального педагога / Ю.М. Чемодурова // Психолог. – № 39. – К., 2010. – С. 3-11.

210. Шайко Ю.В. Соціально-педагогічні засоби профілактики девіантної поведінки / Ю.В. Шайко, Т.І. Туркот // Таврійський вісник освіти. – 2009. – № 1. – С. 132-137.
211. Шахов В.І. Соціально-психологічні механізми принципу мінімізації виховного впливу/ В.І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. – Вип. 30. – С. 25-31.
212. Шевченко А.М. Особливості девіантної та делінквентної поведінки у підлітків // Діти «групи ризику»: психологічні, соціальні та правові аспекти / А. М. Шевченко. – К.: Київська міська державна адміністрація. Служба у справах неповнолітніх. – 2001. – С. 14-25.
213. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского / Т. Шибутани – Ростов н/Д, 1999. – 554 с.
214. Штифурак В.Є. Соціально-педагогічні основи організації виховної роботи зі студентською молоддю: монографія / В.Є. Штифурак. – Вінниця: вид-во „Діло“, 2007 – 568 с.
215. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: под ред. Толстых А.В. / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
216. Юшко О.В. Профілактика девіантної поведінки учнів основної школи України: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / О.В. Юшко. – Х., 2012. – 200 с.
217. Damron-Bell J. The development of deviant behavior in adolescents: the influence of student characteristics and school climate / Jessica Damron-Bell B.A.: a Dissertation Submitted – Eastern Kentucky University. – Kentucky, December 2011. – 85 p.
218. Kaplan H. B. Deviant Behaviour in Defense of Self / H. B. Kaplan. – N. Y – L., 1980. – 255p.
219. Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed / M. Lipman. – Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2003. – 304 p.
220. Rogers K. Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory / K. Rogers. – L: Constable, 1991. – 560 p.

221. Samoylov A.M. Analysis of pedagogical conditions effectiveness of adolescent deviance prevention in social and educational environment of a secondary school (Самойлов А.М. Аналіз ефективності педагогічних умов профілактики девіантності підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи) / A.M. Samoylov // Z 40 Zbior artykulow naukowch. Konferencji Miedzynaodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki» (м. Варшава/Warszawa, 29.11. 2015 – 30.11.2015p.). Warszawa, Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – S(C). 17-22.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій, використаний у дисертаційному дослідженні

Анкета з виявлення учнів із девіантною поведінкою у класі

Анкета містить 15 питань. Зміст анкети враховує такі параметри: навчання (питання 1-3), дисципліна (питання 4-6), суспільно-трудова активність (питання 7-9), стосунки з класом (10-12) і асоціальні прояви (13-15).

При проведенні анкети неприпустимо спеціальне вишукування недоліків і підкреслення негативного в поведінці учнів.

На кожне питання можуть бути 3 варіанти відповіді:

"так" = +1 бал,

"ні" = -1бал,

"іноді" = 0 балів.

Обраховується алгебраїчна сума балів (N).

Обробка результатів зводиться до наступного:

$N \geq 6$ – учень благополучний,

$N \geq 10$ – 1-й ступінь девіантності,

$N \geq 15$ – 2-й ступінь девіантності,

$N \geq 20$ і більше – 3-й ступінь девіантності.

Характеристика рівнів (за підсумковою сумою)

I рівень – окремі конфлікти; нестійкість, випадковість відхилень у поведінці; окремі пропуски в загальному розвитку (успішність задовільна); яскраво проявляється який-небудь недолік; «нестандартність» характеру; слабка самокритика і вимогливість до себе.

II рівень – «несприйняття» педагогічних дій; егоцентричність; негативне ставлення до школи; проблеми в розумовому розвитку; проявляються 2-3 серйозні недоліки, що стійко взаємодіють між собою; завищена самооцінка; рівень вимог до інших більший, ніж до себе.

III рівень – протидія виховному процесу; поведінка на межі правопорушення; негативне ставлення до школи, до однолітків, до норм моралі; яскраво виражена негативна спрямованість; пробіли в розумовому, моральному, вольовому розвитку; хвороблива психіка, загострена самолюбність; вимогливість до себе відсутня.

1. Чи цікаво тобі на уроках?

2. Чи прагнеш ти дізнатися щось нове зі шкільної програми?

3. Як часто трапляються випадки, коли приходиш на урок не підготовленим?

4. Ти часто спізнюєшся на уроки?
5. Чи часто ти отримуєш зауваження?
6. Чи переживаєш, якщо доводиться з якої-небудь причини пропускати уроки?
7. Чи береш участь у трудових справах класу?
8. Чи допомагаєш проводити класні або шкільні заходи?
9. Чи бували випадки, що ти тікав з класних заходів?
10. Чи турбує тебе, яка думка в однокласників про тебе?
11. Чи прагнеш мати авторитет в учнів свого класу?
12. Чи з багатьма учнями свого класу ти товаришуєш?
13. Чи доводилося тобі пропускати уроки без поважної причини?
14. Чи доводилося в кабінеті завуча або директора тримати відповідь за погану поведінку в школі?
15. Як часто ти є учасником бійки в школі?

Анкета для з'ясування рівня знань підлітків про норми моралі і права

1. Чи з повною віддачею ти працюєш на уроці?
2. Чи виконуєш ти домашні завдання?
3. Чи пов'язуєш ти отримання знань в школі зі своїм майбутнім?
4. Чи ввічливий ти з дорослими поза школою?
5. Чи важлива для тебе думка батьків?
6. Чи часто береш участь у корисних для класу справах?
7. Чи уникаєш ти громадських доручень?
8. Які якості має гарна людина?
9. Що таке добро?
10. Що таке зло?
11. Чи можеш ти встояти, якщо трапляється нагода присвоїти чужу, але потрібну тобі річ?
12. Чи "мучить" тебе совість за те, що доводилося брехати?
13. Чи будеш ти відстоювати (у разі потреби) честь свого класу?
14. Чи доводилося давати пояснення з приводу своєї поведінки в міліції?
15. Чи буває у вас дома інспектор (дільничний) внаслідок поганої поведінки на вулиці?

Шкала самооцінки

Опитувальник містить 32 твердження. Учням пропонують виразити своє ставлення до них за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінюється певною кількістю балів: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підтримували мене.
2. На роботі постійно відчуваю свою відповідальність за її результати.
3. Я турбуюся про своє майбутнє.
4. Багато людей мене ненавидять
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Я турбуюся за свій психічний стан.
7. Я боюся виглядати дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто припускаюся помилок.
11. Шкода, що я не вмію говорити так, як слід розмовляти з людьми.
12. Шкода, що мені не вистачає упевненості в собі.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими.
14. Я дуже скромний.
15. Моє життя даремне.
16. Багато людей неправильної думки про мене.
17. Мені немає з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене більшого
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями
20. Я легко втрачаю самовладання.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в безпеці.
23. Я часто хвилююся, і даремно.
24. Я відчуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я відчуваю себе скутим.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною
27. Я упевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я
28. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Шкода, що я не такий товариський.
31. У спорах я висловлююся тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекає від мене суспільство.

Інтерпретація результатів. Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно знайти загальну суму балів.

Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко виявляє сумніви в своїх діях.

Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу прагне підлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 86 до 128 свідчить про низьку самооцінку, за якої людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності».

Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (В. Бойко)

Інструкція. У бланку для відповідей поряд з номером думки проставте свої відповіді у формі «так чи ні».

1. Часом я несподівано «вибухаю» злістю, гнівом.
2. Якщо я бачу, що моє роздратування або злість передається іншим, то зазвичай тут же беру себе в руки.
3. Щоб позбавлятися від злості, що накопичилася, я придумав собі особливий ритуал: періодично б'ю подушку, боксую в стінку, бігаю навколо будинку і тому подібне.
4. У громадських місцях я зазвичай стримуюся, а вдома буваю невитриманим.
5. Іноді я розумію, що викликаю у кого-небудь злість, роздратування, але мені важко змінити свою поведінку або я не хочу цього робити.
6. Якщо мені грубіянять, я, як правило, стримуюся і не допускаю різкості.
7. Іноді я чесно зізнаюся собі: я погана людина.
8. Варто мені розсердитися, як я добиваюся свого від оточуючих.
9. Нерідко я виявляюся залученим до якого-небудь угруповання молоді, що з'ясовує стосунки з кимсь.
10. Час від часу мене немов би тягне посваритися з ким-небудь.
11. Я часто розплачуюся за свою різкість або грубість.
12. Часто яка-небудь дрібниця виводить мене з себе.
13. Розсердившись, я можу ударити кого-небудь (дитину, товариша)
14. Відчуваючи прилив злості, я можу розрядитися на неживих предметах (б'ю кулаком об стіл, що-небудь ламаю, б'ю посуд).
15. Я дозволяю собі злість або гнів там, де мене ніхто не знає.
16. Я думаю, що мій характер – не подарунок.
17. Якщо хто-небудь з товаришів погано відізнеться про мене, я висловлю йому все, що думаю про нього.
18. Бувають хвилини, коли я ненавиджу або зневажаю себе.

19. Щоб змусити себе зробити що-небудь важке або складне, мені іноді треба себе гарненько розсердити.

20. Бувало так, що я виявлявся членом недоброї компанії (угруповання).

21. Зазвичай, коли я посварюся з ким-небудь, мені легшає.

22. Деякі люди ображаються на мене через мою різкість або злість.

23. Коли я дуже втомлююся, легко можу розсердитися, вийти з себе.

24. Моя злість зазвичай швидко проходить, якщо той, хто її викликав, вибачається або визнає свою неправоту.

25. Мені вдається гасити роздратування і інші напруження в активному відпочинку – в спорті, туризмі, культурних заходах.

26. Буває, я з'ясовую стосунки з продавцем на підвищених тонах.

27. У мене гострий язик, мені палець до рота не клади.

28. Я зазвичай легко «заводжуся», коли стикаюся з грубістю, агресивністю або злістю оточуючих.

29. Багато з того поганого, що трапилося зі мною в житті, я напевно заслужив.

30. Злість найчастіше допомагає мені в житті.

31. Я часто лаюся в чергах.

32. Іноді мені говорять, що я злюся, але я цього не помічаю.

33. Переживання злості або гніву явно шкодять моєму здоров'ю.

34. Іноді я починаю злитися ні з того ні з сього.

35. Якщо я розсерджуся, то найчастіше відходжу майже миттєво.

36. Щоб заспокоїти нервову систему, я часто спеціально починаю займатися якою-небудь справою (читання, телевізор, господарські турботи, робота).

37. У транспорті або магазині я буваю агресивніший, ніж де-небудь.

38. Я людина різка або дуже категорична.

39. Якщо хто-небудь зло жартуватиме наді мною, я швидше за все поставлю його на місце.

40. Я часто злюся на себе через якийсь привід.

41. У домашньому спілкуванні будинку я часто спеціально надаю своєму обличчю суворий вираз.

42. Якби знадобилося піти на барикади, я б пішов.

43. Зазвичай моя злість дає мені імпульс активності.

44. Я декілька днів переживаю наслідки того, що не зміг стриматися від злості.

45. Бувають моменти, коли мені здається, що я всіх ненавиджу.

46. Коли я відчуваю прилив злості або агресії, то часто йду абикуди, щоб нікого не бачити і не чути.

47. Я часто заспокоюю себе тим, що зриваю зло на речах кривдника.

48. Іноді в транспортній штовханині або в черзі я буваю такий агресивний, що потім мені стає ніяково за себе.

49. Я часто буваю непіддатливим, упертим, неслухняним.

50. Я легко владнаю все навіть з тими людьми, які провокують грубість або злість.

51. Якщо Бог коли-небудь покарає мене за мої гріхи, то це буде заслужено.

52. Щоб вплинути на оточуючих, я часто лише зображаю гнів або злість, але глибоко не переживаю, не відчуваю цих станів.

53. Я б взяв участь у стихійному мітингу протесту, щоб відстоювати разом зі всіма свої інтереси.

54. Після спалаху роздратування, злості я зазвичай відчуваю себе добре якийсь час.

55. Моя дратівливість негативним чином позначалася на стосунках з близькими або друзями.

Обробка результатів.

Опитувальник дозволяє вивести «індекс агресії» з урахуванням 11 параметрів, кожен з яких оцінюється окремо в інтервалі від нуля до 5 балів. За кожен відповідь, що відповідає ключу, нараховується один бал; чим вище оцінка, тим більшим виявляється вимірюваний показник агресивності.

Спонтанність агресії: +1, +12, +23, +34, +45.

Нездатність гальмувати агресію: -2, +13, -24, -35, -46.

Невміння перемикає агресію на діяльність або неживі об'єкти: -3, -14, -25, -36, -47.

Анонімна агресія: +4, +15, +26, +37, +48

Провокація агресії оточуючих: +5, +16, +27, +38, +49.

Схильність до відбиття агресії: -6, +17, +28, +39, -50.

Аутоагресія: +7, +18, +29, +40, +51.

Ритуалізація агресії: +8, +19, +30, +41, +52.

Задоволення від агресії: +10, +21, +32, +43, +54.

Розплата за агресію: +11, +22, +33, +44, +55.

Інтерпретація даних.

Відсутність або дуже низький рівень агресії (від 0 до 8 балів) зазвичай свідчить про нещирість відповідей респондента, його прагнення відповідати соціальній нормі. Такі показники зустрічаються у людей з пониженою самокритичністю і завищеними домаганнями.

Невисокий рівень агресії (9–20 балів) може бути наявним у більшості опитуваних. Він зазвичай обумовлений спонтанною агресією і пов'язаний з невідмінням перемикає агресію на діяльність і неживі об'єкти (у цьому, можливо, немає необхідності).

Середній рівень агресії (21–30 балів) зазвичай виражається в спонтанності, деякій анонімності і слабкій здібності до гальмування.

Підвищений рівень агресії (від 31 до 40 балів). До атрибутів, характерних для її середнього рівня, зазвичай додаються показники розплати, провокації.

Дуже високий рівень агресії (41 і більше балів) пов'язаний з отриманням задоволення від агресії, перейманням агресії від натовпу, провокацією агресії оточуючими.

Самооцінка форм агресивної поведінки (Басса-Дарки)

Тест-опитувальник Басса-Дарки призначений для вивчення проявів різних форм агресивної поведінки, зокрема фізичної, непрямой, вербальної агресії. Окрім цього методика дозволяє виявити дратівливість, негативізм, образливість, підозрілість і відчуття провини особистості.

Процедура тестування

Дослідник читає питання пункт за пунктом, називаючи їх номери. Респонденти отримують бланки з номерами і біля кожного номера ставлять «плюс», якщо вони згодні з твердженням, і «мінус», якщо не згодні. Для зручності обробки бланк співпадає з ключем до тесту. Далі наведено повний список питань-тверджень.

1. Якщо я розсерджуся, то можу вдарити кого-небудь.
2. Я ніколи не гарячуся настільки, щоб кидатися предметами.
3. Я легко гарячуся, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять гарно, я не виконаю прохання.
5. Мені здається, що доля до мене несправедлива.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за спиною.
7. Я не можу утриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
8. Якщо мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болісні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен ударити людину.
10. Коли я гарячкую, то грюкаю дверима.
11. Іноді люди дратують мене просто своєю присутністю.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, я хочу його порушити.
13. Іноді мене гризе заздрість, хоча я цього не показую.
14. Я думаю, що багато людей не люблять мене.
15. Я вимагаю, щоб люди поважали мої права.
16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся.
17. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
18. Іноді я виражаю гнів тим, що стукаю кулаком по столу.
19. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.
20. Якщо хтось корчить з себе начальника, я завжди поступаю йому наперекір.
21. Немає людей, яких я по-справжньому ненавидів би.
22. Достатньо багато людей мені заздрять.
23. Навіть якщо я злюся, то не вдаюся до «сильних» виразів.
24. Люди, що ухиляються від роботи, повинні переживати почуття

провини.

25. Я рідко даю здачу, навіть якщо хтось ударить мене.

26. Я можу пригадати випадок, коли був такий злий, що схопив перший предмет, що попався, і поламав його.

27. Я буваю грубуватий по відношенню до людей, які мені не подобаються.

28. Коли зі мною розмовляють командним тоном, мені нічого не хочеться робити.

29. Зазвичай я прагну приховувати погане ставлення до людей.

30. Іноді мені здається, що наді мною сміються.

31. Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати все, що я про нього думаю.

32. Мене мучить те, що я мало роблю для своїх батьків.

33. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.

34. У спорі я часто підвищую голос.

35. Я не гарячкую через дрібниці.

36. Коли дехто корчить з себе начальника, я роблю все, щоб він не зазнавався.

37. Я не завжди отримую те приємне, на що заслуговую.

38. У мене немає ворогів, які хотіли б мені нашкодити.

39. Я часто погрожую людям, хоча і не збираюся виконувати погрози.

40. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.

Ключ

1. Фізична агресія	1	-9	17	-25
2. Непряма агресія	-2	10	18	26
3. Дратівливість	3	11	19	27
4. Негативізм	4	12	20	28
5. Образливість	5	13	-21	29
6. Підозрілість	6	14	22	30
7. Вербальна агресія	7	15	-23	31
8. Відчуття провини	8	16	24	32

Дослідження вольової саморегуляції

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою.

Інструкція: «Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує Вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак (+)(плюс), якщо вважаєте, що неправильно, то знак (–) (мінус).

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання кинути

цю справу.

2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.

3. За необхідності мені не важко стримати спалах гніву.

4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.

5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.

6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.

7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.

8. Я завжди «гну» свою лінію.

9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «гарній формі».

10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.

11. Я не вважаю себе терплячою людиною.

12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.

13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.

14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.

15. При потребі я можу займатися своєю справою в незручних та в непристосованих до цього умовах.

16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.

17. Я вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.

19. Краще зачекати ліфт, ніж підніматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрій не так просто.

21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.

22. Мені важче зосередитися на завданні чи на роботі, ніж іншим.

23. Сперечатися зі мною важко.

24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.

25. Мене легко відвернути від справ.

26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли «перед носом» зачиняються двері

транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Обробка результатів.

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (Б) та індексів за субшкалами *наполегливість* (Н) і *самовладання* (С).

Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за шкалою В має бути в межах від 0 до 24, за субшкалою *наполегливість* – від 0 до 16 та за субшкалою *самовладання* – від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Наполегливість	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Аналіз результатів.

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.,,,,,,,,,,

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони складають більше половини максимально можливої суми збігань, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали В ця величина становить 12, для шкали Н – 8, для шкали С – 6.

Високий бал за шкалою В властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе нарощування внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності.

Низький бал спостерігається в людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та

самоконтролю.

Субшкала *наполегливість* характеризує силу намірів людини – її прагнення до здійснення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. У крайньому прояві можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за даною шкалою вказують на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала *самовладання* відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми. На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, імпульсивність, які у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів захищають людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою різноманітна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та із стосунками з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. На відміну від них, низькі рівні наполегливості та самовладання почасти виконують компенсаторні функції. Вони також говорять про порушення в розвитку властивостей особистості та в її умінні налагоджувати стосунки з іншими, а також адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.

Здобувши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, відзначивши ті властивості, які в першу чергу потребують розвитку або корекції.

Експертне оцінювання показників поведінкового критерію девіантності підлітків

Шановні експерти!

Будь ласка, оцініть за 3-бальною системою, якою мірою в кожного учня виявляються вищезгадані характеристики.

Аркуш відповідей

Дата _____

Клас _____

Експерт(ПІБ) _____

№	Прізвище та ім'я учня	Дотрима- ння або ігнорува- ння педагогі- чних вимог	Визнання або невизна- ння авторите- тів	Демонст- ратив- ність поведінки	Рівень організо- ваності	Брехли- вість або правди- вість	Готов- ність або неготов- ність до вольових зусиль
1.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
2.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
3.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
4.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
5.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
6.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
7.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
8.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
9.		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
10 .		1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

Визначення самооцінки особистості - тест «Самооцінка»

Інструкція: Кожна людина має певні уявлення про ідеал, найбільш цінні якості особистості. На них люди орієнтуються в процесі самовиховання. Які якості ви понад усе цінуєте в людях? У різних людей уявлення неоднакові, а тому не збігаються результати самовиховання. Які ж уявлення про ідеал є у вас? Зрозуміти це вам допоможе завдання, яке виконується в два етапи.

Етап I

1. Розділіть аркуш паперу на чотири рівні частини, позначте кожную частину римськими цифрами I, II, III, IV.

2. Дані чотири набори слів, що характеризують позитивні якості людей. Ви повинні в кожному наборі якостей виділити ті, які більш значущі і цінні для вас особисто, яким ви віддаєте перевагу перед іншими. Які це якості і скільки їх – вирішує кожен сам.

3. Уважно прочитайте слова першого набору якостей. Випишіть у стовпчик найбільш цінні для вас якості разом з їх номерами, що стоять поряд. Тепер приступайте до другого набору якостей – і так до самого кінця. У результаті ви повинні отримати чотири набори ідеальних якостей.

Щоб створити умови для однакового розуміння якостей всіма учасниками психологічного обстеження, наводиться тлумачення цих якостей:

1. Міжособистісні стосунки, спілкування

1. Ввічливість – дотримання правил пристойності, чемність.
2. Дбайливість – думка або дія, спрямована на створення благополуччя людей, опікування ними і догляд.
3. Щирість – вираз справжніх почуттів, правдивість.
4. Колективізм – здатність підтримувати колективні настрої, загальні інтереси, загальну справу.
5. Чуйність – готовність відгукнутися на чужі потреби.
6. Сердечність – лагідне ставлення.
7. Співчуття – чуйне, співчутливе ставлення до переживань, нещастя людей.
8. Тактовність – відчуття міри, що обумовлює вміння поводитися в суспільстві, не зачіпати гідності інших людей.
9. Терпимість – уміння без ворожості ставитися до чужої думки, характеру, звичок.
10. Чутливість – здатність тонко вловлювати відтінки переживань інших людей, розуміти їх переживання і відгукуватися емоційно.
11. Доброзичливість – бажання добра людям, готовність сприяти їх благополуччю.
12. Привітність – здатність виражати відчуття особистої симпатії, приязнь.

13. Привабливість – здатність чарувати, викликати симпатію, привертати інших людей.

14. Товариськість – здатність легко встановлювати контакти, налагоджувати спілкування.

15. Обов'язковість – вірність слову, обов'язку, обіцянці.

16. Відповідальність – прагнення відповідати за свої дії.

17. Відвертість – щирість, доступність для людей.

18. Справедливість – об'єктивна оцінка людей, їх результатів відповідно до істини.

19. Сумісність – уміння пристосовувати свої вчинки і дії до поведінки інших при вирішенні загальних завдань.

20. Вимогливість – строгість, очікування від людей виконання своїх обов'язків.

II. Поведінка

1. Активність – прояв зацікавленого, діяльнісного ставлення до оточуючого світу, енергійна поведінка.

2. Гордість – відчуття власної гідності.

3. Добродушність – м'якість характеру, прихильність до людей.

4. Порядність – нездатність здійснювати підлі і антигромадські вчинки.

5. Сміливість – здатність приймати рішення і здійснювати свої дії без страху.

6. Твердість – уміння наполягати на своєму.

7. Упевненість – віра в правильність учинків, відсутність коливальних сумнівів.

8. Чесність – прямота, щирість у стосунках і вчинках.

9. Енергійність – активність, рішучість у вчинках і діях.

10. Ентузіазм – сильне натхнення, душевний підйом.

11. Сумлінність – чесне і якісне виконання своїх обов'язків.

12. Ініціативність – прагнення до нових форм діяльності без спонукання ззовні.

13. Інтелігентність – висока культура, освіченість, порядність і ерудиція.

14. Наполегливість – завзятість у досягненні мети.

15. Рішучість – здатність швидко ухвалювати рішення, долати внутрішні коливання.

16. Принциповість – уміння дотримуватися твердих принципів, переконань і поглядів на речі і події.

17. Самокритичність – прагнення об'єктивно оцінювати свою поведінку, розкривати свої помилки і визнавати недоліки.

18. Самостійність – здатність здійснювати дії без сторонньої допомоги, своїми силами.

19. Врівноваженість – рівний, спокійний характер і поведінка.

20. Цілеспрямованість – наявність ясної мети, прагнення її досягти.

III. Діяльність

1. Вдумливість – глибоке проникнення в суть справи.
2. Діловитість – знання справи, заповзятливість, тямущість.
3. Майстерність – високе мистецтво в якій-небудь галузі.
4. Тямущість – кмітливість, уміння зрозуміти сенс.
5. Швидкість – швидкість виконання дій, нестримність.
6. Зібраність – зосередженість, підтягнутість, акуратність.
7. Точність – уміння діяти в повній відповідності з планом, завданням, відповідно до зразка.
8. Працьовитість – любов до праці, діяльності, що вимагає напруги.
9. Захопленість – уміння цілком віддаватися якій-небудь справі.
10. Посидючість – старанність в тому, що вимагає тривалого часу і терпіння.
11. Акуратність – дотримання у всьому порядку, ретельність роботи, старанність.
12. Уважність – зосередженість на виконуваній діяльності.
13. Далекоглядність – прозорливість, здатність передбачати, прогнозувати майбутнє.
14. Дисциплінованість – звичка до порядку, відповідність нормам і правилам.
15. Старанність – гарне виконання завдань.
16. Допитливість – схильність до набуття нових знань.
17. Винахідливість – здатність швидко знаходити вихід зі скрутних положень.
18. Послідовність – уміння виконувати завдання в правильному порядку, логічно, системно.
19. Працездатність – здатність багато і продуктивно працювати.
20. Скрупульозність – особлива ретельність, точність, уважність до дрібниць.

IV. Переживання і почуття

1. Бадьорість – відчуття повноти сил, діяльності, енергії.
2. Безстрашність – відсутність страху, хоробрість.
3. Веселість – безтурботно-радісний стан.
4. Душевність – щира дружлюбність, прихильність до людей.
5. Милосердя – готовність допомогти, пробачити з людинолюбства, співчуття.
6. Ніжність – прояв любові і ласки.
7. Волелюбність – любов і прагнення до свободи, незалежності.
8. Щирість – задушевність, відкритість у стосунках.
9. Пристрасність – здатність цілком віддаватися почуттю, захопленню.
10. Сором'язливість – здатність переживати почуття сорому, незручності від недосконалих дій або сказаних слів.

11. Схвильованість – міра переживання, душевний неспокій.
12. Захопленість – великий підйом почуттів, ентузіазм.
13. Жалісливість – схильність до співчуття, жалості.
14. Життєрадісність – постійне відчуття радості, відсутність смутку.
15. Влюбливість – схильність швидко закохуватися.
16. Оптимістичність – життєрадісне світосприймання, віра в успіх.
17. Стриманість – здатність стримувати прояви своїх почуттів.
18. Задоволеність – відчуття задоволення від виконання бажань.
19. Холоднокровність – здатність зберігати спокій і витримку.
20. Чутливість – легкість виникнення переживань, підвищена сприйнятливність, висока готовність до емоційного відгуку.

Етап II

Уважно розгляньте якості особистості, виписані вами з першого набору, знайдіть серед них такі, якими ви володієте реально. Обведіть цифри при них кружечками. Тепер переходьте до другого набору якостей, потім третього і четвертого.

Обробка

1. Підрахуйте, скільки ви знайшли у себе реальних якостей (Р).
2. Підрахуйте кількість ідеальних якостей, виписаних вами (І), а потім обчисліть їх відсоткове співвідношення:

$$C = \frac{D \times 100\%}{2}$$

Результати порівняйте з шкалою:

Стать	Рівні самооцінки						
	Неадекватно низький	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий	Неадекватно високий
Чол.	0-10	11-34	35-45	46-54	55-63	64-66	67
Жін.	0-15	16-37	38-46	47-56	57-65	66-68	69

Самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. При оптимальній, адекватній самооцінці суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, достатньо критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі і успіхи, прагне ставити перед собою досяжні цілі, які можна здійснити реально. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але і прагне передбачати, як до цього поставляться інші. Таким чином, адекватна самооцінка є результатом пошуку реальної міри, тобто без дуже великої переоцінки і без зайвої критичності до свого спілкування, діяльності і поведінки. Така самооцінка є найкращою.

Методика діагностики потреби у пошуках відчуттів М. Цукермана

Інструкція: Вашій увазі пропонується ряд тверджень, що об'єднані в пари. З кожної пари Вам необхідно вибрати одне, яке найбільш характерне для Вас, і відзначити його.

1. а) Я б віддав перевагу роботі, що вимагає чисельних роз'їздів, подорожей.

б) Я б вважав за краще працювати на одному місці.

2. а) Мене підбадьорює свіжий, прохолодний день,

б) У прохолодний день я не можу дочекатися, коли потраплю додому.

3. а) Мені не подобаються всі тілесні запахи.

б) Мені подобаються деякі тілесні запахи.

4. а) Мені не хочеться б спробувати який-небудь наркотик, який міг би дати мені незнайомі відчуття.

б) Я б спробував який-небудь з незнайомих наркотиків, що викликають галюцинації.

5. а) Я б вважав за краще жити в ідеальному суспільстві, де кожен безпечний і щасливий.

б) Я б вважав за краще жити в невизначені дні нашої історії.

6. а) Мені не подобається їзда з людиною, яка любить швидкість.

б) Іноді я люблю їздити на машині дуже швидко, оскільки це збуджує.

7. а) Якби я був продавцем-реалізатором, то віддав би перевагу твердому окладу, а не зарплаті на договірних засадах з ризиком заробити мало або нічого.

б) Якби я був продавцем-реалізатором, то я б вважав за краще працювати відрядно, оскільки у мене була б можливість заробити більше, ніж сидячи на окладі.

8. а) Я не люблю сперечатися з людьми, чиї переконання різко відрізняються від моїх, оскільки такі спори завжди нерозв'язні.

б) Я вважаю, що люди, які не згодні з моїми переконаннями більше стимулюють, ніж люди, які згодні зі мною.

9. а) Більшість людей витрачають у цілому дуже багато грошей на страхування.

б) Страхування – це те, без чого не може дозволити собі обійтися жодна людина.

10. а) Я б не хотів, щоб мене загипнотизували.

б) Я б хотів спробувати, як це бути загипнотизованим.

11. а) Найбільш важлива мета в житті – жити повним життям і взяти від нього стільки, скільки можливо.

б) Найбільш важлива мета в житті – знайти спокій і щастя.

12. а) У холодну воду я входжу поступово, даючи собі час звикнути до неї.

б) Я люблю відразу пірнути або стрибнути в море, холодний басейн.

13. а) У більшості видів сучасної музики мені не подобаються безладність і дисгармонійність.

б) Я люблю слухати нову і незвичайну музику.

14. а) Найгірший соціальний недолік – бути грубою, невихованою людиною.

б) Найгірший соціальний недолік – бути скучною людиною, занудою.

15. а) Я віддаю перевагу емоційно-виразним людям, навіть якщо вони трохи неврівноважені.

б) Я віддаю перевагу людям спокійним, навіть "відрегульованим".

16. а) У людей, що їздять на мотоциклах, певно, є якась неусвідомлювана потреба заподіяти собі біль, шкоду.

б) Мені б сподобалося водити мотоцикл або їздити на ньому.

Обробка і інтерпретація.

Отримані відповіді співвідносяться з ключем.

1. а 5. б 9. а 13. б

2. а 6. б 10. б 14. б

3. б 7. б 11. а 15. а

4. б 8. б 12. б 16. б

Кожна відповідь, що збіглася з ключем, оцінюється в один бал. Отримані бали підсумовуються. Сума збігів і є показником рівня потреб у відчуттях. Пошук нових відчуттів має велике значення для людини, оскільки стимулює емоції і уяву, розвиває творчий потенціал, що зрештою веде до особистісного зростання.

Високий рівень потреб у відчуттях (11-16 балів) свідчить про наявність потягу, можливо, безконтрольного, до нових вражень, що «лоскочуть нерви». Це може провокувати випробовуваного на участь у ризикованих авантюрах.

Від 6 до 10 балів – середній рівень потреб у відчуттях. Він свідчить про уміння контролювати такі потреби, про помірність в їх задоволенні, тобто, з одного боку – про відкритість до нового досвіду, з іншого боку – про стриманість і розсудливість у складних моментах життя.

Низький рівень потреб у відчуттях (від 0 до 5 балів) свідчить про прагнення до передбачливості і обережності, а не до отримання нових вражень від життя. Особа з такими показниками віддає перевагу стабільності і впорядкованості і не тяжіє до невідомого і несподіваного у житті.

Методика визначення ціннісних орієнтацій підлітків

Інструкція. Пропонуємо відповісти на низку питань. З двох тверджень, позначених буквами «А» і «Б», вибери те, яке тобі більше подобається і краще узгоджується з твоєю думкою. Постав знак «+» напроти того твердження, яке більшою мірою відповідає твоїй точці зору. Пам'ятай, що тут немає поганих і хороших, правильних або неправильних відповідей. Найкращою відповіддю буде та, яку ти обереш за першим спонуканням.

I

1. А. Я думаю, що вислів «вік живи – вік учись» неправильний.
Б. Вислів «вік живи – вік учись» я вважаю правильним.
2. А. Більша частина з того, що я роблю на заняттях в школі, приносить мені задоволення.
Б. Лише небагато навчальних занять в школі по-справжньому мене радують.
3. А. Зусилля, яких вимагає процес пізнання, дуже великі
Б. Зусилля, яких вимагає процес пізнання, варті того, бо приносять задоволення і користь.
4. А. Я думаю, що сенс життя полягає в творчості і пізнанні.
Б. Навряд чи в творчості і пізнанні можна знайти сенс життя.
5. А. Ровесники, які виявляють підвищений інтерес до всього на світі, іноді викликають у мене роздратування.
Б. Ровесники, які виявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.
6. А. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони природи і суспільства.
Б. Мені здається, що без знання основних законів буття багато людей цілком можуть обійтися.
7. А. На уроках мені найчастіше буває нудно.
Б. На уроках мені ніколи не буває нудно.
8. А. Я дуже захоплений навчанням у школі.
Б. Я не можу сказати, що дуже захоплений навчанням у школі.
9. А. Мені подобається вчитися в школі, навіть якщо деколи у мене не все виходить.
Б. Мені не подобається вчитися в школі.
10. А. Якщо б була можливість вирішувати самому, я б заняття в школі відвідував на власний вибір.
Б. Я засмучуюся, коли через хворобу або з іншої поважної причини мені доводиться пропускати заняття в школі.

II

1. А. Я відчуваю себе ніяково, коли мені говорять компліменти.
Б. Я відчуваю задоволення, коли мені говорять компліменти.
2. А. Я не можу сказати, що подобаюся собі.
Б. Я собі подобаюся.

3. А. Я вірю в себе тоді, коли відчуваю, що здатний впоратися з проблемами, які постають переді мною.

Б. Я вірю в себе навіть тоді, коли нездатний справитися зі своїми проблемами.

4. А. Моє відчуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.

Б. Моє відчуття самоповаги лише незначною мірою залежить від моїх досягнень.

5. А. Інколи я соромлюся проявляти свої почуття.

Б. Я ніколи не соромлюся проявляти свої почуття.

6. А. Я завжди упевнений у собі.

Б. Не можу сказати, що я завжди упевнений у собі.

7. А. Самоаналіз завжди необхідний для людини.

Б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.

8. А. Мені завжди вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.

Б. Мені не часто вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.

9. А. Інколи мені важко бути відвертим, навіть тоді, коли мені цього хочеться.

Б. Мені завжди вдається бути відвертим.

10. А. Мені здається, що у мене є немало позитивних якостей.

Б. Мені здається, що мені нічим гордитися.

III

1. А. Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

Б. Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

2. А. Люди рідко дратують мене.

Б. Люди часто дратують мене.

3. А. Більшість людей прагне обирати легкий шлях.

Б. Думаю, що більшість людей не схильна шукати легкі шляхи.

4. А. Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що доля до них несправедлива.

Б. Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.

5. А. Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи зла.

Б. Зазвичай оцінити людину дуже легко.

6. А. Здається, недоліки людей набагато помітніші, ніж їхні достоїнства.

Б. Достоїнства людини помітити набагато легше, ніж її недоліки.

7. А. Люди прагнуть до того, щоб розуміти і довіряти один одному.

Б. Замикаючись у колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.

8. А. Я проявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємна вона.

Б. Я не проявляю своєї прихильності до людини, не будучи упевненим в тому, що вона взаємна.

9. А. Мені подобається більшість людей, яких я знаю.

Б. Більшість людей, яких я знаю, мені не подобається.

10. А. У бесіді я приділяю максимум уваги думці свого співбесідника.

Б. У бесіді з іншою людиною я докладаю максимум зусиль для того, щоб моя точка зору була почута і прийнята.

IV

1. А. Головне в житті – подібатися людям.

Б. Головне в житті – приносити користь людям.

2. А. Обираючи для себе заняття, я завжди прагну до того, щоб воно було суспільно значуще, корисне не тільки мені, але й іншим.

Б. Людина повинна займатися перш за все тим, що її цікавить.

3. А. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

Б. Я вважаю, що маю право чекати від людей правильної оцінки того, що я для них роблю.

4. А. Якщо вчитель звертається до мене з яким-небудь проханням або дорученням, то я цьому радію і виконую із задоволенням.

Б. Додаткові доручення або прохання вчителя мене не радують, оскільки це відволікає мене від інших цікавих для мене справ.

5. А. Мені подобається брати участь у суботниках або трудових десантах.

Б. Я засмучуюся, коли потрібно брати участь у суботниках або трудових десантах, оскільки це відволікає від важливих для мене справ.

6. А. Я завжди відчуваю активність, сильне прагнення до діяльності, значний запас енергії.

Б. Думаю, що надмірна активність і діловитість можуть зашкодити людині.

7. А. Люди, які завжди активні і діловиті, мене дратують.

Б. Мені подобаються активні, енергійні, ділові люди.

8. А. Низько оплачувана робота не може приносити задоволення.

Б. Цікавий, творчий зміст роботи – сам по собі нагорода.

9. А. Я вважаю за необхідне завжди дотримуватися правила «не витрачай часу даром».

Б. Я не вважаю за необхідне завжди дотримуватися правила «не витрачай часу даром».

10. А. Я прагну до того, щоб зробити для себе і оточуючих що-небудь значне, і переживаю, якщо це не вдається.

Б. Я ніколи не переживаю через те, що не роблю нічого значного для себе і оточуючих.

V

1. А. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю за власним бажанням.

Б. У мене ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю за власним бажанням.

2. А. Я прагну ставитися сумлінно до всього, що роблю.

Б. Я не дуже турбуюся через те, що виконав якусь справу не дуже сумлінно.

3. А. Я вважаю, що люди повинні займатися самоаналізом.

Б. Я вважаю, що самоаналіз завдає більше шкоди, ніж користі.

4. А. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

Б. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

5. А. Я не засмучуюся, якщо з об'єктивних причин не вдається виконати які-небудь обіцянки, дані іншим людям.

Б. Мені буває дуже неприємно, якщо я порушив обіцянку навіть через незалежні від мене причини.

6. А. Думаю, що благополуччя і успіх у шкільному навчанні можливі для мене тільки при активній допомозі і підтримці батьків.

Б. Думаю, що я повинен сам нести відповідальність за власні невдачі в школі.

7. А. Я виконаю завдання або доручення більш якісно, якщо знатиму, що мене контролюють.

Б. Я самостійно доведу доручену мені справу до кінця, якщо мене ніхто не контролює.

8. А. Можу упевнено сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.

Б. Не можу сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.

9. А. Можу сказати, що у мене є почуття обов'язку.

Б. Не можу сказати, що я строго дотримуюсь принципів, які ґрунтуються на почутті обов'язку.

10. А. Я завжди відчуваю відповідальність за все, що трапляється в моєму житті.

Б. Інколи я думаю, що за багато що з того, що трапляється в моєму житті, відповідальні ті люди, під впливом яких я став таким, яким я є.

Обробка результатів.

Анкета складається з п'яти змістових блоків (шкал), кожен з яких містить 10 питань. Максимальна оцінка кожного з показників – 10 балів, оскільки за кожну відповідь, що збігається з ключем, нараховується 1 бал.

№	Типи ціннісних орієнтацій				
	1	II	III	IV	V
	Пізнання	Я-цінність	Інший-цінність	Суспільно корисна діяльність	Відповідальність
1	б	б	а	б	а
2	а	б	а	а	а
3	б	б	б	а	а
4	а	б	а	а	а
5	б	б	а	а	б

6	а	а	б	а	б
7	б	а	а	б	б
8	а	а	а	б	а
9	а	б	а	а	а
10	б	а	а	а	а

Необхідно підрахувати суму балів, набраних учнем за кожним змістовим блоком, який характеризує відповідну цінність. Це дозволить визначити ступінь вираженості у нього тієї чи іншої ціннісної орієнтації, з'ясувати, які з п'яти базових цінностей виявляються більшою мірою, а які вимагають зусиль для їх формування.

Рівень сформованості ціннісних орієнтацій визначається за такими показниками:

Типи ціннісних орієнтацій	Рівні ціннісних орієнтацій		
	високий	середній	низький
I. Пізнання	8–10	5–7	0–1
II. Я-цінність	8–10	4–7	0–3
III. Інший-цінність	8–10	4–7	0–3
IV. Суспільно корисна діяльність	9–10	4–8	0–3
V. Відповідальність	9–10	6–8	0–5

Анкета для рефлексії

Наполегливість

Учням послідовно видають бланки з набором слів і просять скласти з них речення. Труднощі в складанні речень у першому й другому наборах практично однакові, а з третього набору скласти речення практично неможливо (піддослідний про це не повинен знати).

Інструкція: «Використовуючи всі слова набору, надруковані на бланку, складіть змістовне речення. Час Вашої роботи фіксується.»

Під час обстеження потрібно фіксувати час виконання кожного завдання і відмічати емоційні реакції піддослідного.

Набір слів 1: викликати, влада, напад, обстановка, заходи, невдоволення,

мета, в, кола, польські, нормалізація, в, з, опозиційні, вжиті, Польща.

Набір слів 2: країна, холодна, умова, передусім, в, найбільші, координація, загострення, значення, обстановка, війна, дії, викликаний, держав, усіх, великий, політика, набувала, міжнародний.

Набір слів 3: країна, оцінка, зростати, представники, в, тобто, мирні, дії, розглянути, повідомлення, арабські, із, налагодити, експерти, напруга, допомагати, персонал.

Обробка результатів.

Під час обробки результатів спочатку перевіряють правильність виконання досліджуваным завдань, а потім співвідносять час, витрачений досліджуваным на складання кожного речення, і вираховують показник наполегливості.

Зразок правильно складених речень із набору слів:

1. Заходи, вжиті польською владою з метою нормалізації обстановки в Польщі, викликали напад невдоволення в опозиційних колах.

2. В умовах загострення міжнародної обстановки, викликаной політикою холодної війни, передусім найбільших держав, великого значення набувала координація дій усіх країн.

3. Немає вирішення.

Якщо перших два речення складено правильно, то вираховують показник наполегливості P_n .

Показником наполегливості є відношення часу, витраченого на виконання третього завдання, до середнього часу, витраченого на вирішення перших двох завдань:

$$P_n = \frac{2T_3}{(T_1 + T_2)},$$

де T – час, затрачений на складання першого речення; T_2 – час, затрачений на складання другого речення; T_3 – час, затрачений на спроби скласти третє речення.

Аналіз результатів.

Рівень наполегливості визначають за величиною показника P_n з допомогою шкали.

Величина P_n	Рівень наполегливості
Від 0 до 1,9	Низький
Від 2,0 до 2,9	Середній
Від 3,0 і більше	Високий

Під час аналізу результатів треба враховувати величину часу, витраченого досліджуваным на вирішення завдань. У цілому, чим більше часу, тим наполегливіша людина. Під наполегливістю звичайно розуміють особистісні риси, пов'язані з умінням і бажанням досягати поставленої мети, долаючи зовнішні і внутрішні (психологічні) перешкоди. Наполегливість

пов'язана з особливостями розвитку довільності психічних процесів. Аналізуючи результати дослідження, важливо зіставити їх з успіхами в навчальній діяльності студента, взявши при цьому до уваги програми розвитку саморегуляції і самовиховання.

Організованість

Інструкція: «Запропонований Вам тест-опитувальник містить 11 запитань. До кожного із запитань подано варіанти відповідей. Уважно прочитайте кожне запитання і обведіть літеру з вибраною Вами відповіддю. У тесті немає «поганих» і «гарних» відповідей. Намагайтеся почуватися вільно і відповідати щиро. Перевагу надавайте тій відповіді, яка перша спадає Вам на думку.»

1. Чи є у вас головна мета в житті, досягти якої ви прагнете?

А. У мене є така мета.

Б. Хіба потрібно мати таку мету, якщо життя так швидко змінюється?

В. У мене є головна мета, і я підпорядковую своє життя її досягненню.

Г. Мету я маю, але моє життя, діяльність не сприяють її досягненню.

2. Чи складаєте ви план роботи, справ на тиждень, використовуючи для цього щотижневик або особистий щоденник?

А. Так.

Б. Ні.

В. Не можу сказати ні «так», ні «ні», оскільки намічаю основні справи подумки, а план на поточний день – теж подумки або на аркуші паперу.

Г. Пробирав(ла) скласти план, використовуючи для цього щотижневик, але потім зрозумів(ла), що це нічого не дає.

3. Чи вичитуєте ви себе за невиконання наміченого на день, на тиждень?

А. Вичитую тоді, коли в цьому винні мої лінощі або неповороткість.

Б. Вичитую, незважаючи на причини.

В. Зараз і так усі лають одне одного, навіщо ж іще вичитувати себе.

Г. Дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні – добре, а що не вдалося – виконаю, можливо, іншого разу.

4. Як ви ведете свій записник з номерами телефонів знайомих, родичів, товаришів?

А. Я – господар(ка) свого записника. Як хочу, так і занотовую. Якщо буде потрібний чийсь номер телефону, то знайду обов'язково.

Б. Часто міняю записники з номерами телефонів, нотатки веду довільно.

В. Нотатки роблю «за настроєм». Вважаю за головне, щоб було записано номер, прізвище, ім'я, а на якій сторінці, прямо чи криво – це не має особливого значення.

Г. Користуюся загальноприйнятою системою, відповідно до алфавіту записую прізвище, ім'я, номер телефону, якщо потрібно, то й додаткові відомості.

5. Вас оточують різні речі, якими ви часто користуєтесь. Ваші

принципи щодо місця їх розташування.

А. Кожна річ лежить там, де їй заманеться.

Б. Кожній речі – своє місце.

В. Періодично все впорядковую. Потім кладу речі, куди їм заманеться. Через деякий час знову впорядковую.

Г. Вважаю, що це питання не стосується самоорганізованості.

6. Чи можете ви наприкінці дня сказати, де, скільки і з яких причин вам довелося марно втратити часу?

А. Можу сказати про втрачений час.

Б. Можу сказати про місце, де було втрачено час.

В. Якби втрачений час чогось був вартий, то рахував(ла) би його.

Г. Завжди чітко уявляю собі, де, скільки і чому було втрачено часу, знаходжу способи скорочення втрат у цих ситуаціях.

7. Чи намагаєтесь ви використовувати буквально кожну хвилину для виконання задуманого?

А. Намагаюсь, але в мене не завжди все виходить (брак сил, зміна настрою, відсутність бажання).

Б. Не прагну цього, оскільки вважаю, що не потрібно бути дріб'язковим щодо часу.

В. Навіщо намагатися, якщо час усе одно не випередиш.

Г. Намагаюся, незважаючи ні на що.

8. Як ви фіксуєте доручення, завдання, прохання?

А. Записую в щотижневик, що виконати і до якого терміну.

Б. До тижневика записую тільки важливі доручення, прохання. Дрібниці намагаюся запам'ятати.

В. Намагаюся запам'ятати доручення, завдання, прохання, оскільки це тренує пам'ять. Проте пам'ять мене часто підводить.

Г. Нехай пам'ятає про завдання той, хто дає. Якщо доручення важливе, про нього не забудуть і нагадають мені.

9. Чи не запізнюєтесь ви на зустрічі?

А. Приходжу раніше, за 5–7 хв.

Б. Приходжу своєчасно.

В. Як правило, запізнююся з різних причин.

Г. Завжди запізнююся, хоча й намагаюся приходити своєчасно.

Д. Якби мені розповіли, як не запізнюватись, я б навчився(лась) цього.

10. Якого значення ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

А. Намагаюся виконати завдання своєчасно, хоча мені це не завжди вдається.

Б. Завжди краще трохи зволікати з виконанням завдання.

В. Виконую завдання згідно зі встановленим терміном.

Г. Ініціатива – карана. Своєчасність виконання – певний шанс отримати нове завдання.

11. Припустімо, ви пообіцяли щось, але обставини змінилися так, що

виконати обіцяне складно. Як ви будете поводитися?

А. Повідомляю людині про зміну обставин і про неможливість виконання завдання.

Б. Скажу людині, що обставини змінилися і виконати обіцяне складно, але не треба втрачати надії.

В. Намагатимусь виконати обіцянку, але якщо не зроблю – не біда, я ж рідко не дотримувався(лась) слова.

Обробка результатів.

Користуючись ключем, підрахуйте кількість балів за всі відповіді.

Номер запитання	Варіанти відповідей та їх оцінка в балах				
	А	Б	В	Г	Д
1	4	0	6	2	-
2	6	0	3	2	-
3	4	6	0	1	-
4	1	0	0	6	-
5	0	6	2	0	-
6	2	1	0	1	-
7	4	0	0	6	-
8	6	3	1	0	-
9	6	6	0	1	0
10	3	0	6	0	-
11	4	3	0	-	-

Інтерпретація результатів.

60–66 балів. Ви організована людина. Єдине, що вам можна порадити – розвивайте й надалі самоорганізацію. Нехай не здається вам, що ви досягли межі. Організованість дає найбільший ефект тому, хто вважає її ресурси невичерпними.

49–59 балів. Ви вважаєте організованість частиною свого «я». Це дає вам переваги перед тими, хто розраховує на організованість у крайніх випадках. Поліпшуйте самоорганізацію.

Менше 49 балів. Організованість у вас то з'являється, то зникає. Немає чіткої системи самоорганізації. Намагайтеся проаналізувати свої дії, витрати часу і побачите резерви. Використовуйте свою волю й наполегливість, переборюйте себе.

Методика визначення особливостей рефлексії

1. Чи буває, що Ви спостерігаєте за своєю поведінкою як би з боку, як за поведінкою третьої особи?

2. Коли Ви освоюєте нову дію, Чи часто ви зупиняєтеся, щоб перевірити чи правильно ви все робите?

3. Якщо вам трапляється спостерігати за собою, то що вам більше

подобається фіксувати:

- а) швидше свої відчуття, переживання, відтінки почуттів, настрою;
 - б) швидше за конкретні дії, принципи дій, успіхи, невдачі, результати;
4. Чи часто Ви спостерігаєте за собою зі сторони?
- а) часто
 - б) іноді
 - в) майже ніколи
5. Чи часто ви запізнюєтеся?
- а) іноді
 - б) ніколи
6. Коли Ви виконуєте знайоме вам справу, чи часто ви перепроверяєте свої дії, звіряючись з відомим Вам зразком?
7. Чи часто Вам трапляється помічати відтінки настрою, почуттів, відчуттів?
- а) часто
 - б) іноді
 - в) майже ніколи
8. Якщо б вам у кінці «бурхливого» дня запропонували б його описати, то Ви б швидше звернули свою увагу (б зупинилися у своєму описі) на:
- а) конкретні події
 - б) конкретних відчуттях, переживаннях
9. Вам у своєму житті доводилося коли-небудь брехати?
- а) іноді
 - б) ніколи
10. Чи часто ви спостерігаєте як би «зі сторони» за тими людьми, з якими в зараз спілкуєтеся?
- а) часто
 - б) іноді
 - в) майже ніколи
11. Чи буває, що Ви намагаєтеся передбачати реакції різних людей, про яких у вас є якесь уявлення (але при цьому Ви зовсім не обов'язково знайомий з ними особисто) на різні події:
- а) часто
 - б) іноді
 - в) майже ніколи
12. Чи сварилися Ви коли-небудь з батьками?
- а) іноді
 - б) ніколи
13. Чи траплялося Вам робити спроби вгадувати реакцію знайомих Вам людей на Ваші дії, вчинки, слова, на Вашу поведінку в цілому?
- а) часто
 - б) іноді
 - в) майже ніколи
14. Їздили Ви коли-небудь у громадському транспорті без квитка?

- а) іноді
- б) ніколи

15. Чи схильні Ви якимось чином намагатися пов'язувати події конкретного дня з різними подіями, подіями з Вашого минулого досвіду?

- а) часто
- б) іноді
- в) майже ніколи

16. Переходили чи ви коли-небудь дорогу на червоне світло:

- а) іноді
- б) ніколи

17. Ви ніколи не шуміли в класі, навіть коли не було вчителя?

- а) іноді
- б) ніколи

18. Траплялися з Вами такі випадки, що ви в своєму житті зустрічалися з людьми, які своїм поведінкою (зовні, манерами, стилем спілкування) нагадували б вам ваших колишніх знайомих, здавалися в якомусь сенсі їх «двійниками»?

- а) іноді
- б) ніколи

19. Ви завжди все робите так, як Вам кажуть?

- а) не завжди
- б) завжди

20. Коли ви дивитеся кіно, схильні ви забігаючи вперед, домислювати фрази, які можуть бути вимовлені персонажами, їх дії, розвиток відносин:

- а) часто
- б) іноді
- в) майже ніколи

21. Ви ніколи і ні в чому не робили помилок:

- а) іноді
- б) ніколи

22. Вам цікавіше займатися:

- а) технічними науками
- б) гуманітарними

23. Якщо під успішністю у спілкуванні вважати вміння відстояти свою точку зору і збереження дружніх стосунків з оточуючими, то ви себе вважаєте швидше успішним:

- а) у першому
- б) у другому

24. Чи подобається вам сам процес навчання?

Приклади ігор, що використовувалися з метою морально-правового виховання підлітків у пришкільному літньому таборі

«Проблема на долоні»

Ця форма роботи допомагає дитині стати суб'єктом і стратегом власного життя, сприяє самореалізації.

Діти сідають колом або півколом. Кожна дитина по чергово тримає на долоні предмет, який символізує певну проблему, і висловлює свої міркування. Наприклад, педагог тримає на долоні тенісний м'ячик і звертається до класу: «Я дивлюся на цей м'ячик. Він круглий і маленький, як наша Земля у світобудові: Земля — це дім, у якому я живу. Щоб я зробив зі своїм життям, якби був повноправним володарем над ним?».

Процес колективних роздумів, особистісного «дорослішання» кожного учасника стане можливим за умови дотримання педагогом двох умов.

Перша — наявність предмета, що символізує проблему. Це може бути свічка, квітка, горіх тощо. Головне, щоб цей предмет був яскравим та естетичним.

Оскільки діти, зосередившись на проблемі, будуть маніпулювати предметом, бажано щоб його приємно було тримати в руках (предмет не повинен викликати негативних емоцій: бути холодним, гострим, металевим тощо). Професіоналізм педагога полягає в умінні презентувати його дітям у морально-ціннісному соціокультурному значенні, тільки тоді починається процес духовної творчості вихованців.

Відбувається маленьке диво: не м'ячик (розмір і колір якого можуть бути якими завгодно), а дитина як суб'єкт власного життєвого шляху та її життя постає перед нами. Свічка — вогонь, світло, людська думка, розум. Квітка — не рослина, а краса світу, пам'ять про рідну, близьку, кохану людину.

Друга важлива умова — метою заняття не є пошук істини або мегаістини. Тут узагалі не може бути «правильних» і «неправильних» відповідей. Існує рух думки, естафета особистісних задумів (що означає ця цінність особисто для мене).

Мета такої роботи — побудова ситуації, що породжує потребу у філософствуванні. Результат — думка кожного учасника, яку не слід стримувати. До кожної дитини повинно прийти усвідомлення її зв'язків зі світом, розуміння, що наші проблеми не можуть існувати тільки всередині нас, що життя тече у світі людей.

Гра «Конституція дитинства»

1 етап гри

Завдання: розібратися в поняттях закон і право на прикладі Конвенції про права дитини.

Права – гарантовані свободи (Я можу зробити).

Закон – механізм реалізації права.

На групу (7-10 чоловік) або загін (20 чоловік) видається набір карток двох видів. На одних позначені права, на інших – закони. Необхідно вибрати ті закони, які забезпечують реалізацію того або іншого права. За підсумками цієї роботи необхідно оформити сторіночку від кожної групи (загону) у збірку під загальною назвою «Зведений кодекс законів захисту прав дитини в Україні». Після того, як збірка складена, відбувається її презентація.

Нижче представлений роздавальний матеріал, що може бути поширений організаторами і самими дітьми вже в ході гри.

Права:

- Право на освіту.
- Невід'ємне право на життя.
- Право на ім'я і отримання громадянства.
- Право формулювати свої власні погляди, вільно виражати ці погляди з усіх питань.
- Право на особисте життя, сімейне життя, недоторканість житла або таємницю кореспонденції.
- Право на доступ до інформації і матеріалів з різних національних і міжнародних джерел.
- Право на захист від усіх форм фізичного або психологічного насильства, образ, брутального поводження або експлуатації.

Закони

Право на освіту.

Стаття 5 .

1. Громадянам України гарантується можливість здобуття освіти незалежно від статі, раси, національності, мови, походження.

2. Держава забезпечує громадянам право на освіту шляхом створення системи освіти і відповідних умов для здобуття освіти.

Стаття 9.

1. При здійсненні діяльності у галузі освіти і виховання дитини в сім'ї, освітній установі не можуть обмежуватися права дитини.

Стаття 43.

1. Кожен має право на освіту.

4. Повна загальна освіта є обов'язковою. Батьки або особи, що їх заміщують, забезпечують отримання дітьми повної загальної освіти.

Право на життя.

Стаття 20.

1. Кожен має право на життя.

Стаття 105.

1. Вбивство, тобто умисне спричинення смерті іншій людині карається позбавленням волі на термін від 6 до 15 років.

Стаття 106.

1. Вбивство матір'ю новонародженої дитини під час або відразу ж після

пологів карається позбавленням волі на строк до 5 років.

Стаття 110.

1. Доведення особи до самогубства або до замаху на самогубство шляхом загроз, жорстокого поводження або систематичного приниження людської гідності карається обмеженням свободи на строк до 3 років або позбавленням волі на строк до 5 років.

Право на ім'я і громадянство

Стаття 58.

1. Дитина має право на ім'я, по батькові і прізвище.

2. Ім'я дитині дається за угодою батьків, по батькові надається за іменем батька.

3. Прізвище дитини визначається за прізвищем батьків. За умови різних прізвищ батьків дитині надається прізвище батька або матері за угодою батьків.

Стаття 59.

1. На спільне прохання батьків при досягненні дитиною віку 14 років органи опіки і піклування, виходячи з інтересів дитини, вправі дозволити змінити ім'я дитини, а також змінити присвоєне їй прізвище на прізвище іншого з батьків.

Стаття 19.

2. Громадянин отримує і здійснює права і обов'язки під своїм іменем, що включає прізвище, власне ім'я, по батькові. У випадках і в порядку, передбаченому законом, громадянин може використати псевдонім.

3. Громадянин має право змінити своє ім'я. Зміна громадянином імені не є підставою для зміни і припинення його прав і обов'язків, отриманих під колишнім ім'ям.

4. Ім'я, отримане громадянином при народженні, а також зміни імені підлягають реєстрації.

5. Шкода, заподіяна громадянину в результаті неправомірного використання його імені, підлягає відшкодуванню. Спотворення або використання імені громадянина способами або у формі, що принижують його честь, гідність або ділову репутацію, переслідуються згідно із законом.

Право на особисте життя.

Стаття 23.

1. Кожен має право на недоторканість приватного життя, особисту і сімейну таємницю, захист своєї честі і доброго імені.

2. Кожен має право на таємницю листування, телефонних переговорів, поштових, телеграфних або інших повідомлень.

Стаття 24.

1. Збір, зберігання, використання і поширення інформації про приватне життя особи без її згоди не допускається.

Стаття 25.

Житло недоторкане. Ніхто не має права проникати в житло проти волі осіб, що проживають у ньому.

Стаття 40.

Кожен має право на житло. Ніхто не може насильно бути позбавлений житла.

Стаття 137.

1. Незаконне збирання або поширення в публічному виступі або засобах масової інформації відомостей про приватне життя особи, що становлять її особисту або сімейну таємницю, карається штрафом або арештом на строк до 4 місяців.

Стаття 138.

1. Порушення таємниці листування, телефонних переговорів, поштових, телеграфних або інших повідомлень громадян карається штрафом або виправними роботами терміном до 1 року.

Стаття 139.

1. Незаконне проникнення в житло проти волі особи, що проживає у ньому, карається штрафом або арештом на строк до 3 місяців.

Право на отримання інформації.

Стаття 140.

Неправомірна відмова посадовця в наданні документів і матеріалів, що безпосередньо стосуються прав громадянина, або надання громадянам неповної або свідомо неправдивої інформації карається штрафом або позбавленням права займатися певною діяльністю на термін від 2 до 5 років.

Стаття 28.

3. Кожен має право вільно шукати, отримувати, передавати і поширювати інформацію будь-яким законним способом.

4. Гарантується свобода масової інформації. Цензура забороняється.

Право вільно виражати свої думки і переконання.

Стаття 57.

Дитина має право висловлювати свою думку при рішенні в сім'ї будь-якого питання, а також отримати право слова в ході будь-якого судового або адміністративного розгляду.

Стаття 28.

1. Кожному гарантується свобода совісті, свобода віросповідання, що передбачає право сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої.

2. Ніхто не може бути змушений до висловлювання своїх думок і переконань або відмови від них.

2 етап гри

На цьому етапі вводиться ігрова ситуація: кожен загін або група стає незалежною державою. Загону пропонується у формі жеребкування визначити громадян своєї держави. Потім загону дається час для того, щоб визначити права цих громадян у державі. Необхідно розробити механізми їх реалізації, тобто законодавчу базу по наступній піраміді прав.

Особистісний розвиток громадян

Соціальна активність

Безпека життя

Забезпечення нормального існування

Варіанти держав, що мають таких громадян:

1. М'ясоїди – Вегетаріанці
2. Віруючі – Атеїсти
3. Сільгоспвиробники – Промисловці
4. Військові – Пацифісти
5. Послідовники матриархату – Послідовники патріархату
6. Тоталітаристи – Демократи
7. Сліпі – Зрячі
8. Глухі – Музиканти

3 етап гри

На цьому етапі протилежні держави збираються разом і пробують домовитися про створення єдиної держави, в якій були б враховані права кожної держави. Для цього задається ігрова ситуація: ваша територія у зв'язку з природним катаклізмом загинула, ви потрапили разом з іншим народом на один острів. Ваше завдання – домовитися, як ви будете жити на цій території разом.

4 етап гри

Від кожної об'єднаної держави висувається дипломат на загальну зустріч держав, де перед ними ставиться завдання (проблемна ситуація): необхідно домовитися про єдину державу, оскільки всім загрожує загальна небезпека і єдиний порятунок – це об'єднатися в єдину державу.

Результат цієї гри – єдина конституція цієї держави. За підсумками гри результат може мати два варіанти – вироблення єдиної конституції або ж її відсутність. В останньому варіанті це означає військовий конфлікт і нездатність учасників знаходити компроміс і діяти разом.

Гра «Перехрестя думок»

Реквізит: кольорові листи паперу (наприклад: червоний, жовтий, зелений) по числу тих, що грають; картки із статтями Конвенції; місця для експертів-дорослих.

Число учасників гри: без обмежень.

Тривалість гри: 1,5 години.

Ведучий знайомить учасників з правилами гри. Можна вибрати роль гравця або експерта. Після того, як це вирішено, гравці отримують кольорові листи різного кольору (3 варіанти кольорів), експерти – таблички, на яких написана їх кваліфікація. Наприклад: експерт з прав дітей, експерт-юрист, експерт-педагог, експерт-журналіст. Ролі можуть бути як написані заздалегідь, так і придумані тут же, виходячи з обговорюваної ситуації.

Потім ведучий зачитує ситуацію, пов'язану з порушенням прав дитини і пропонує учасникам обговорити її. При обговоренні використовуються кольорові картки. Якщо ти згоден з тим, як була вирішена ситуація, то піднімай картку зеленого кольору і обґрунтуй свою думку. Червона картка означає, що ти не згоден з рішенням ситуації, а жовта – що ти готовий

висловити власну думку про результат вирішення ситуації. Після того, як усі бажаючі гравці висловилися, слово отримують експерти, які суворо дотримуються своїх ролей. Їх завдання – аналізувати думки і виділяти найаргументованіші виступи. І учасники, і експерти можуть користуватися картками із статтями Конвенції про права дитини для того, щоб їх виступи звучали вагомніше.

Гра завершується, коли всі ситуації пройшли обговорення.

Ми пропонуємо декілька таких ситуацій, але думаємо, що в реальному житті їх значно більше:

«Будь-яка дитина мріє стати дорослим, це я по собі знаю. І головний атрибут дорослості – книжечка з назвою «Паспорт». По-перше, паспорт – це двері в доросле життя. Вона надає певні права. По-друге, це привід похвалитися перед друзями. Але відповідні установи не замовили необхідну кількість паспортів, тому видаватися вони будуть тільки обраним. А іншим залишається тільки заздрити і чекати, невідомо скільки часу». Сніжана Славко.

«Я – громадянка України. У кожного громадянина України є свої права і обов'язки. Ось мені хотілося б знати, чи має право учитель диктувати учням, як вдягатися. А у нас таке трапляється. Ні, не подумайте, що ми якісь панки розмальовані. Ми – цілком нормальні. А вчителька мови і літератури одного разу навесні обізвала деяких нудистами за надіті короткі топіки. «Пупки ж видно! Йдіть на нудистський пляж!» – вигукувала вона. Ну, і що? Що природне – те не потворне. А ще її дратують білі джинси, прозорі кофтинки і вільне волосся. Про «штукатурку» і не кажу. Ось і доводиться перед колись улюбленим уроком стирати помаду, а волосся заплітати в кіску. Набридло! Тому деякі учні на цей урок не ходять. Відпочивають, так би мовити. Скажіть, таким чином утискувати учнів законно?». Жертва.

Гра-завдання «Журналісти»

Реквізит: листи паперу, ручки, кошик, журнальний столик, стільці по числу учасників.

Число учасників гри: без обмеження. Тривалість гри: 1,5 год.

Під звуки тихої, спокійної музики всі розсаджуються на стільцях, що стоять по колу. На кожному стільці – листок паперу і ручка, в центрі кола на невеликому журнальному столику стоїть порожній кошик.

Ведучий пропонує усім написати питання, пов'язані з правами дитини, або описати ситуацію, коли вони порушувалися, і покласти свій листок в кошик. Коли діти виконали завдання, ведучий бере кошик, дістає будь-який листок і пробує відповісти на питання або коментує ситуацію. Після цього він передає кошик своєму сусідові справа.

Гра закінчується тоді, коли кошик знову опиниться біля ведучого. Під час написання і обговорення питань може звучати музика, можна в кошик заздалегідь покласти листочки, на яких написати «музична», «пісенна», «віршована», «танцювальна» паузи. Це дозволить зробити обговорення більш

неформальним.

Гра-завдання «Крапка, крапка, кома»

Реквізит: папір, фломастери, свистки, столи, стільці для роботи груп.

Число учасників гри: від 5 до 25 чол.

Тривалість гри: 30-40 хв.

У цю гру можна грати по групах або ж кожен гратиме сам за себе. Після того, як ви про це домовилися, учасники або групи отримують завдання намалювати план уявної місцевості (наприклад: велике місто, село, місто майбутнього). На кожному плані обов'язково мають бути відмічені громадські будівлі: школи, лікарні, пошта тощо. Як тільки завдання виконане (на нього зазвичай йде 10-15 хвилин), кожній групі або учасникам роздаються свистки. Починається другий етап гри. Кожен, розповідаючи про план свого населеного пункту, пояснює, яке право діти можуть реалізувати в тому або іншому громадському місці. Щоб не було повторів, група або учасник, якщо почує думку, схожу з їх точкою зору, свистить у свисток. Ведучий пропонує пояснити позицію, що співпала, і навести приклади реалізації прав дитини.

Гра закінчується, коли всі групи розповіли про свої плани. Відзначається та група, в якій було більше аргументованих виступів.

Гра-завдання «Піктограма»

Реквізит: папір, фломастери, круглий стіл, пісочний годинник, магнітофон з музичними записами.

Число учасників гри: 10-15 чоловік.

Тривалість гри: 30-40 хвилин.

Перший етап. Усі запрошуються за круглий стіл. Кожному учасникові дається аркуш паперу і фломастер. Ведучий пояснює правила гри, нагадуючи дітям, що піктограма – це графічне зображення якої-небудь події. Згадує, як індійці передавали інформацію, схематично зображуючи чоловічків, тому на першому етапі гри кожен малює піктограму, маючи на увазі яку-небудь ситуацію, пов'язану з порушенням прав дитини. Потім передає свій малюнок сусідові справа, отримуючи малюнок сусіда ліворуч. Час виконання завдання: 5-7 хв.

На другому етапі гри кожен домислює ситуацію (запитувати про це у сусідів не можна!) і малює наступну піктограму, що розвиває ситуацію (час знову відмічає пісочний годинник). Так відбувається до тих пір, поки первинна піктограма не повернулася, обійшовши коло, до свого автора (на листі має бути 10-15 піктограм). Після цього кожен автор оголошує, яку ситуацію він мав на увазі. Відзначаються ті автори, чий піктограми були найбільш зрозумілі.

Гра-завдання «Струмочок»

Реквізит: магнітофон, музичні записи, картки із завданнями (наприклад: «знайти лідерів», «працелюбних», «артистичних» і так далі).

Число учасників гри: 10-35 чоловік. Тривалість гри: 15-20 хвилин.

Правила завдання нагадують гру «Струмочок». Встаньте в два паралельні ряди на невеликій відстані один напроти одного. Будь-хто з учасників проходить з одного кінця в інший між рядами – він шукає односторонців, наприклад, для організації справи, яка написана в картці-завданні. Кожен, хто стоїть у парі, називає позитивну якість того, хто стоїть напроти, або демонструє жест прихильності до ведучого, якщо хоче увійти до його команди. Під час руху учасник вибирає собі пару (за умовами, вказаними в картці). Наступний гравець, що залишився без пари, бере картку. Далі гра йде за принципом «струмочка». Закінчується загальним обговоренням: «Як допомогти людині бути такою, що позитивно сприймається оточуючими?».

Вправи для користі справи.

Як часто в нас виникають проблеми через те, що ми не вміємо пояснити ситуацію, що склалася, правильно і чітко сформулювати питання, підібрати аргументи до фактів, що вже відбулися. Потренуємося. Сподіваємося, це допоможе в непростих життєвих ситуаціях.

«Елементарно, Ватсон!»

Ця вправа допоможе навчитися пояснювати закономірність походження тих або інших подій. Бачити логіку розвитку подій. Для вправи потрібні картки, на яких зображені частини якої-небудь події. Причому картки можна розташувати у будь-якому порядку за умови логічності пояснення. Спробуйте знайти початок і кінець подій, пояснюючи при цьому послідовність того, що відбувалося. У цій вправі найскладніше – почути один одного.

«Так-ні»

Ця вправа широко відома як чудове тренування творчого мислення. Ведучий загадує яку-небудь історичну особу, дату або подію, пов'язану з правами, інтересами, проблемами дітей. Він може відповісти на поставлене питання гравців тільки односкладово – або «так», або «ні». Кількість питань може бути обмежена (наприклад, 10 або 15) або ні. Вправа буде закінчена тоді, коли буде отримана правильна відповідь. Наприклад: Задумана людина, що реально жила. Він ніколи не був в Україні, але його ім'я тут добре знають, а книги читає не одне покоління дітей і дорослих. Його життя стало прикладом для багатьох педагогів. (Правильна відповідь – Януш Корчак). У цій вправі найскладніше – формулювання питання, що приносить найбільшу інформацію.

Діяльність гуртка Інтерактивний театр «Контакт» за етапами роботи:

1. Підготовчий.

1.1. Вивчення особливостей організації дозволя учнів у загальноосвітній школі №26 м. Вінниці.

1.2. Створення інтерактивного театру та розподіл функцій між учнями.

1.3. Створення творчих груп.

2. Основний.

2.1. Постановка вистав інтерактивного театру на теми відомих притч.

2.2. Організація виступів інтерактивного театру перед учнями загальноосвітньої школи № 26 м. Вінниці.

3. Підсумковий.

3.1. Рефлексія учасниками театру досвіду підготовки та проведення вистав.

Алгоритм занять в інтерактивному театрі

1. Ігри-розминки (імітаційні ігри) на зняття м'язової напруги, розвиток міміки, пластичної виразності.

Мета: оволодіння власним мімічним потенціалом, моторне закріплення психоемоційного досвіду, відпрацювання механізмів саморегуляції, навчання адекватному виразу власних почуттів, розвиток координації і виразності рухів.

2. Вправи на артикуляцію, розвиток мовлення.

Мета: активізація словникового запасу дітей, удосконалення звукової культури мовлення (дикція), покращення таких якісних характеристик усного мовлення, як виразність, інтонація, темп, сила голосу.

3. Бесіда:

- розширення кругозору з театрального мистецтва;
- обговорення морального змісту притч;
- підготовка ведучих: формулювання запитань, пошук аргументів, ілюстрованих матеріалів.

4. Репетиція вистави.

Додаток Д

Календарний план реалізації проекту з видання шкільної газети

Терміни	Теоретичне забезпечення роботи «Клубу журналістів»	Ресурси проекту				Педагогічна робота з членами «Клубу журналістів»
		Кадрові	Матеріальні	Фінансові	Інформацій	
І етап: Орієнтувально-інформаційний						
Вересень I тиждень		Дослідник, шкільний психолог	Папір, ноутбук, ксерокс	Гроші батьків	1)методика діагностики соціально-психологічної адаптації підлітків Роджерса і Даймонда; 2)опитувальник Дж. Тейлора; 3)методика рівня діагностики шкільної тривожності Філліпса; 4)самооцінка форм агресивної поведінки Басса-Дарки.	Діагностичні процедури з метою дослідження соціальної ситуації розвитку девіантних підлітків.
			Ноутбук		Вчителі-предметники, класні керівники	Ознайомлення з рівнем успішності девіантних підлітків з предметів фізико-математичного, гуманітарного, природничого, суспільствознавчого циклів.
Вересень II-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів» журналістів»: Знайомство підлітків з поняттями журналістики. Знайомство з програмами Microsoft, Office Word, Microsoft Power Point, Publisher.	Дослідник,соціал педагог Учитель інформатики	Комп'ютери		Інтернет	Розподіл видів доручень (головний редактор, помічник редактора, технічний редактор, дизайнери, відповідальні за друк, кореспонденти)
Вересень III-й тиждень		Дослідник	Папір, ноутбук, флешка			Ділова гра «Редакційна колегія»
II етап: Організаційно-діяльнісний						
Вересень IV-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів»: журналістська етика; записник репортера; репортаж.	Дослідник, соціальний педагог	Папір, ноутбук, флешка		Інтернет, спеціальна література	
Жовтень I-й тиждень			Бейджики, ватман, фломастери, стікери, клей, набір кольорових паперових серветок.			Тренінгове заняття №1 з навчання вмінь партнерської взаємодії

Жовтень II-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів»: вивчення шрифтів; композиція.	Учитель інформатики	Комп'ютери			
Жовтень III-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів»: завдання фоторепортерів (зміст, стиль, дизайн світлин)	Дослідник	Фотоапарати		Інтернет, спеціальна література	
Жовтень IV-й тиждень		Дослідник	Виставкова дошка в школі	Кошти батьків дітей-членів «Клубу журналістів» (для друку світлин)		Виставка світлин «Барви осені»
Листопад I-й тиждень		Дослідник	Кольорові наліпки, фломастери, стікери, набір кольорового паперу, скіпки, ножиці			Тренінгове заняття №2 з навчання вмінь партнерської взаємодії
Листопад II-й тиждень	Засідання Клубу журналістів: визначення рубрик газети; підбір тем статей.	Дослідник	ноутбук			
Листопад III-й тиждень						Випуск № 1 шкільної газети «Спектатор» в друкованому та електронному варіантах.
Листопад IV-й тиждень	Інтерв'ю. Вміння удосконалювати написане та навички роботи з програмою Microsoft Publisher.	Дослідник Вчитель інформатики	Комп'ютери		Інтернет	
Грудень I-й тиждень		Дослідник	Кольорові картки, ватмани, фломастери, ілюстрації			Тренінгове заняття №1 з набуття вмінь позитивного лідерства
Грудень III-й тиждень		Дослідник	Стікери, бейджики, клей, чисті аркуші формату А4 і А3			Тренінгове заняття № 2 з набуття вмінь позитивного лідерства
Грудень IV-й тиждень	Засідання Клубу журналістів: Культура писемного мовлення (грамотність, точність, образність, економічність).	Дослідник, соціальний педагог	Ноутбук			

Січень III -й тиждень		Дослідник	Кольорові картки, різні налі-ки, ножиці, маркери			Тренінгове заняття № 3 з набуття вмінь позитивного лідерства
Січень IV-й тиждень	Засідання Клубу журналістів: збір матеріалу (де і як його шукати, структура статті). Знайомство з програмою Microsoft Excel	Дослідник, вчитель інформатики	Комп'ютери		Інтернет	Виставка малюнків на тему «Вдихаймо життя на повні легені» (Профілактика тютюнопаління)
Лютий I-й тиждень	Збір матеріалів. Друк матеріалів.	Дослідник, вчитель інформатики	Комп'ютер		Інтернет	Анкетування членів «Клубу журналістів» з метою визначення рівня задоволення діяльністю.
Лютий II-III-й тиждень		Дослідник, вчитель інформатики	Прінтер, ксерокс		Інтернет	Випуск № 2 шкільної газети «Спектатор» в друкованому та електронному варіантах. Аналіз роботи.
Лютий IV-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів»: планування наступного випуску газети	Дослідник	Ноутбук, проектор, флешка		Інтернет	Презентація діяльності редакційної колегії газети «Спектатор»
Березень I-й тиждень			Бейджики, атрибути для розігрування ситуацій (предмети, елементи костюмів), клейка стрічка, кольоровий папір			Тренінгове заняття № 1 з профілактики конфліктів у команді.
Березень II-й тиждень	Засідання Клубу журналістів: продовження навчання з теми «Знайомство з програмою Microsoft Power Point»	Дослідник, вчитель інформатики	Комп'ютери			
Березень III-й тиждень	Засідання «Клубу журналістів»: створення мультимедійної презентації на вільну тему.	Дослідник, вчитель інформатики	Комп'ютери, ватман, кольоровий папір, фломастери, олівці, маркери			Тренінгове заняття №2 з профілактики конфліктів у команді.
Березень IV-й тиждень Квітень I-й тиждень		Дослідник, вчитель інформатики	Ноутбук, принтер			Випуск № 3 шкільної газети «Спектатор» в друкованому та електронному варіантах.
III етап: Оцінно-аналітичний						
Квітень II-й тиждень		Дослідник	Грамоти, книжки (подарунки)	Кошти батьківського комітету		Аналіз роботи. Нагородження членів «Клубу журналістів»

Алгоритм зустрічей I-го і II-го типу в «Клубі журналістів»

Алгоритм заняття I-го типу

1. Ознайомлення учнів із програмним забезпеченням, необхідним для видавничої діяльності. Демонстрація презентації, зміст якої спрямований на візуальне представлення потрібних програм (Microsoft Word, Paint, Microsoft Publisher).

2. Вправи на розробку і форматування текстів газетних статей.

3. Бесіда:

- введення робочої термінології: портфоліо, ресурси (пошукові ресурси, інформаційні ресурси, електронні ресурси).
- обговорення особливостей професії журналіста: Закон України про інформацію, якості журналіста, принципи журналістики.

4. Робота на комп'ютері з оволодіння Microsoft Word.

Під час зустрічей «Клубу журналістів» використовувалися тренінгові вправи, елементи ділових ігор, спрямовані на розвиток комунікативних умінь підлітків, зниження рівня їх тривожності, формування вмінь партнерської взаємодії. Розглянемо алгоритм зустрічей цього типу.

Алгоритм заняття II-го типу

1. Розминка. Ігри-знайомства:

- на зняття м'язової напруги;
- на діагностування вмінь партнерської взаємодії;
- на діагностування особистісних проблем (занижена самооцінка, обмежений словниковий запас, недостатня сформованість комунікативних умінь, підвищена тривожність, підвищена агресивність);
- на діагностування особистісного потенціалу (комунікабельність, емпатія, креативність, вміння саморегуляції).

2. Вправи на розвиток особистісного потенціалу девіантних підлітків:

- умінь партнерської взаємодії;
- комунікативних умінь;
- підвищення самооцінки.

3. Бесіда (дискусія):

Пред'явлення конфліктної ситуації зі шкільного життя. Пошук оптимальних шляхів її вирішення. Аргументація рішення.

4. Робота на комп'ютері: проєктивні методики, тестування, цікаві завдання.

Морально-етичні дилеми

Дилема 1

Петро і Анатолій – друзі-старшокласники. Петро напередодні свого дня народження дав зрозуміти Анатолію, що було б чудово, якби він мав планшет і міг грати в улюблені ігри. Анатолій краде планшет в одного з учнів своєї школи і дарує його Петрові на день народження. Петро дуже вдячний, однак не знає, що подарунок крадений.

Наступного дня Петро зустрічає іншого друга – Сергія. Петро знає, що Сергій має планшета і добре розуміється на електроніці. Він просить його допомогти встановити нові ігри в планшет, подарований на день народження.

"Добре", — погоджується, зітхаючи, Сергій.

"У тебе пригнічений вигляд, Сергію, щось трапилося?" — запитує Петро.

"Мене пограбували", — відповідає Сергій.

"Що ж у тебе вкрали?" — цікавиться Петро.

"Мій планшет", — відповідає Сергій і починає описувати, який у нього був планшет.

Згодом Петро задумується: як дивно, що планшет Сергія пропав саме тоді, коли Анатолій зробив йому подарунок. У Петра виникають підозри, і він телефонує Анатолію. Той зізнається, що вкрав планшет у Сергія!

Сергій ось-ось уже має прийти. Він імовірно впізнає свій планшет.

Сергій уже стоїть біля дверей і натискує на дзвінок. Що повинен сказати чи зробити Петро?

1. Чи мусить Петро сказати Сергієві, що Анатолій взяв його планшет?
2. Чи вірним другом є Анатолій? Чи Петро може довіряти Анатолію, що той нічого не вкраде у нього?
3. Анатолій украв планшет для доброї справи (день народження Петра). Чи це виправдовує Анатолія?
4. А може Анатолій вкрав планшет не з рюкзака Сергія, а когось іншого? Чи це виправдовує Анатолія?

Дилема 2

Дмитро, якому виповнилося 14 років, дуже хотів поїхати до літнього табору. Батько пообіцяв йому, що дозволить це зробити, якщо він збере потрібні для цього гроші. Дмитро багато працював і заощадив 500 гривень, необхідних для поїздки до табору. Проте несподівано батько змінив свою думку. Його друзі вирішили поїхати у спеціальний рибальський тур, і батькові не вистачало на це грошей. Він попросив Дмитра дати йому гроші, які той заощадив. Дмитро не хоче втрачати можливість поїхати до табору і думає про те, щоб відмовити батькові.

1. Чи слід Дмитру відмовити батькові у грошах? 1 а. Чому так або чому ні?

2. Чи має право батько примушувати Дмитра віддати йому гроші? 2а. Чому так або чому ні?
3. Якщо Дмитро віддасть гроші, чи означатиме це, що він хороший син? 3а. Чому так або чому ні?
4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Дмитро сам заробив гроші? 4а. Чому так або чому ні?
5. Батько пообіцяв Дмитру, що він дозволить поїхати до табору, якщо хлопець заощадить грошей. Чи є факт батьківської обіцянки найважливішим у цій ситуації? 5а. Чому так або чому ні?
6. Чи повинні ми дотримуватися обіцянок? 6а. Чому так або чому ні?
7. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, яких ми ймовірно більше не побачимо? 7а. Чому так або чому ні?
8. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати батька у його стосунках із сином? 8а. Обґрунтуйте свою думку?
9. Яку владу повинен мати батько над сином? 9а. Чому?
10. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати сина у його стосунках із батьком? 10а. Обґрунтуйте свою думку?
11. Який вчинок з боку Дмитра був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 11а. Чому?

Дилема 3

12-річній дівчині Марині мама пообіцяла, що дозволить піти на концерт улюбленої групи, якщо вона заробить грошей, працюючи нянею, і заощадить кишенькові гроші. Дівчині вдалося заощадити 150 гривень (саме стільки коштував квиток) і ще 50 гривень додатково. Згодом мама змінила свою думку і сказала Марині, що вона повинна витратити гроші на новий шкільний одяг. Марина була розчарована і вирішила в будь-якому разі піти на концерт. Вона купила квиток, сказавши мамі, що вона заробила лише 50 гривень. У суботу Марина пішла на концерт, сказавши мамі, що проведе день з подругою. Пройшов тиждень, мама так нічого і не дізналася. Марина розповіла старшій сестрі, Ліді, що ходила на концерт і сказала мамі неправду. Ліда думає, чи говорити мамі про те, що зробила Марина.

1. Чи повинна Ліда розказати мамі про вчинок Марини? 1а. Чому?
2. Чи повинен вплинути на рішення Ліди той факт, що Марина – її сестра? 2а. Чому так або чому ні?
3. Якщо Ліда розповість усе мамі, чи означатиме це, що вона хороша донька? 3а. Чому так або чому ні?
4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Марина сама заробила гроші? 4а. Чому так або чому ні?
5. Мама пообіцяла Марині, що та зможе піти на концерт, якщо заробить гроші. Чи є те, що мама дала обіцянку, найважливішим у цій ситуації? 5а. Чому так або чому ні?
6. Чому потрібно дотримуватися обіцянок?
7. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, яких

ми ймовірно більше не побачимо? 7а. Чому так або чому ні?

8. Як ви думаєте, що повинно найбільше турбувати маму в її стосунках з донькою? 8а. Чому саме це найважливіше?

9. Яку владу повинна мати мама над донькою? 9а. Чому?

10. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати доньку в її стосунках з мамою? 10а. Обґрунтуйте свою думку?

11. Який вчинок з боку Ліди був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 11а. Чому?

Дилема 4

В одній європейській країні жив чоловік, якого звали Вадим. Він не міг знайти роботи, так само як і його сестра та брат. Не маючи грошей, він вкрав їжу і ліки, які були їм потрібні, за що потрапив до в'язниці. Через кілька років він втік з тюрми і поїхав жити у іншу частину країни, взявши нове ім'я. Чоловік заощаджував гроші і поступово збудував велику фабрику. Він платив своїм робітникам найвищу зарплатню, витрачаючи більшу частину грошей на будівництво лікарні для людей, які не могли собі дозволити якісне медичне обслуговування. Минуло двадцять років з того часу. Одного разу кравець впізнав у власникові фабрики Вадима, втікача, якого шукала поліція в його рідному місті.

1. Чи повинен кравець повідомити поліцію про Вадима? 1 а. Чому так або чому ні?

2. Уявіть, що кравець і Вадим були хорошими друзями. Чи повинен кравець у цьому разі заявити про нього у поліцію? 2а. Чому так або чому ні?

3. Якщо Вадим постане перед суддею, що повинен зробити суддя: відправити його назад у тюрму чи відпустити? 3а. Чому?

4. З точки зору суспільства, чи потрібно карати людей, які порушують закони? 4а. Чому так або чому ні?

5. Коли Вадим крав їжу і ліки, він робив те, що підказувало йому сумління. Чи потрібно карати девіанта, якщо він діє не за сумлінням? 5а. Чому так або чому ні?

6. Який учинок з боку кравця був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 6а. Чому?

Дилема 5

Двоє молодих братів потрапили у серйозну біду. Вони швидко і таємно виїхали з міста. Микола, старший брат, проникнув у крамницю і викрав 2 тисячі гривень. Борис, молодший брат, пішов до старого чоловіка-пенсіонера, який був відомий тим, що допомагав людям у місті. Він сказав чоловікові, що дуже хворий і йому дуже потрібно 2 тисячі гривень, щоб оплатити операцію. Борис попросив чоловіка позичити йому грошей і пообіцяв повернути їх, коли видужає. Насправді Борис не був хворим і не мав наміру повертати гроші. Хоча старий чоловік не знав Бориса добре, він позичив йому грошей. Отже,

Борис і Микола зникли з міста, кожен з 2 тисячами гривень.

1. Що є більш аморальним: вкрати, як Микола, чи обманути, як Борис?
1а. Обґрунтуйте свою думку.
2. Що, на вашу думку, є найгіршим в обмані старого чоловіка? 2а. Обґрунтуйте свою думку.
3. Чому потрібно виконувати обіцянки?
4. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, або тим, кого ми, ймовірно, більше не побачимо? 4а. Чому так або чому ні?
5. У чому цінність та важливість права власності?
6. Чи повинні люди робити все можливе, щоб дотримуватися закону?
6а. Чому так або чому ні?
7. Чи повадився старий чоловік безвідповідально, позичаючи гроші Борису? 7а. Чому так або чому ні?

Схема обговорення моральних дилем

Час	Діяльність	Корекційно-виховні завдання
х+00	Педагог представляє дилему і пропонує самостійно прочитати її у письмовому вигляді (обсяг – 1/3 сторінки). Потім перевіряє, чи всі підлітки задіяні у роботі, попросивши їх переказати історію і викласти своє розуміння проблеми: «В чому суть проблеми?», «Чому важко вирішити проблему», «Чому особа Х могла вирішити її саме таким чином?»	1. Навчитися об'єктивно сприймати факти 2. Повністю розуміти суть дилеми.
х+15	Підлітки виносять рішення щодо розв'язання дилеми. Педагог коротко переказує ситуацію: «Рішення є невідкладним. Він/вона не має часу на тривалі обдумування. Чи правий він/вона, приймаючи таке рішення? Запропонуйте йому/їй власну думку! Згодом у нас буде більше часу, щоб обговорити проблему детальніше.» Якщо серед підлітків практично немає розбіжностей у поглядах, педагог може обрати будь-який з двох варіантів: а) надати додаткову інформацію, яка допоможе змінити прийняті рішення, чи б) просто анулювати обговорення, запропонувавши іншу дилему для обговорення наступного разу. Інакше в підлітків складеться враження, що дилеми пропонуються лише для того, щоб зайняти їхній час.	3. Навчитися публічно заявляти про власну думку стосовно правильності чи неправильності певного контрарверсійного питання. 4. Навчитися розрізняти прийняття рішень під тиском і при спокійному обдумуванні, побачити, як вони залежать один від одного. 5. Навчитися визнавати різноманітні погляди.
х+30	Маленькі групи. Підлітки з протилежними поглядами об'єднуються у дві окремі групи в різних частинах класної кімнати. Педагог спонукає підлітків усвідомити розходження думок: «Ми насправді можемо мати різні погляди на те, що є правильним чи неправильним! Кожен має на це право». Учням дається завдання зібрати аргументи на підтримку їхньої думки: «Які ваші аргументи для прийняття такого рішення? Поділіться вашими	(Закріплюючий етап) 6. Навчитися цінувати однолітків як джерело підтримки. 7. Навчитися цінувати аргументи.

	доведеннями один з одним. Призначте одну особу в групі, яка буде все занотовувати». Кожна велика група ділиться на маленькі по 3-5 осіб, щоб дати можливість кожному викласти свої аргументи.	
x+ 40	Обговорення у великій групі: Кожна з двох великих груп розглядає думки іншої. Педагог пояснює правила і принципи. Принципи (сталі): 1. Поважай гідність людей, включаючи тих, хто має протилежну думку, а також людей, які знаходяться за межами кімнати. Ні про кого не думай погано. Непорозуміння зумовлюються аргументами, а не людьми. 2. Кожен має право вільно говорити про те, що хоче, і коментувати кожную думку, яка висловлюється під час обговорення. 3. Кожен має право мовчати. Нікого не можна примушувати висловлюватися. Але кожен, хто говорить, повинен бути відвертим. Правила (змінні): 1. Кожна сторона представляє свої аргументи на захист способу розв'язання дилеми. 2. Після того, як промовець від однієї сторони виступив, він обирає того, хто буде відповідати. 3. Представник меншої групи починає з розповіді про те, чому він вважає рішення правильним чи неправильним. У процесі обговорення педагог бере на себе роль посередника (арбітра). Він втручається тільки у разі порушення принципів чи правил, або якщо потрібні уточнення, наприклад, з якоїсь причини не всі чують чи розуміють учня, який виступає («Чи не могли б ви уточнити сказане вами», «Усі це чули?»). Педагог не висловлює власної думки відносно рішення, поки його не попросять підлітки. Педагог записує головні аргументи «за» і «проти».	(Етап сперечання) 8. Навчитися цінувати громадські обговорення «справжніх» питань моралі. 9. Навчитися лаконічно висловлюватися і доносити до інших власну думку. 10. Навчитися уважно слухати аргументи опонентів. 11. Навчитися розрізняти аргумент (який може не подобатися) і людину, яка його висловлює (яку завжди варто поважати).
x +70	Малі групи. Кожна група залишається наодинці і ділиться на менші групи по 3-5 осіб. «До того як ми приймемо остаточне рішення з цієї проблеми, подумайте над аргументами, які ми чули. Чи з'являються у вас нові докази на підтримку вашої позиції? А як щодо аргументів, які ви мали до обговорення, чи погоджуєтесь ви з усіма ними як і раніше? Чому ви так думаєте?» («...Що ви думаєте про аргументи іншої сторони? Як ви їх оцінюєте? Які з них найкращі? Чи змусили вас деякі з них змінити власну думку?»)	(Етап підтримки) 12. Навчитися аргументувати, з'ясувати, що існують переконливі і не переконливі доводи. 13. Навчитися цінувати вдалі аргументи, навіть якщо вони наведені опонентами.
x +80	Знову велика група. Обидві сторони призначають	(Етап

	спікера чи захисника, який підсумовує результати дискусії і коментує аргументи опонентів. Кінцеве рішення: «Щойно ми розглянули різні аспекти проблеми. Дехто з нас навіть змінив точку зору. Хто зараз вважає, що (більш-менш) правильним було б, і хто дотримується думки, що неправильним було б...?»	сперечання) 14. Навчитися оцінювати власні думки і обмінюватися ними з опонентами.
х +90 завер- шен- ня	Педагог коротко коментує спільну роботу, наприклад: «Я вражений, наскільки обґрунтовані та переконливі аргументи ви наводили і як уважно ви слухали один одного.» «Ви помітили? Навіть коли всі були дуже схвильовані, ніхто не характеризував іншого негативно».	(Етап підтримки) 15. Впевнитися у змінах, які відбулися в моральній свідомості підлітків.

Приклади нестандартних уроків

Година спілкування: «Людина починається з добра»

Мета уроку: Ознайомити учнів з поняттями і законами доброти, честі, справедливості;

формувати у школярів найвищі людські цінності: ввічливість, милосердя, людську гідність, чуйність, почуття любові і поваги до ближнього, виховувати почуття людської гідності, бажання духовно вдосконалюватися;

розвивати творчу уяву, мислення, пізнавальний інтерес.

Обладнання: технічні засоби (комп'ютер, телевізор), фонограми пісень та мелодій, добірка прислів'їв, малюнок сонечка, свічка, макет дерева та листочки.

Етапи нестандартного уроку

I. Організаційний етап.

1. Створення позитивного настрою.
2. Стимулювання та мотивація пізнавальної діяльності.

II. Повідомлення теми і очікуваних результатів.

1. Повідомлення теми і мети заходу.
2. Очікувані результати.

III. Основний етап.

1. Блок «Стежиною добра»
2. Блок «Гарні слова та гарні справи»
3. Блок « Народна мудрість»

IV. Заклучний етап.

1. Блок «Дерево добрих справ»
2. Блок «Творчі завдання»
3. Підбиття підсумку (Чи справдилися очікування?)

Хід уроку:

I. Організаційний етап.

1. Створення позитивного настрою.

Пропоную акцію: усім, хто посміхнеться, в подарунок - гарний настрій!

Секрет успіху в житті - бути завжди в гарному настрої, небезпечний крок до невдачі - бути заручником свого поганого настрою.

Тож давайте започаткуємо таке налаштування на роботу:

- гарний настрій (100%),
- оптимістичний настрій (100%),
- постійний режим – усмішка.

2. Стимулювання та мотивація пізнавальної діяльності

Доброго дня, шановні учні! Я прошу Вас хвилинку постояти. Хай першими сядуть уважність та щирість, другими - сердечність та чуйність, а згодом - доброта та милосердя. Ви завагалися? А чому? Я не випадково зупинила Вас. Кожен на хвилинку замислився над чистими джерелами своєї душі.

Добро і Зло - це зовсім не сусіди.
Живуть вони на двох материках.
На першому, де Зло, там завжди біди,
Там, де Добро, - приносить щастя птах.

В країні Зла чорніє день і нічка,
Росте там сад, мов хаші в бур'янах,
Тече у нім зловісна чорна річка,
Що не насниться в найстрашніших снах.

Там, де добро панує, - там усюди
Бує цвіт, дерева у плодах,
І в мирі там живуть скрізь добрі люди,
Не знають, що це "горе", "зло" і "страх".

Сміється на весь світ Добра країна,
І плаче на весь світ країна Зла.
Завжди Добро хай обирає людина,
Щоби у щасті й радості жила!

II. Повідомлення теми і очікуваних результатів

1. Повідомлення теми і мети заходу.

- Поверніться, будь-ласка, один до одного, потисніть руку своєму товаришу. Ви відчуваєте тепло його руки. Це тепло його серця і тепло душі. Воно зігріває Вас, так як і багатство Ваших душ може зігріти ближнього.

Розпочинається година доброти.
Тож прошу Вас серця свої відкрити,
Щоб зрозуміти і запам'ятати,
Лише з добра усе бере початок!
Мудрець сказав: «Краса врятує світ!»,
Але уже на протязі століть
Панує істина проста:
«Наш світ рятує доброта».

2. Очікувані результати.

- Будь ласка на аркушах, які знаходяться у вас на партах, напишіть, чого ви очікуєте від нашого виховного заходу.

III. Основний етап.

1. Блок «Стежиною добра»

- Доброта - найбільша цінність нашого життя. Так, це саме та якість, що коштує так дешево, але цінується дуже дорого. Її не можна купити ні за які гроші, вона по краплинці виховується змалечку, її вбирає дитина з молоком матері і протягом усього життя дарує світу. Діти, спробуємо поміркувати разом. На що, на Вашу думку, схожа доброта?

(Діти висловлюють свої думки)

Так, і мені здається, що вона схожа на тепле, лагідне, усміхнене сонечко. (Педагог прикріплює на дошку сонечко, на якому у вигляді усмішки написане слово «доброта»).

Скажіть мені, будь ласка, а яку людину можна назвати доброю? (Учні відповідають).

2. Блок «Гарні слова та гарні справи»

- Скажіть, діти, а доброта завжди справжня? Зараз Вам однокласники прочитають невеличке оповідання, а Ви спробуйте здогадатись, де прояв справжньої доброти, а де лише маска, що схожа на доброту.

Оповідання.

Серед поля стоїть маленька хатинка, її побудували, щоб у негоду люди могли сховатись і пересидіти у теплі. Одного разу серед літнього дня захмарило, і пішов дощ. А в лісі було в цей час троє хлопців. Вони сховалися в хатинці й дивилися, як із неба ллє дощ, як з відра. Коли бачать: до хатини біжить ще один хлопчик. Незнайомий. Мабуть, з іншого села. Одежа на ньому мокра, як хлющ. Він тремтить від холоду.

І ось один із тих хлопчиків, що сиділи в сухому одязі, сказав: «Як мені тебе шкода». Другий теж промовив красиві жалісливі слова: «Як страшно опинитись у зливу серед поля. Мені шкода тебе!». А третій не сказав ні слова, він мовчки зняв із себе сорочку і подав її хлопчику, який змок і змерз. Той скинув мокру сорочку та одягнув суху.

Обговорення прослуханого:

- Діти, скажіть, хто, на Вашу думку, проявив справжню доброту?

- Чи завжди гарні слова і гарні справи співпадають?

(Учні міркують і висловлюють свої думки)

Підведення підсумку:

- Так, дійсно, справжня доброта німа. Людина, яка робить добро за велінням серця, ніколи не буде вихвалитися цим, хизуватись своїм учинком перед іншими.

3. Блок «Народна мудрість»

- Із давніх-давен гарні стосунки між людьми, взаємопідтримка, милосердя були основними у житті. Про це говорить народна мудрість. Подивіться уважно на дошку і спробуйте віднайти другу половинку прислів'їв.

<i>Доброго тримайся</i>	<i>добре слово.</i>
<i>Робиш добро</i>	<i>той і собі має.</i>
<i>Добро закарбовуй на камені,</i>	<i>поганого цурайся.</i>
<i>Робиш зло</i>	<i>а лихим і в двері не ввійдеш.</i>
<i>Хто людям добра бажає,</i>	<i>не кайся.</i>
<i>Велике діло</i>	<i>а зло записуй на снігу.</i>
<i>Добрим словом мур проб'єш,</i>	<i>зла сподівайся.</i>

IV. Заключний етап.

1. Блок «Дерево добрих справ»

Діти, підкажіть, доброта - це якість людини, що дається при народженні, чи її потрібно виховувати?

(Діти висловлюють свої думки).

Відсьогодні у класі буде поряд з Вами жити «дерево добрих справ». Воно допоможе нам планувати важливі справи, які ми запишемо на листочках. Весною і влітку дерево буде зеленим, восени жовтим, а взимку - білосніжним. Надворі осінь, і наше дерево доброти сьогодні вперше одягнеться у жовте вбрання. Я пропоную кожному взяти один листочок і записати ту добру справу, яку Ви плануєте зробити восени. Коли ж ці справи будуть виконані, листочки замінимо на нові. Беріться до роботи.

(Учні пишуть свої задуми).

(Деякі учні на прохання вчителя зачитують свої записи)

2. Підбиття підсумку (Чи справилися очікування?)

- Давайте повернемося до наших аркушів, де ми записували наші очікування на початку виховної години, та переконаємося, чи справилися вони.

(Діти зачитують свої очікування та коментують, чи справилися вони).

Підходить до завершення наша виховна година. Я вірю в те, що від сьогодні стала добрішою кожна дитина. Я вірю, що запалений вогник доброти поселиться у ваших серцях і з ним ви будете йти по життю до своєї мети.

Нехай любов земна і доброта сердечна
Завжди крокують поруч з Вами у житті.

Година спілкування: «Як вести розмову»

Мета: формувати вміння вести розмову виразно, чітко, не поспішаючи; вчити будувати діалог на конкретну тему; сприяти розвитку зв'язного мовлення; виховувати повагу до співрозмовника.

Обладнання: прислів'я, правила спілкування, ситуації морального змісту.

Хід уроку

I. Організація класу

- Послухайте вірш. Про що в ньому йдеться?

Є слова, що білі-білі,
Як конвалії квітки,
Лагідні, як усміх ранку
Ніжвосьяйні, як зірки.
Є слова, як жар, пекучі
І отруйні, наче чад...
В чарівне якесь намисто
Ти нанизуєш їх в ряд.

О. Олесь

- Якими можуть бути слова? Чому?

II. Основна частина уроку

1. Гра «Точно і швидко»

- Як приємно побачити усміхнене обличчя, почути ласкаві звернені до вас, слова. І тоді ваш настрій стає піднесеним, веселим. Так само приємно почути від вас лагідні, добрі слова. Всі ви їх добре знаєте. Давайте їх пригадаємо якомога більше і нанизаємо велике намисто із чарівних слів.

Я вам кидаю м'ячик, а ви по черзі називаєте слова вітання вранці та ввечері, слова пошани, подяки.

- Діти, а зараз я хочу вам розповісти зміст кінофільма, який мені розповів знайомий хлопчик Сашко. До речі, я нічого не зрозумів. Підкажіть,

чому. Якої помилки припустився Сашко під час розповіді?

Коли Сашко прийшов із кіно - очі його збуджено блищали.

- Що, гарний був фільм? - запитав я.

- Ух, і клас! - відповів він.

- Що ж «класного»?

-Та розумієте, такий клас! Спочатку, значить, він раптом довідується, а потім розумієте... Ну, просто отпад... загалом, так би мовити, він спочатку не знає, і так класно, що, розумієте, взагалі ніхто не знає... а потім, розумієте, він уже знає, а вони... Ну, загалом, круто... Розумієте?

- Чи зрозуміли ви? Чому?

- Що б ви порадили Сашкові? (Відповіді дітей записуються на дошці).

2. Читання та обговорення правил спілкування

- Для того, щоб з вами було приємно спілкуватися, вам необхідно запам'ятати такі правила.

Правила спілкування:

1. Більше читай.
2. Читаючи, намагайся запам'ятати нові слова.
3. Вживай тільки ті слова, значення яких тобі зрозуміле.
4. Будь чемний не лише у вчинках, але і в словах.
5. Слухай співрозмовника не перебиваючи.
6. У розмові не розмахуй руками, не жестикулуй без потреби.
7. Не кажи про присутніх «він» або «вона».
8. До дорослих звертайся на Ви.
9. Не кажи погано або насмішувато про відсутніх, завжди висловлюй свою думку про людину їй в обличчя, а не критикуй поза очі.

- Досить часто для спілкування на відстані людина використовує телефон. Яких правил потрібно дотримуватися під час розмови по телефону?

(Відповіді дітей).

3. Робота в парах «Розмова по телефону» (Складання діалогу та його відтворення)

1. Розв'язання ситуацій морального змісту.

Кожен день ви спілкуєтесь зі своїми батьками, товаришами, дорослими. Як ви вчините, коли:

- стоять двоє товаришів, розмовляють, а вам необхідно в одного з них про щось запитати?
- вам терміново потрібно щось сказати вчительці, а вона говорить з іншою вчителькою?

- ви щось розповідаєте, а вас перебили?
(Діти висловлюють свої думки, доводять їх. Обираються найбільш вдалі способи розв'язання ситуацій).

4. Робота з прислів'ями

- Використовуючи кольорову крейду, з'єднайте групи слів так, щоб отримати прислів'я. Поясніть їх.

<i>Ласкаве слово</i>	<i>як три дні хліба не їв.</i>
<i>Яка головонька,</i>	<i>умій і змовчати.</i>
<i>Говорить так,</i>	<i>така й розмовонька.</i>
<i>Умій сказати,</i>	<i>що весняний день.</i>

- Мова - це душа народу, його думки, мрії, історія, культура, традиції, яких так багато, що всі й не перелічити, тому що наш народ — мудрий, працьовитий, щирий, добрий, щедрий та дотепний. Послухайте характерні українські вирази, придумані нашими предками, які і в наш час збагачують нашу мову, роблять її мелодійною.

- Чесати язика - вести пусту розмову.
- Ламати голову - над чимось думати.
- Ні за холодну воду не береться - нічого не робити.
- Кивати п'ятами - втікати.

III. Підсумок уроку.

Діти висловлюють свої думки щодо культури спілкування.

Приклади бесід з самовиховання

Бесіда на тему: «Як вдосконалювати себе»

Що означає «вдосконалювати себе»? Можливо стати ідеальним чи просто знайти авторитет?

Розберемося, що означає вдосконалювати себе... Це процес, коли ти стаєш лише кращим. Щоб цей процес привести в дію, потрібно починати з мінімального. Для прикладу візьмемо таку, здавалося б, незначну річ, як *викидання сміття* у спеціалізовані урни. Для мене ви - відповідальні, коли обгортку від морозива викидаєте у смітник. Пам'ятаємо: все починається з малого! Ви відповідальні за чистоту та охайність не тільки перед собою, але й перед іншими людьми, нашими земляками, тобто жителями Вінниччини. Погодьтеся, приємно читати рейтинг «Найчистіші міста України», де наше місто буде фігурувати у першій десятці. І є розуміння, що у цьому є й наша заслуга.

Стежити за своєю мовою у місцях громадського призначення. Правда, нам не зовсім приємно, коли стоячи десь на зупинці зі своїми рідними, ми мусимо слухати бесіду двох дівчат, що Іван обіцяв подзвонити, а не подзвонив? А ще достатньо голосно звучать емоційні характеристики на того хлопця.

Перш за все потрібно оточити себе «правильними людьми». Правильні люди, як на мене, - це ті, хто допомагають тобі вдосконалюватися, вказують на твої помилки через неспроможність або ж неможливість твого об'єктивного погляду на речі. Знаєте, мій добрий друг любить відому цитату: «Главное в этой жизни - человеком быть». Так говорить йому батько, і вони обидва успішно використовують цей крилатий вислів, бо для них це більше, ніж цитата. Це - програма, яка закладена у голові, і змінити курс на якусь іншу програму (наприклад, із нових, так популярних сьогодні: «Маєш великі гроші - ти у списку моїх друзів», «Ти мені треба лише тоді, коли маю проблеми»). Вони не можуть, просто не мають права зрадити собі.

Маючи в оточенні людей зі спільними з тобою інтересами, по-друге, бажання самим вдосконалюватися, і бачучи перед собою мету, ви робите перший крок на шляху до вдосконалення.

Як же знайти таке оточення? Думаю, це просто: люди повинні бути більш доброзичливі, більше всміхатися і бути позитивно налаштованими. Хочеш чи не хочеш, але більше викликає симпатію саме радісна й усміхнена людина, виникає бажання зустріти таку людину і весело з нею привітатися, навіть якщо ви не дуже й то знайомі. Усміхненій людині ти радий більше, ніж похмурому хлопцеві, який сильно стисне руку, йдучи назустріч тобі.

Як відомо, у людини має бути якась цікавинка, родзинка. Хочемо ми цього чи ні, але мусимо визнати: майже всі люди чогось чекають один від одного. Когось приваблює вміння говорити, слухати незвичайні історії, хтось прагне відчуття спокою, а комусь важливо, коли людина вміє поділитись знанням з тієї чи іншої сфери. Завдання полягає в тому, щоб зрозуміти, що можеш

запропонувати своїм друзям і подружкам ти сам? Ти не вмієш слухати, вічно роздратований, завжди в поганому настрої і звик говорити на підвищених тонах свого голосу? Ти ризикуєш залишитися без друзів. Якщо така перспектива не приваблює, аналізуй своє ставлення до людей і намагайся виробити в собі певні якості - це вміння слухати і дослухатися до порад, тому що у певних ситуаціях тобі хочуть підказати щось добре з метою твого ж покращення як особистості.

Того ж, хто вбив собі в голову фразу: «Я такий, який є і змінюватися не буду», - очікуватиме невдача. Оскільки тлумачити цей вислів можна по-різному. Потрібно вміти прислухатися і головне - робити правильні висновки.

Другим кроком, на мою думку, є перемога над одним із найзапекліших ворогів людства - над власними лінощами. Лінь є рушійною силою всього поганого на планеті. Поборовши її, ви зможете зробити значний крок до вашого вдосконалення. Методи боротьби з лінню - це накази, які мають бути чітко сформульовані у вашій свідомості, питання із лише однією відповіддю: «Зараз, у цей момент, не відкладаючи у довгий ящик, Я все ТЕПЕР зроблю! А ще запитайте себе: «Якщо не тепер, то коли?», «Якщо не я, то хто?» Необхідно чітко окреслити собі образ себе у майбутньому, яким ви хочете бути, - і йти до нього (охайним чи ні; спортивним і «підкачаним» чи «слабаком»; багатим чи бідним; хорошим чи поганим).

Третя сходинка вимальовується з попередньої тези - пізнання самого себе. Ви маєте вивчити свою особистість досконало (чим цікавитесь, що любите, що вмієте) і намагатися робити на позитивному акцент. Для цього ви маєте оволодіти однією рисою - цікавістю до всього. Тобто, якщо говорити точніше, - мати знання в усіх сферах, нехай поверхові, але ви повинні бути ознайомленими і готовими до всього.

Четвертий крок - книги, фільми. Тут про музику говорити не варто, оскільки, на мою думку, основне завдання музики - варіювати наш настрій. А книги та фільми мають повчати. Ми повинні отримувати гарні уроки. І досвід. Як-то кажуть, вчитися на «граблях» інших...

П'ятий рівень вдосконалення - слідувати за своїм зовнішнім виглядом: поставою, фігурою, одягом... Можливо, в цьому треба виділятися або бути «як всі». Тут вирішувати вам. Головне, щоб це відповідало вашому «Я».

Залишилося не так вже багато й кроків, тому дивиться вперед оптимістично. Завершити хочеться словами одного відомого філософа: «У кожній людині є сонце, просто потрібно не дати йому загаснути». Отже, головне, ваші слова не розходились зі справами: сказане відповідало вчинкам.

Бесіда на тему: «Планування дня, планування життя»

Планування життя - це планування людиною основних подій свого життя: що і коли в неї, відбудеться. Планування у вашому житті не гарантує, що план обов'язково здійсниться, але відсутність плану в житті гарантує те, що прийдеться жити за планом інших людей.

Бачення свого життя: «Ну, закінчу школу, поступлю в Інститут, почну

працювати, потім одружуся... Ну, напевно, заведемо дитину, будемо вирішувати питання з квартирою, машиною і дачею. Потім на пенсію - і на спочинок!» - не планування життя, а відтворення типового шаблону. Це розповідь про те, як зазвичай буває у людей, і визнання того, що моє життя потече як у всіх, по найждженій колії.

Більшість людей живе, не ставлячи перед собою жодних цілей: постановку цілей цілком замінюють надії, мрії, фантазії, засмучення, що «все не так» і взагалі ні до чого: або кудись по телефону викликають, або дивимось нескінченний серіал.

План - це кидок у майбутнє. План вашого дня - це ваше майбутнє сьогодні. План на місяць і квартал - майбутнє ефективної організації. Ваш план на рік та на життя - це ваше майбутнє. Людей, які живуть майбутнім - небагато.

Навіщо потрібно планування життя?

І у самої процвітаючої, і у самої нікчемної людини на планеті в добі 24 години. Але перша досягає багато чого, а друга може загрузнути в болоті невдач. Секрет такої невідповідності у тому, як і чим заповнені ці 24 години. Перша розглядає життя як довгостроковий проект, а друга, швидше за все, про майбутнє замислюється мало - живе сьогоднішнім і не більше. Планування життя важливе для тих, хто підходить до свого життя відповідально, хто хоче в житті багато зробити і досягнути. Планування життя - це продумування свого життя таким чином, щоб його результати нас точно порадували.

Міфи про планування життя

Розплановане життя нудне. Це неправда. Розплановане життя дозволяє вмістити в себе набагато більшу кількість подій і пригод. Уявіть собі, що ви, збираючись на відпочинок, покидали речі у валізу абияк: у неї тоді влізе мало. А якщо ви склали речі акуратно, звільнені місця зайняли маленькими речами - у валізу влізло більше. Так само і у житті.

План обмежує розвиток. Це якщо план маленький, простий і не надихає. А якщо ви створили «Максимум» для свого життя і раптом зрозуміли, що часу дуже мало, а справ дуже багато, - розвиватися ви будете з потрібною швидкістю!

План не дає свободи для творчості. І це неправда. Ніхто не заважає вам переглядати і допрацьовувати свій план кожен день, місяць, рік, три роки, щоб можна було скоригувати вже написане і внести щось нове.

Розплановане життя не дає насолоджуватися ним. Це тим, хто не вміє планувати. Поспішайте жити справжнім життям!

Життя - це те, що люди найбільше прагнуть зберегти і найменше бережуть.

Бесіда на тему: «Способи розв'язання конфліктних ситуацій»

Доброго дня!

- Чи є серед присутніх ті, хто жодного разу ні з ким не конфліктували? Дійсно, не буває людини, яка у своєму житті обходиться без конфліктів. І це нормально, якщо ці конфлікти виникають лише час від часу. Але коли ми постійно конфліктуємо, це вже не дуже добре.

Усім відомі неприємні відчуття, які виникають у нас при конфліктах. Погляньте на цей тихий, спокійний ліс, він символізує життя без конфліктів. Але раптом, хтось запалив іскру у небезпечному місці. Полум'я цієї малесенької іскри перетворилося на страшну лісову пожежу. Тепер терміново необхідно прийняти міри для усунення вогню... Навіть коли пожежу повністю погасили, від лісу залишилися лише обгорілі стовбури. І потрібен час, щоб він повністю відновився...

Щось подібне відбувається із нашою душею при конфліктах. Саме тому, кожному потрібно вміти знаходити шляхи вирішення конфліктних ситуацій.

Що ми зазвичай робимо, коли потрапляємо в конфліктну ситуацію? Замість того, щоб шукати шлях виходу з конфлікту, ми починаємо шукати винних. Причому у нас винні всі, окрім нас самих.

Якщо у вас постійно відбуваються якісь конфлікти, і ви вважаєте, що це через те, що вас оточують конфліктні люди, які не вміють контролювати свої емоції, то, швидше за все, ви не праві. Часто ми самі розпалюємо суперечки, провокуючи наших опонентів на конфлікт. Ми можемо навіть не помітити цього, тому що, як кажуть психологи, до 40% інформації передається мімікою, жестами та інтонацією. Всіма цими способами ми можемо випадково спровокувати людину на конфлікт. Навіть якщо ми на словах привітні з іншим, а наше обличчя випромінює ненависть до нього, людина обов'язково помітить це.

Отож, перше, що потрібно зробити, це припинити шукати відповідь на запитання «Хто винний?», і спробувати знайти відповідь на запитання «Що я особисто можу зробити для того, щоб вирішити цей конфлікт?». Адже саме від вас залежить, чи буде ваше життя сповнене конфліктів, чи ви будете вільними від них.

Якщо ж ви дійсно хочете зменшити кількість конфліктів у своєму житті, вам буде цікаво ознайомитись з деякими способами вирішення конфліктних ситуацій.

Перший спосіб - прогнозування. Спробуйте передбачити наслідки конфлікту наперед. Уявіть, що відбудеться через декілька хвилин, годину, день, місяць, рік. Візьміть паузу і уявіть, що вас може очікувати, якщо ви вступите у суперечку. Подумайте, чи справді ви цього хочете. Це допоможе

попередити конфлікт.

Наступний спосіб - відверта розмова. Величезну кількість конфліктів можна розв'язати, просто відверто доброзичливо поговоривши з людиною. Якщо ви були неправі, почніть свою розмову з простого щирого вибачення. При цьому думайте про те, що ви хочете мати гарні стосунки з цією людиною.

Наступне - не намагайтесь виховувати людину, виставляючи свої претензії до неї і демонструючи своє незадоволення нею. Змінити людину можна лише через розуміння, любов і позитивне ставлення і ніколи через ненависть чи звинувачення.

Наступний спосіб дуже простий - це пауза. Візьміть паузу і вийдіть з кімнати, в якій назріває скандал, відволічіться на щось інше. Глибоким диханням чи приємними спогадами зупиніть потік своїх негативних емоцій, які виникли.

Конкретизуйте. Якщо вам щось не подобається, скажіть лише конкретно те, що вам не подобається. Конкретизуйте даний учинок. І обговоривши його один раз, не згадуйте знову і знову. Пам'ятайте слова з книги Р. Кіплінга: «Покарання має сенс лише один раз, після цього ніхто про вчинок не згадує, це вже в минулому».

Ніколи не критикуйте особистість людини, завжди критикуйте лише один її вчинок, окремо взятий. Причому, підкреслюючи, що ви знаєте, що ця людина хороша, і може вчинити краще.

І останнє. Не провокуйте конфлікт першими. Зверніть увагу, що одні люди постійно конфліктують, а інші живуть так, ніби й не знають, що таке конфлікт. У конфлікті не може бути винним хтось один, завжди є вина обох опонентів. Тому потрібно, в першу чергу, слідкувати за собою.

І пам'ятайте, що у будь-якому разі краще мирно вирішити конфлікт, дійшовши згоди. А ще краще, попередити його виникнення.