

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА СОЦІОЛОГІЇ**

**ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ
ПІДЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ ЗАСОБАМИ
ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступення вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 07-211М групи
Спеціальності 231 Соціальна робота
Освітньо-професійної програми
«Соціальна робота»
Оксана ЛИТВИНЕНКО

Керівник: Світлана КОПИЛОВА, доцентка
Рецензент: Олена БЛИНОВА, професорка

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади профілактики соціальної дезадаптації підлітків	8
1.1. Сутність соціальної дезадаптації підлітків	8
1.2. Чинники соціальної дезадаптації підлітків	17
1.3. Місце профілактичної діяльності в системі роботи соціального педагога.....	26
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження емоційно-вольової сфери підлітків як чинника соціальної дезадаптації	34
2.1. Реалізація експериментальної методики дослідження.....	34
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	39
РОЗДІЛ 3. Корекційно-профілактична робота соціального педагога з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери	49
3.1 Система роботи соціального педагога з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери.....	49
3.2 Програма профілактики соціальної дезадаптації підлітків з порушенням емоційно-вольової сфери.....	55
3.3 Соціально-психологічний тренінг для підлітків, які мають порушення емоційно-мотиваційної сфери	64
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ	84
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	84
Додаток Б. Методика дослідження вольової саморегуляції А.Зверькова та Є. Ейдмана.....	85
Додаток В. Вправи до програми корекції емоційно-вольової сфери підлітків.....	90

ВСТУП

За останні роки у зв'язку із кризою суспільства різко зростає число соціальної дезадаптованих молодих людей. Соціальна дезадаптація – це процес втрати соціально значущих якостей, що перешкоджають успішній соціалізації особистості, її самореалізації. Форми вияву даного явища різноманітні. Найчастіше це різні види девіантної поведінки. Так, у щорічній доповіді Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2016 року) підкреслюється, що молоддю віком 14–39 років у 2016 р. вчинено 1938 кримінальних правопорушень: віком 14–15 років – 1127 злочинів, віком 16–17 років – 2873, 18–28 років – 32 435, 29–39 років – 35 503 злочини.

Соціальний розвиток особистості визначається різними чинниками (психофізіологічними, психологічними, соціальними, культурними). Найбільш небезпечним є підлітковий вік. Процес переходу від дитинства до дорослості відбувається гостро й часто досить драматично. В ньому найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції особистісного розвитку. Саме у цей час порушення емоційно-вольової сфери особистості, які мають тимчасовий характер, здатні перетворитись на стійку властивість.

Ситуація ускладнюється, якщо сім'я, у якій виховується дитина, має ознаки неблагополуччя. В Україні близько 60 тисяч сімей, що з різних причин не виконують виховних функцій стосовно власних дітей, 25% з них – багатодітні, 34% - неповні. Так, у неповній сім'ї існує загроза виховання дитини за типом гіпопротекції. Для неповної сім'ї характерна також матеріально-економічна нестабільність. Надмірна турбота матері провокує формування несамостійної особистості. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних та неповних сімей» передбачається організувати вивчення

соціальних, психологічних та педагогічних проблем сімейного виховання у багатодітних і неповних сім'ях.

Отже, виникає потреба здійснення профілактичної соціально-педагогічної роботи з тими дітьми, які внаслідок дії індивідуально-психологічних (порушення емоційно-вольової сфери) й соціальних (виховання у неповній сім'ї) факторів наражені на небезпеку порушення процесу соціальної адаптації.

Проблема профілактики соціальної дезадаптації підлітків групи ризику знайшла відображення у наукових працях Н. В. Абдюкова, Ю. А. Александровський, Б. Н. Алмазов, С.Белічевої, В.В. Войтко, Ж. М. Глозман, Д. А. Добровіна, О. І. Єфремова, А.Капської, Є.Холостової. Попередній аналіз наукових праць доводить, що проблема реалізації корекційно-розвивального впливу соціального педагога загальноосвітньої школи на підлітків з порушенням емоційно-вольової сфери не знайшла належного висвітлення. Це зумовило вибір теми дослідження: **Технологія профілактики соціальної дезадаптації підлітків у загальноосвітньому закладі засобами психосоціальної роботи.**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Освітньо-кваліфікаційну роботу виконано відповідно до наукової теми кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології «Сучасні технології формування професійної активності в умовах трансформації сучасного українського суспільства» (державний реєстраційний № 0117U006790). Тему роботи обговорено та затверджено на засіданні кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології (протокол від 01.11.2019 р. № 4, від 20.10.2020 р. № 3) та наказом по Херсонському державному університету від 30.10.2020 № 1060-Д «Про затвердження тематики кваліфікаційних робіт (проектів) здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти терміном навчання 1 рік та 4 місяця другого року навчання денної форми у 2020-2021 навчальному році».

Мета дослідження: розробити технологію профілактики соціальної дезадаптації підлітків із порушенням емоційно-вольової сфери, які виховуються у неповних сім'ях

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність та чинники соціальної дезадаптації підлітків.

2. Визначити особливості профілактичної діяльності соціального педагога у роботі з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери.

3. Емпірично дослідити особливості емоційно-вольової сфери підлітків із неповних сімей та проаналізувати результати дослідження.

4. Розробити технологію корекційно-профілактичної роботи соціального педагога з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери.

Об'єкт дослідження: профілактика соціальної дезадаптації підлітків, які виховуються у неповних сім'ях.

Предмет дослідження: корекційно-розвивальні засоби профілактики соціальної дезадаптації підлітків, які мають порушення емоційно-вольової сфери

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були використані методи:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація – для з'ясування стану розробленості проблеми;

– емпіричні: «Чотиримодальний тест-опитувальник емоційності» Л. Рабінович, методика «Діагностика емоційності» В. Русалова, проєктивна методика «Карта емоційних станів» – для вивчення емоційної сфери учнів підлітків; бесіда з соціальними педагогами з метою виявлення готовності до здійснення профілактики соціальної дезадаптації підлітків,

– методи математичної статистики: описова статистика – для визначення середніх, мінімальних, максимальних показників у групі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці програми профілактики соціальної дезадаптації підлітків із порушенням емоційно-вольової сфери, які виховуються у неповних сім'ях «Ступені дорослості». Вона передбачає чотири основні напрями реалізації (діагностичний, корекційно-розвивальний, комунікаційно-рольовий, прогностичний). Також розроблено тренінгову програму корекційно-розвивального характеру для підлітків, які мають порушення емоційно-вольової сфери. Зазначені матеріали можуть бути використані соціальними педагогами загальноосвітніх шкіл з метою профілактичної роботи з учнями підліткового віку. Також матеріали дослідження можуть бути використані студентами при вивченні дисциплін «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціальної роботи» тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що: вперше розроблено технологію профілактики соціальної дезадаптації підлітків із порушеннями емоційно-вольової сфери, які виховуються у неповних сім'ях. Уточнено характер зв'язку між порушенням емоційно-вольової сфери дитини та успішністю її соціальної адаптації; доведено вплив соціально-демографічної структури неповної сім'ї на психосоціальний розвиток підлітка; конкретизовано особливості психосоціальної роботи соціального педагога. Дістали подальший розвиток положення про фактори, які впливають на формування дезадаптивної поведінки підлітка

Апробація результатів дослідження: Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології (протокол від 01.11.2019 р. № 4, від 20.10.2020 р. № 3), а також опубліковано у вигляді статті: «Соціально-психологічна характеристика дезадаптації підлітків» (Інсайт: психологічні виміри суспільства: науковий журнал / ред. кол. І.С. Попович, С.І. Бабатіна, І.Р. Крупник та ін.. Херсон: ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 166-167.

Структура кваліфікаційної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків, списку використаних джерел (65 найменувань) та додатків. Основний текст дослідження викладено на 76 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

1.1 Сутність соціальної дезадаптації особистості

Інтерес до феномену адаптації особистості значно зріс в середині минулого століття. Поняття адаптації є гранично широким і включає процеси і результати формування і розвитку особистості. Адаптація – це процес і результат взаємодії особистості і суспільства, входження, «впровадження» індивіда в суспільні структури за допомогою вироблення соціально необхідних якостей. Проблема соціальної дезадаптації вивчалася в роботах Б. Н. Алмазова, М. А. Амаскіна, М. С. Певзнер, І. А. Невського, А. С. Белкіна, К. С. Лебединської та ін.

Один із основоположників соціології, послідовник позитивізму Е. Дюркгейм розглядає соціальну детермінацію як «норма – патологія» [27, с. 65]. Автор говорить про конкретне місце кожної людини в суспільстві. На його думку, суспільство підтримує «нормативних» людей, людей які живуть за принципами, встановленими в суспільстві, але «нормальність» суспільства не так вже й легко підтримати. Тільки жорсткий контроль над людьми буде підтримувати «нормальність» суспільства, і тому суспільство повинно бути суворим до людей, які намагаються ігнорувати «норми». Таким чином, адаптація по Е. Дюркгейму, – це реалізація індивідом загальних соціальних норм, що носять двоякий, по суті амбівалентний примусово-добровільний характер. Але автор недооцінював той факт, що різні соціальні групи найчастіше по-різному інтерпретують одні й ті ж норми і цінності [27, с. 81].

М. Вебер обґрунтував детермінацію людини в своїй концепції раціональності. Вчений вважає, що суб'єктивне бажання – це основа діяльності людини, а діє вона для досягнення конкретної мети. М. Вебер уточнює, що нормативна поведінка людини обумовлена рівнем раціональності [14, с. 45].

Також адаптацію вивчав відомий соціолог Р. Мертон. Наприклад, в своєму дослідженні «Соціальна структура і аномія» вчений приділив увагу аналізу типів девіантної поведінки, які він досліджував як реакцію на напругу соціальної структури і деформації. Автор наводить способи індивідуальної адаптації [50, с. 299]: конформізм; інновація; ритуалізм; ретризм; заколот.

Перший тип, конформізм, означає узгодженість індивіда з соціальними цілями. Конформісти залежні від громадської думки, соціальних стандартів та установок з метою своєї безпеки.

Наступний спосіб адаптації – інноваційний. Він передбачає новий пошук засобів досягнення мети. Автор наводить як приклад шахрайство, рекет, шантаж, з метою отримання величезних прибутків.

Третій спосіб адаптації – це ритуалізм. Цей спосіб пов'язаний з нестримним прагненням до успіху. Р. Мертон зазначає, що це тип пристосування індивіда, який прагне уникати невдач за допомогою відмови від основних культурних цілей.

Четвертий спосіб: ретризм – це і спосіб адаптації, і тип девіантної поведінки, який характеризується втечею від реальності. Ретризм позначає спосіб ізоляції від суспільства, повна відмова від взаємодії з ним. Цей тип властивий маргіналам, які створюють свою пасивну субкультуру.

І останній п'ятий спосіб адаптації – це заколот. Цей спосіб характеризується відмовою від прийнятих в суспільстві цілей і засобів їх досягнення і їх заміну на нові цілі та засоби. Заколот – радикальний спосіб адаптації, він проявляється у внутрішній і зовнішній активності його

суб'єктів, в бажанні змінити суспільство, вдаючись до таких методів, як революція [32, с. 23].

М. Вебер пов'язував вчення про адаптацію з такою характеристикою соціальної дії індивіда, як раціональність. Згідно з його теорією, людина прагне усвідомити свої цілі і співвіднести їх з раціональними засобами досягнення поставлених цілей. У зв'язку з цим адаптація виступає як найбільш оптимальний спосіб задоволення потреб людини. Можна говорити про те, що М. Вебер виділив ідеальну модель адаптації, ототожнюючи її з таким поняттям, як «цілераціональна дія, під якою він розумів якийсь еталон, або ідеальний тип, по відношенню до якоїсь людської поведінки можна вивчати за ступенем відхилення від існуючої норми» [цит. за 2, с. 21].

Дж. Г. Мід досліджував соціальну адаптацію з позиції рольової концепції особистості, одним з основоположників якої він був. На його думку, формування установок і моделей поведінки індивіда залежить від установок і моделей поведінки інших членів соціальної групи, а сам процес входження людини в соціальну роль і є соціальною адаптацією [55, с. 82].

П. С. Кузнецов запропонував підходити до вивчення адаптації з трьох позицій. По-перше, розглядати адаптацію як пристосування; по-друге, адаптація виступає як задоволеність; по-третє, адаптація є функцією розвитку особистості. В рамках даного напрямку адаптація розглядається як внутрішньо мотивований процес прийняття / неприйняття особистістю зовнішніх і внутрішніх умов існування [41, с. 3].

В. А. Петровський, в свою чергу, пропонує виділити такі загальнотеоретичні підходи до адаптації: по-перше, гомеостатичний підхід, суть якого зводиться до того, що адаптація – це вимушена реакція індивіда на дії навколишнього середовища. Метою адаптації виступає прагнення повернути організм в стан «гомеостазису». Суб'єкт адаптації в рамках цього підходу пасивний, він здатний лише пристосовуватися,

підлаштовуватися до результатів впливу на нього сторонніх сил; по-друге, гедоністичний підхід, що припускає під собою процес, кінцевим результатом якого є підвищення частки насолод і задоволення і зниження рівня страждань адаптанта; по-третє, прагматичний підхід, що інтерпретує адаптацію як максимальну раціоналізацію поведінки адаптанта. Оптимальною в цьому випадку вважається адаптація, при якій досягається максимальний ефект при мінімальних витратах [56, с. 88].

Т. Шибутані пропонує розрізняти поняття «adjustment» (пристосування, коригування) і власне «adaptation» (адаптація). Під адаптацією він пропонує розуміти «здатність особистості вирішити проблеми, що виникають у неї в соціальному житті, тобто зводить адаптацію до процесу інтеграції особистості з середовищем» [цит. за 45, с. 88].

Наведемо кілька визначень терміна «дезадаптація». В довіднику практичного психолога І. Г. Малкіної-Пих дезадаптація – невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, яка в свою чергу не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища її існування, тобто це зниження адаптаційних можливостей людини [48, с. 34].

Д. Лейн і Е. Міллер до дезадаптації відносять слабкий розвиток особистісних якостей, що заважає справлятися з типовими проблемами; А.Л. Реан і Я. Л. Коломінський вважають дезадаптацію порушенням процесів взаємодії людини із соціальним середовищем [61, с. 129].

Якщо розглядати дезадаптацію як процес, то це означає, що відбувається зниження адаптаційних можливостей людини в умовах середовища або в певних умовах (дитячий сад, класний колектив, група та ін.). В цьому випадку дезадаптація може проявлятися протягом певного часу і приводити до абсолютно різних наслідків. Зокрема, вона може [17, с. 43]:

– мати слабкий характер і практично бути непомітною, стаючи при цьому на певному етапі серйозною проблемою особистості;

– виявлятися різко, коли людина в певній ситуації є повністю не пристосованою до неї і не може знайти себе. В даному випадку наслідки можуть бути досить серйозними.

Деадаптація визначається як процес порушення гомеостатичної рівноваги особистості і середовища, як порушення пристосування індивіда в силу дії різних причин; як порушення, яке обумовлено «невідповідністю вроджених потреб особистості вимогам соціального середовища; як нездатність особистості адаптуватися до власних домагань і потреб».

А. В. Петровський визначає адаптацію як вид взаємодії особистості з навколишнім середовищем. В ході цього процесу узгоджуються очікування його учасників [56, с. 98]. Автор підкреслює, що найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища, яка включає в себе як реальний рівень, так і потенційні можливості розвитку середовища і суб'єкта, виділення індивідуальності особистості в процесі її індивідуалізації, а також інтеграції в даному конкретному соціальному середовищі через набуття соціального статусу та здатності індивіда пристосуватися до даного середовища. Зниження адаптаційних можливостей характеризується таким явищем як дезадаптація.

При розгляді дезадаптації особистості на соціально-психологічному рівні, ряд авторів виділяє три різновиди дезадаптованості особистості (Р. Б. Березін, А.А. Налчаджян):

Стійка ситуативна дезадаптованість. Даний різновид має місце у тих випадках, коли особистість не знаходить шляхів і засобів адаптації в певних соціальних ситуаціях (наприклад, в складі будь-якої малої групи), не дивлячись на те, що робить такі спроби. Такий стан можна співвіднести зі станом неефективної адаптації;

Тимчасова дезадаптованість. Даний вид дезадаптованості легко усувається за допомогою адекватних адаптивних заходів, соціальних і внутрішньопсихологічних дій, що відповідає нестійкій адаптації.

Загальна стійка дезадаптованість. На відміну від попередніх видів, ця дезадаптованість за своєю суттю є станом фрустрування. Наявність цього стану активізує становлення патологічних захисних механізмів.

За К. Роджерсом дезадаптація – це стан невідповідності, внутрішнього дисонансу, причому головне джерело цього дисонансу полягає в потенційному конфлікті між установками «Я» і безпосереднім досвідом людини [62, с. 44].

Дезадаптація як результат свідчить про порівняльну оцінку якісно нового стану і прояву, яке не відповідає умовам середовища, є нетиповим для цієї людини, виходячи з її попередньої поведінки і ставлення до діяльності, навчання, оточуючих. Тобто поведінка, ставлення і результативність діяльності людини не відповідають соціальним нормам, встановленим в суспільстві. Дж. Райкус вважає, що «стан дезадаптації можна розглядати з двох сторін» [цит. за 10, с. 54]:

– як короткочасний ситуативний стан, тобто є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами соціуму, спонукаючи особистість до реадаптації;

– як складний і тривалий психічний стан, обумовлений функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, що виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості.

У своїх наукових працях Б. Н. Алмазов і М. А. Амаскін виділяють такі форми дезадаптації [5, с. 87]:

1. Патогенна дезадаптація викликана відхиленнями, патологіями психічного розвитку та нервово-психічними розладами, в основі яких лежать функціонально-органічні ураження нервової системи. Виявляється в неможливості адаптуватися в соціумі і адекватно функціонувати, іноді

самостійно обслуговувати себе в побуті через психофізіологічну неспроможність, тому вимагають створення спеціальних соціально-педагогічних умов і тривалої або постійної сторонньої допомоги. У свою чергу, патогенна дезадаптація за ступенем свого прояву може носити стійкий, хронічний характер (психози, психопатії та ін.) і коректований при певних умовах характер, що формується внаслідок дії психогенних чинників у несприятливій соціальній, шкільній, сімейній ситуації.

2. Непатологічна – викликана психічними станами (наприклад, фрустрацією – своєрідним емоційним станом, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадії, втрати перспективи), спровокованими різними психотравмуючими факторами (конфлікти з батьками, вчителями, однолітками; розлучення батьків, їх аморальна поведінка, жорстоке поводження). Дана форма дезадаптації проявляється в відхиленнях поведінки, переживанні, розриві відносин з важливими для індивіда людьми, звуження сфери діяльності і ослабленні її інтенсивності. Однак при цьому не спостерігається структурних змін, порушень механізмів, через які здійснюється адаптація і соціалізація особистості, має місце тільки їх обмеження, в той час як патологічна передбачає «розлом» всієї адаптаційної діяльності.

Прояви дезадаптації мають об'єктивний і суб'єктивний характер. Об'єктивний проявляється в обмеженні здатності дитини виконувати соціальні функції, розрив соціальних зв'язків і взаємодії з людьми, в порушенні норм моралі і права, асоціальних формах поводження. Суб'єктивний – проявляється в деформації системи внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтацій.

Б. Н. Алмазов М. А. Амаскін виділяють наступні типи дезадаптивної поведінки людини [5, с. 120]:

1. Поведінка агресивного типу – в простій формі можна уявити як атаку на перешкоду або бар'єр. Однак при усвідомленні можливої або явної небезпеки агресія може направлятися на будь-який випадковий

об'єкт, на сторонніх людей, які не причетні до її причин. Вона виражається в грубості, різких спалахах гніву з незначних причин або взагалі без видимої причини, в незадоволеності всім, що відбувається, особливо вимогами, що пред'являються до агресивної особистості.

2. Втеча від ситуації – занурення людини в свої переживання, звернення всієї енергії на генерацію власних негативних станів, самокопання, самозвинувачення тощо. Розвиваються тривожно-депресивні симптоми, людина починає бачити себе джерелом всіх бід і пронизує відчуттям повної безвиході, оскільки вплинути на середовище і ситуацію вважає себе неспроможною. Для таких людей характерні замкнутість, відстороненість, занурення в світ важких роздумів.

До типів дезадаптації підлітків також відносяться [11, с. 32]:

1. Психосоціальна або соціально-психологічна дезадаптація – комплекс особистісних психологічних ознак (риса характеру, неадекватний прояв самооцінки, фобії, девіантна поведінка), які ускладнюють соціальну адаптацію. Проблеми даної групи мають психологічний характер, як правило, не мають помітних порушень в ціннісно-нормативній сфері.

2. Соціальна дезадаптація – сукупність ознак, які свідчать про невідповідність соціопсихологічному і психофізіологічному статусу індивіда до вимог соціальної ситуації, оволодіння якої з ряду причин ускладнюється або стає неможливим. Залежно від глибини деформації процесу соціалізації виділяють такі види соціальної дезадаптації дитини:

- педагогічна занедбаність (шкільна дезадаптація);
- соціальна занедбаність.

Л. Е. Кунельский і Л. Е. Мацковська визначають шкільну дезадаптацію як невідповідність психофізіологічному і соціопсихологічному стану дитини вимогам шкільного навчання, при яких оволодіння знаннями, вміннями і навичками значно ускладнюється або

стає неможливим. Дану групу складають «педагогічно занедбані діти і діти з недостатньою навчальною успішністю» [цит. за 31, с. 45].

Н. М. Платонова виділяє такі види дезадаптації: патогенна, психологічна, психосоціальна, соціально-психологічна і соціальна. Дослідниця пропонує аналізувати дезадаптацію в залежності від ступеня поширеності в різних областях життєдіяльності (вужька, поширена і широка), а також в залежності від того, яким ступенем нею охоплена особистість (поверхнева, поглиблена, глибока). За ступенем вираженості аналізує дезадаптацію як приховану, відкриту і яскраво виражену. За характером виникнення існує «первинна, вторинна, а за діяльністю протікання – як ситуаційна, тимчасова і стійка» [цит. за 57, с. 45].

І.О. Харламова до типів дезадаптації відносить наступне [65, с. 26]:

1. За джерелом виникнення: екзогенна, ендогенна, комплексна, первинна, вторинна;
2. За характером прояву: поведінкова і прихована глибинна;
3. За проявом: світоглядна, діяльнісна, комунікативна, суб'єктно-особистісна;
4. За інтенсивністю: стійка, тимчасова, ситуативна;
5. За обсягом: загальна та часткова.

Отже, соціальна дезадаптація проявляється в порушенні норм моралі і права, асоціальних формах поведінки і деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок. Йдеться про порушення процесу соціального розвитку, соціалізації індивіда, коли має місце порушення як функціональної, так і змістовної сторони соціалізації. При цьому порушення можуть бути викликані як прямими (демонстрація найближчим оточенням зразків і установок девіантної поведінки), так і опосередковані десоціалізовані впливи, коли має місце зниження референтної значущості провідних інститутів соціалізації (школи). Так, за А.Л. Реаном і Я. Л. Коломінським

дезадаптація є порушенням процесів взаємодії людини із соціальним середовищем.

1.2 Чинники соціальної дезадаптації підлітків

Одним з найважливіших періодів у розвитку особистості підлітків є формування самосвідомості, самооцінки. Так, у даний період у пізнанні підлітком навколишньої дійсності об'єктом щодо глибокого вивчення стає внутрішній світ людини. Таке прагнення пізнати та оцінити морально-психологічні якості людей викликає інтерес до себе, до свого психічного життя і якостей своєї особистості, потреба порівняти себе з іншими, оцінити себе, зрозуміти свої почуття. Таким чином формується уявлення підлітка про власну особистість [29, с. 88].

Криза незалежності характеризується проявами норовливості, впертості, негативізму, свавілля, знеціненням ролі батьків. Проте саме такий варіант протікання вікової кризи означає позитивний стрибок підлітка уперед, у дорослість, вихід за межі старих норм до нового рівня особистісної зрілості. На думку А. Прихожана, В. Шапаря існує «внутрішня деструктивна сутність цього варіанту переходу, так як криза залежності характеризується поверненням назад, до тієї системи відносин, яка гарантувала благополуччя, почуття впевненості, захищеності у дитинстві» [цит. за 63, с. 56].

Справжньою альтернативою кризовому дорослішанню є не безконфліктне дорослішання, а тип конструктивного дорослішання, який призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду [46, с. 90]. Юнацький вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками. Проблема кризи пов'язана зі зростанням різноманітних протиріч. О. Леонт'єв вказував на те, що рано чи пізно місце, яке займає дитина в оточуючому її світі людських відносин, починає розумітися нею як таке,

що не відповідає її можливостям, і вона прагне змінити його. «Виникає відкрите протиріччя між способом життя дитини і її можливостями, які вже випередили цей спосіб життя. Підліток прагне знайти своє місце в більш широкому суспільному контексті, змінити стосунки, якими він пов'язаний зі своїм безпосереднім оточенням» [цит. за 47, с. 13].

Факторами дезадаптації виступають витіснення дитини з ситуації особистісного зростання, розвитку і зневага її прагнення до самоствердження і самореалізації. Наслідком дезадаптації є психологічна ізоляція в сфері спілкування з втратою почуття приналежності до властивої їй культури і переходом на мікросередовищні цінності та установки [52, с. 102]. Підвищена соціальна активність – як наслідок незадоволених потреб – може проявитися або в соціальній творчості (позитивне відхилення), або в антигромадській діяльності, або, не знайшовши реалізації ні там, ні там, закінчитися «відходом» її суб'єктів в алкоголь, наркотики, а то і суїцидальний акт.

Специфіка сімейного неблагополуччя полягає в сукупному впливі причин різного характеру. Але, разом з тим, комплексне вивчення всіх факторів ризику соціальної дезадаптації в сім'ї неможливо без поглибленого конкретизованого аналізу кожного з них окремо.

1. Депривація – стан, що є наслідком певних життєвих ситуацій, коли людина позбавлена можливості задовольнити свої психічні потреби в достатній мірі і досить довгий час [4, с. 76]. Виділяються три основних види депривації: емоційна, сенсорна і соціальна. Під емоційною депривацією мають на увазі тривалу відсутність ласки, турботи, людського тепла і розуміння, будь-яку тривалу емоційну ізоляцію. Якість емоційних зв'язків дитини з близьким дорослим є найважливішим чинником, що визначає якість адаптації до умов виховання і характер психологічного розвитку дитини.

Основний патогенний фактор – відсутність або порушення у дитини глибокого і надійного емоційного зв'язку з близьким дорослим, часті зміни

осіб, що піклуються про дитину (дефіцит емоційної прихильності). Аномальні форми емоційної взаємодії з маленькою дитиною часто зустрічаються в сім'ях, поширені досить широко і, як правило, відтворюються в кожному новому поколінні. Для дітей з раннім досвідом життя в неблагополучній сім'ї фактором найбільшого ризику розвитку психічних відхилень є історія попереднього насильства, поганого поводження і незахищеності, обтяжена переживанням розлуки навіть з такою неблагополучною сім'єю.

З віком важливого значення набуває тривале і часте спілкування з соціально позитивними родичами, зокрема, з батьком. Відсутність такої можливості, особливо у хлопчиків, нерідко призводить до виникнення труднощів у поведінці. Неодмінними складовими депривації є бездоглядність і девіантна поведінка.

Неадекватні стилі і тактики виховання. Дуже важливим фактором ризику соціальної дезадаптації в сім'ї є неадекватні стратегії і тактики виховання, використовувані батьками. А. С. Співаковська виділяє наступні типові помилки у вихованні: «нерозуміння особистісного розвитку дітей; неприйняття дітей; невідповідність очікувань батьків можливостям дитини; негнучкість у відносинах; нерівномірність відносин батьків в різні роки життя дітей; непослідовність у відносинах з дітьми; неузгодженість відносин між батьками; тривожність; домінантність; гіперсоціальність; недовіра до можливостей дітей; нечутливість, недостатня чуйність батьків; суперечливість» [цит. за 58, с. 43].

С. А. Беличева пропонує розрізняти такі виховні стилі, небезпечні з точки зору виникнення відхилень у розвитку і поведінці дитини: імпульсивно-поблажливий; позиція «кругової оборони»; демонстративний стиль; жорстоко-авторитарний стиль; увідомлюючий стиль; виховання за типом «кумир сім'ї»; непослідовний стиль [9, с. 98].

3. Особливості особистостей батьків. До особливостей особистостей батьків, що є фактором ризику сімейного неблагополуччя, можна віднести

наступні: сензитивність, тривожність, домінантність, егоцентричність, гіперсоціальність. Дослідження показують, що емоційні труднощі або проблеми поведінки зустрічаються частіше у дітей, чий батьки страждають хронічно депресивними або невротичними захворюваннями, а також мають патологічні риси особистості. Тут виділяються наступні чинники [13, с. 54]:

- 1) генетичні;
- 2) психічні порушення у батьків (дратівливість, замкнутість, марення, галюцинації і ін.), порушують догляд за дітьми;
- 3) вплив процесів наслідування та ідентифікації;
- 4) психічні захворювання підвищують ймовірність розриву шлюбу і сім'ї, що викликає емоційні і поведінкові порушення у дітей.

Вибір тих чи інших методів виховання і стиль внутрішньосімейного спілкування в значній мірі залежать від характерологічних особливостей, рівня освіти і культури батьків.

Фізичні покарання в якості методів виховання можуть використовуватися в сім'ях з наступних причин [51, с. 67]: батьки самі вирости в неблагополучних сім'ях; фізичні покарання можуть бути сімейною традицією кількох поколінь.

У сім'ях, для яких характерна кримінальна поведінка батьків, відзначається різко підвищеною частотою сварок і розбіжностей, в результаті неблагополучне подружнє життя батьків і конфлікт між ними призводять до формування порушень у дітей. Ризик асоціальної поведінки підвищується, якщо батьки розлучаються або розходяться, але не в тому випадку, якщо один з батьків вмирає. Розлади і дисгармонія в сім'ї, а не її розпад як такої ведуть до асоціальної поведінки. Характер взаємин і стиль батьківської поведінки важливіші для розвитку дитини, ніж факт наявності одного або обох батьків.

Індивідуальна характеристика дітей, що викликають соціальну дезадаптацію в сім'ї. Необхідним елементом здійснення як профілактичної

практики, так і діагностики соціальної дезадаптації є врахування так званих індивідуальних характеристик особистості підлітка.

Окреме місце серед особистісних особливостей займає акцентуація характеру, що є прикордонним станом між патологією і нормою. Е. А. Личко виділяв 11 типів можливої акцентуації характеру, серед яких переважає нестійкий, або гіпертимний, тип [46, с. 77]. Факторами ризику придбання неврозів і відхилень у поведінці можуть бути такі особливості характеру дитини: емоційність, вразливість, внутрішня нестійкість, імпресивність, беззахисність, вираженість почуття «Я». Певні труднощі в соціальній адаптації можуть викликати деякі кризові явища, що характеризують психофізіологічний розвиток в юнацькому віці. С. А. Беличева виділяє наступні: прискорений і нерівномірний розвиток організму підлітка, зміни в характері взаємовідносин з дорослими, розширення соціальних контактів, прагнення до незалежності, підвищена конфліктність.

До несприятливих індивідуальних характеристик відносяться також різні фізичні недоліки (дефекти мови, зовнішність і збочені біологічні потреби (алкоголізм, наркоманія, статеві аномалії) [18, с. 9].

Найважливішими індивідуальними характеристиками, що викликають соціальну дезадаптацію, є різні психоаномалії патологічного характеру, в походженні яких можуть грати роль як генетичні фактори, так і несприятливі середовищні і ситуаційні впливи. Серед подібних аномалій можна виділити: психічний дизонтогенез, патологічний розвиток особистості, психічний інфантилізм, олігофренію, епілепсію, індуковане божевілля.

А. І. Захаров називає такі «нервово-психічні порушення у дітей, що сприяють соціальній дезадаптації: мінімальна мозкова недостатність (дисфункція), невропатія, неврози і невротичні реакції, органічні порушення нервової системи» [цит. за 29, с. 34].

Важливою характеристикою агресивних дітей є їх переважна екстернальність. Дослідження А. А. Реана показали, що більшість делінквентів за шкалою загальної інтернальності відносяться до екстерналій (84%), так само як і за шкалою в області досягнень (52%) і в області невдач (72%). Неповнолітнім злочинцям притаманні такі екстернальні установки: заперечення відповідальності, шкоди, наявності жертви, засудження, звернення до більш важливих обставин. А. А. Реан пояснює факт переважного екстернального локусу контролю у підлітків-делінквентів дією захисного механізму, що дозволяє зберегти самоповагу [61, с. 178].

Н. Д. Левітін, Н. В. Тарабрина визначають агресію як «один із психічних станів при фрустрації, що має стеничну форму» [цит. за 42, с. 45]. Ця думка узгоджується з теорією Г. Кеплана, який також висловив припущення про «зв'язок девіантної поведінки зі зниженою самоповагою» [цит. за 32, с. 98]. Не будучи природженою біологічною реакцією (за винятком патології), агресивна поведінка залежить від природних особливостей темпераменту, збудливості і сили емоцій. Внутрішня напруга в стані фрустрації може знаходити вихід в активних агресивних діях. Участь в бійках є сталою лінією поведінки, що відбиває норми, прийняті в неформальних групах.

Алкоголізм за своїми наслідками є однією з найбільш поліфакторних складових сімейного неблагополуччя. Співвідношення біологічних і соціальних патологій при алкоголізмі призводить до невротизму і психотравматизації, деформації особистості і схильності до алкоголізму у дітей. Алкоголізм є основним патогенним чинником таких хронічних захворювань, як олігофренія, психопатія, різних відставань в емоційному і фізичному розвитку і ін. [6, с. 33].

Дефекти соціального досвіду часто обумовлені дефектами системи освіти. Тому наступним фактором, що впливає на формування дезадаптації особистості, є криза школи як інституту соціалізації. Школа, безумовно, є

провідною в системі виховання, і саме на неї покладена основна відповідальність за підростаюче покоління. Школа перестає бути середовищем, де підліток зміг би навчитися вирішувати свої особисті проблеми і більш ефективно взаємодіяти з соціумом. Школа важлива для отримання предметних знань, часто це призводить до того, що підліток ставиться до неї як до чогось архаїчного, що не відповідає його життєвим потребам і вимогам [11, с. 56].

За даними комплексних, багатоаспектних досліджень, особистості, які здійснювали суспільно небезпечні дії, виявляють стійку соціальну дезадаптацію (різного рівня), що виникла внаслідок аномального формування особистості і поведінки на ранніх етапах соціалізації в умовах «неблагополучного» мікросередовища і на вихідному неповноцінному біологічному тлі. Останній фактор в недавньому минулому вважався основною детермінантою соціальної дезадаптації. Чіткого розмежування біологічних і психологічних факторів ризику в розвитку немає, вони завжди взаємодіють. Але після народження все більшого значення набуває психосоціальний вплив.

Біологічні фактори ризику викликають насамперед уповільнення в розвитку, яке через 6-8 років може нівелюватися. Психосоціальні фактори, навпаки, чим довше діють, тим очевидніше призводять до порушень в розвитку. Поєднання біологічних і психосоціальних факторів ризику різко знижує можливість компенсації порушень [1, с. 5].

Недостатня здатність до навчання – різнорідна група розладів базових психологічних процесів, які проявляються в значних ускладненнях з придбанням і застосуванням навчальних знань, умінь і навичок. «Супутньою проблемою дітей з недостатньою навчальною успішністю є дефіцит соціальних навичок» [6, с. 32].

Під впливом соціально-психологічних факторів зовнішнього середовища при наявності внутрішніх умов у дитини з'являється дезадаптація, яка проявляється у вигляді девіантної (делінквентної,

адиктивної) поведінки. Деадаптація виникає при порушеннях соціалізації, характеризується деформацією ціннісних та референтних орієнтацій підлітка, зниженням референтної значущості та відчуженням дезадаптивного підлітка, перш за все, від соціалізуючого впливу педагога школи [2, с. 38].

Соціальна дезадаптація підлітка є складним вторинним соціально-особистісним явищем, результатом порушеної взаємодії особистості школяра і середовища. Під «середовищем» розуміють особливості психологічного клімату в педагогічному колективі, особистісних характеристик вчителів і адміністрації школи, психогігієнічних факторів навчального процесу, взаємини в сім'ї, а також стан психічного здоров'я батьків школяра, взаємин в середовищі однолітків і багато іншого. Будь-який з цих факторів може створювати передумови для виникнення соціальної адаптації, однак, як правило, виникає комплекс факторів [7, с. 197].

1. Шкільний фактор. Відсутність індивідуального підходу до дитини, неадекватність виховних заходів, нерозуміння душевного стану школяра, несправедливе, грубе, образливе ставлення вчителя, заниження оцінок, відсутність своєчасно наданої допомоги навіть при обґрунтованому пропуску занять, вимагання, психологічне і фізичне насильство.

2. Сімейний фактор. Бідність, несприятливі житлові умови, неповна сім'я, неблагополучна сім'я з важким емоційним кліматом, низький інтелектуальний і культурний рівень членів сім'ї, бездуховність, трудова незайнятість батьків, або, навпаки, їх надмірна зайнятість, алкоголізм, наркоманія одного або обох батьків, правопорушення, всюдозволеність, або жорстоке, надмірно вимогливе і холодне ставлення батьків, або суперечливість вимог і форм заохочення і покарання.

3. Середовищний. Вплив середовища однолітків, «вулиці», легкість вільного від занять і обов'язків способу життя, спотворений образ «лідера»,

«кумира», доступність алкоголю, наркотиків, легкість заробітку, гострота нових відчуттів і вражень, романтичний ореол порушень закону.

4. Соціальний фактор. Набуває особливого значення в період соціально-економічної та політичної нестабільності суспільства. Відзначається втрата ідеалів при відсутності нових; прагнення до збагачення при втраті інтересу до придбання спеціальності та професіоналізму; безкарність спекуляції, злочинства, хабарництва і корупції. Значну роль в становленні особистості відіграють засоби масової інформації з пропагандою сексу, зла, насильства.

5. Соматичний фактор: важкі фізичні захворювання, в тому числі інфекційні, що залишають після свого завершення тривалий стан підвищеної стомлюваності, виснаження, слабкості; хронічні соматичні захворювання, що вимагають тривалого і частого лікування в лікарні; вроджені каліцтва; порушення рухової сфери, зору, слуху, мови [2, с. 37].

6. Психічний фактор: важкі психічні захворювання у дітей і підлітків, що призводять до інвалідності – зустрічаються рідко. У більшості випадків до соціальної дезадаптації призводять м'які, межові психічні розлади.

7. Віковий фактор: особливості юнацького періоду властиві будь-якому здоровому підлітку і створюють вікову зону ризику.

8. Корекційно-профілактичний чинник. Наявність або відсутність медико-соціально-психологічної служби освітнього закладу (дитячого садка, школи, коледжу, училища) [7, с. 197].

Дослідження показали, що в залежності від детермінант соціальної дезадаптації можна виділити наступні типи важких підлітків [15, с. 65]:

1-й тип – підлітки, у яких недостатньо сформовані особистісні структури, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);

2-й тип – розвиток вищої нервової діяльності (акцентуація характеру, емоційна нестійкість, наслідки мінімальних мозкових дисфункцій (ММД) і т. д.);

3-й тип – невмілі виховні впливи (помилкова або ситуативна важковиховуваність);

4-й тип – функціональні новоутвореннями особистості.

Таким чином, існують різні класифікації дезадаптації за видами і типологією соціально дезадаптованої поведінки. Це дозволяє більш диференційовано підходити до кожного дезадаптованого підлітка і в кінцевому рахунку визначити стратегію роботи з ним [19, с. 18].

Підбиваючи проміжні підсумки по проблемі соціальної дезадаптації, слід зазначити: Соціальна дезадаптація має багатофакторне походження. Ознаками шкільної дезадаптації є неуспішність, порушення поведінки, конфліктність, неконтактність, відмова від відвідування школи. Ознаки шкільної дезадаптації виникають з 1 по 11 клас, але особливо виражені в 12-14 років. У всіх випадках шкільна дезадаптація не виникає раптово, а наростає протягом 1-5 років. Причини шкільної дезадаптації у дітей можуть мати абсолютно різну природу. Провідними факторами, що впливають на процес соціальної адаптації підлітків в освітній організації, є: загальна тривожність; страх самовираження; страх не відповідати вимогам оточуючих; проблеми і страхи у відносинах з викладачами.

1.3 Місце профілактичної діяльності в системі роботи соціального педагога

Проблема соціальної адаптації підлітків в сучасних умовах вимагає для свого вирішення серйозних і глибоко продуманих технологічних процесів, заснованих на наукових і практичних знаннях. Важливе значення для соціальної адаптації підлітків має психолого-педагогічна допомога, яка є частиною системи психолого-педагогічного супроводу освітнього

процесу і полягає в системному підході до виховання і розвитку. Основний принцип такої роботи – індивідуальний підхід до дитини. Психолого-педагогічна допомога підлітку в процесі соціальної адаптації спрямована на поєднання внутрішніх процесів розвитку особистості дитини і зовнішніх умов [22, с. 33].

У соціальній педагогіці під корекцією розуміють систему соціально-педагогічних заходів, спрямованих на виправлення (часткове або повне) процесу і результату соціального розвитку та виховання дитини, виховної діяльності в сім'ї, школі, секції і т.д. (24)

Корекція, на думку А. І. Кочетова, має наступні функції:

- відновну, яка передбачає відновлення тих позитивних якостей;
- компенсуючу, яка полягає у формуванні прагнення компенсувати той чи інший недолік успіхом в цікавій для його діяльності (в спорті, праці);
- стимулюючу, спрямовану на активізацію позитивної суспільно корисної діяльності учня; вона здійснюється за допомогою засудження або схвалення.
- виправну, пов'язану з виправленням негативних якостей і яка передбачає застосування різноманітних методів корекції поведінки (заохочення, переконання, приклад і т.д.).

Соціальний педагог вивчає психолого-педагогічні особливості особистості і її мікросередовища, умови життя, виявляє інтереси і потреби, проблеми і труднощі, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці, своєчасно надає допомогу і підтримку підліткам. Соціальний педагог виступає посередником між особистістю і освітньою установою, середовищем за допомогою організації взаємодії всіх служб в умовах установи, координації взаємодії різних фахівців, відомств і адміністративних органів для комплексного вирішення проблем дитини. Сприяє реалізації прав і свобод учнів і вихованців, створення комфортного та безпечного середовища забезпечення охорони їх життя і здоров'я,

виконання обов'язкового всеобучу, пропаганді здорового способу життя. Створює умови для розвитку і вдосконалення талантів, розумових і фізичних здібностей учнів у позаурочний час [45, с. 199].

Основна діяльність соціального педагога спрямована на оздоровлення навколишнього середовища, виявлення інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці учнів і своєчасне надання їм соціальної підтримки, сприяння створенню середовища психологічного комфорту і безпеки особистості учнів.

Соціальний педагог вивчає індивідуальні особливості дитини і виявляє його інтереси і потреби, труднощі і проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці, визначає їх причини, відстежує витoki виникнення конфліктних ситуацій; досліджує умови і особливості відносин мікросередовища життєдіяльності дитини.

Соціальний педагог використовує в роботі апробований і затверджений пакет психолого-педагогічної діагностики. При цьому найважливішим інструментом педагогічної діагностики виступає педагогічне спостереження, яке зумовлює успішність, як діагностики, так і наступних заходів впливу та соціально-педагогічної взаємодії дитини і соціального педагога.

Розробка та затвердження програм соціально-педагогічної діяльності з дитиною, групою, спільністю. За результатами діагностики соціальний педагог визначає суть проблеми або сукупності проблем, підбирає адекватні психолого-педагогічні, соціальні засоби для їх ефективного вирішення як індивідуально, так і в групах.

Індивідуальні соціально-педагогічні програми розробляються з метою надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги і підтримки дитині, що знаходиться в соціально небезпечному положенні.

Групові програми розробляються для вирішення проблем певної групи підлітків, виявлених в ході діагностики.

Громадські програми розробляються для вирішення проблем, властивих кільком групам або частини шкільного колективу, і включаються в загальношкільну програму.

Індивідуальні, групові і суспільні програми розробляються із залученням представників усіх необхідних для вирішення проблеми служб, відомств, адміністративних органів.

Всі розробляються програми повинні відповідати наступним характеристикам: доцільності методів, форм і засобів соціально-педагогічної діяльності, в тому числі і доцільності залучення різних служб, відомств і адміністративних органів; прогнозованості; вимірюється очікуваних результатів. Проекти індивідуальних, групових програм експертують і рецензуються соціально-психологічною службою, науковими консультантами і виносяться на обговорення методичної ради або педагогічної ради освітньої установи.

Соціальний педагог, будучи, в залежності від цілей і завдань програм, посередником між учнем і навчальним закладом, сім'єю, середовищем, фахівцями різних соціальних служб, відомств і адміністративних органів, виступає одночасно в кількох ролях.

Функції діяльності соціального педагога. Соціальний педагог, надаючи соціально-педагогічну допомогу дітям, підліткам, дорослому населенню, виконує наступні функції [64, с. 34]: аналітико-діагностичну; прогностичну; організаційно-комунікативну; корекційну; координаційно-організаторську; функцію соціально-педагогічної підтримки і допомоги вихованцям; охоронно-захисну; психотерапевтичну; соціально-профілактичну; реабілітаційну.

У сукупності профілактика робота соціального педагога включає в себе такі основні напрямки:

- мінімізація, нейтралізація і по можливості усунення соціальних детермінант дезадаптації і відхилень у поведінці підлітків;

- скорочення віктимізації дитячої середовища, тобто факторів і умов, що сприяють ситуацій, при яких діти стають жертвами злочинів (в тому числі їх залучення до протиправної діяльності і кримінальну експлуатацію з боку дорослих);
- активізація і розвиток позитивних соціальних і особистісних факторів і процесів, що забезпечують оптимальну соціалізацію підлітків, що стимулюють їх соціально нормативну поведінку і перешкоджають виникненню і поширенню дезадаптації;
- забезпечення реабілітації дезадаптованих підлітків, у тому числі виправлення малолітніх правопорушників.

Мета соціально-педагогічної профілактики і її кінцеві результати залежать від того, наскільки правильно визначено зміст, які обрані методи для її досягнення і форми організації цієї діяльності. Зміст, методи і форми не можуть існувати незалежно один від одного, їх взаємозв'язок визначається тим, що зміст впливає на форми і методи, ті в свою чергу можуть коригувати зміст і форми; крім того, форми і методи також між собою. Рішення будь-якої проблеми підлітка, що вимагає допомоги соціального педагога, починається з діагностування проблеми, яке включає в себе обов'язковий етап збору аналізу та систематизації інформації, на підставі якої може бути зроблено той чи інший висновок.

Особливістю діяльності соціального педагога є те, що підліток не завжди може сформулювати проблему, яка у нього виникає, і пояснити, чим вона викликана (конфліктом з батьками, конфліктом з вчителями, конфліктом з групою і ін.), Тому завдання соціального педагога полягає в тому, щоб самому виявити всі значимі обставини ситуації і поставити діагноз.

Наступний етап – пошук шляхів вирішення цієї проблеми. Для цього на підставі діагнозу ставиться мета і відповідно до неї виділяються конкретні завдання діяльності. Виконання поставлених завдань може здійснюватися двома шляхами.

Перший – таку проблему можна вирішити відомим способом, із застосуванням вже розроблених технологій, тому завдання соціального педагога полягає у виборі саме тієї технології, яка забезпечить успішне вирішення проблеми [36, с. 91].

Другий – соціальний педагог повинен уміти скласти свою власну програму вирішення проблеми. Самостійно розробити технологію своєї діяльності в даному випадку. Для цього соціальному педагогу необхідно знати, що таке індивідуальна програма, як вона складається, як при цьому враховуються особливості підлітка і особливості його проблеми і багато іншого. Ці дві гілки діяльності соціального педагога ведуть до вирішення проблеми.

Ряд авторів сформулювали наступні принципи організації профілактичної роботи. Виділяють: принцип обліку статево-вікових особливостей розвитку підлітків; принцип випереджаючого впливу; принцип прогностичності; принцип наступності; принцип корекції; принцип свідомості [37, с. 43].

Виконуючи профілактичну функцію соціально-педагогічної діяльності фахівець [13, с. 17]:

- організовує систему профілактичних заходів щодо попередження відхилень у поведінці;
- впливає на формування морально-правової стійкості особистості;
- організовує систему заходів соціально-педагогічного оздоровлення підлітків.

В освітньому закладі необхідна соціально-педагогічна діяльність з профілактики шкільної дезадаптації. Перша умова – психологічний комфорт в освітньому середовищі, який передбачає зняття всіх стрессообразуючих факторів навчального процесу, створення в школі і на уроці атмосфери доброзичливості і любові.

Друга умова – конструктивна педагогічна взаємодія «батько-дитина». Сутністю педагогічної взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну зв'язок. Найважливішою характеристикою особистісної сторони педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного і проводити реальні перетворення не тільки в пізнавальній, емоційно-вольової, але і в особистісній сфері. В даний час вчені в галузі педагогіки і психології, вчителі кажуть і пишуть про гуманізацію освіти, про індивідуальний підхід до учня в процесі навчання і виховання, про увагу до кожної дитини.

Третя умова – індивідуальний підхід передбачає всебічне вивчення педагогом підлітків і розробку відповідних заходів педагогічного та інших впливів з урахуванням його виявлених особливостей.

Виділяють чотири основні напрями педагогічної діяльності соціального педагога: консультативно-профілактичне (передбачає своєчасне діагностування передумов і ознак шкільної дезадаптації), корекційно-розвивальне (націлене на досягнення учнем рівня освіти в зоні найближчого розвитку, усунення виявлених навчальних труднощів), реабілітаційне (покликане відновити загальні вміння вчитися, впевненість учнів у своїх можливостях), стимулюючий (залежить від формування ефективної навчальної мотивації).

Соціальний педагог і психолог в процесі профілактики шкільної дезадаптації для досягнення кращого результату в роботі організують співпрацю з сім'єю, фахівцями, що надають допомогу родині і дітям, класними керівниками, вчителями-предметниками. В їх обов'язки входить також раннє виявлення неблагополучних сімей, співпраця з батьками у вихованні підлітків, виявлення і попередження фактів відхилень у поведінці учнів, підлітків з навчальною неуспішністю [26, с. 107].

Соціальним педагогом ведеться консультативна діяльність з педагогами: з психолого-педагогічних особливостей учнів, організації

конструктивної взаємодії значущих дорослих (сім'ї, педагога, соціального педагога) для створення оптимального способу життя дитині.

Отже, соціальний педагог в здійсненні подолання шкільної дезадаптації у загальноосвітньому закладі включає в свою діяльність організацію різних форм і способів співпраці з батьками з метою розвитку у них педагогічної компетентності в процесі їх поетапного занурення в виховну роботу з дітьми; пошуку активних форм, методів і різноманітних засобів реалізації змісту роботи, спрямованої на формування у батьків ціннісного ставлення до дитини і своїм виховним функціям, основ знань про розвиток підлітків, способів взаємодії та спілкування з ним і здатності до їх аналізу та оцінки. Наслідком такої роботи є підвищення педагогічної компетентності батьків.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

2.1 Реалізація експериментальної методики дослідження

Для дослідження емоційної сфери учнів було проведено емпіричне дослідження у групі десятикласників 10-А класу Херсонської спеціалізованої школи I – III ступенів № 31. У експерименті брали участь 25 учнів віком 15-17 років (9 підлітків та 16 дівчат), що навчаються у десятому класі Херсонська спеціалізована школа I – III ступенів № 31 з поглибленим вивченням історії, права та іноземних мов.

За допомогою тестових методик і опитувальників було досліджено особливості емоційної сфери учнів та проаналізовано зв'язок ступеня вираженості особистісних особливостей емоційної сфери. Для дослідження особливостей емоційної сфери учнів були використані наступні методики:

Методика Є. П. Ільїна «Характеристики емоційності» призначена для самооцінки того, наскільки виражені різні характеристики емоцій:

- емоційна збудливість,
- емоційна реактивність (інтенсивність, тривалість емоції),
- емоційна стійкість (вплив емоцій на ефективність діяльності).

Тест складається із 32 питань, на які треба дати відповідь «так» або «ні».

За кожну відповідь відповідно до ключа дається один бал. Підраховується сума балів по кожній із чотирьох шкал:

1. Емоційна збудливість.
2. Інтенсивність емоцій.
3. Тривалість емоцій.

4. Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування.

Найпростіша форма емоцій - емоційний тон відчуттів - вроджені гедоністичні переживання (від грец. hedone - насолода), які супроводжують життєво важливі впливи (смакові, температурні). Вже на цьому рівні емоції диференціюються на 2 полярних класи. Позитивні емоції, викликані корисними впливами, спонукають суб'єкта до їх досягнення і збереження; негативні емоції стимулюють активність, спрямовану на запобігання шкідливих впливів.

В екстремальних умовах, коли суб'єкт не справляється з виниклою ситуацією, розвиваються так звані афекти - особливий вид емоційних явищ, що відрізняються великою силою, здатністю гальмувати інші психічні процеси і нав'язувати певний що закріпився в еволюції спосіб «аварійного» вирішення ситуації (наприклад, втеча, агресія). Проявляючись у відповідь на вплив життєво значущих подій, емоції сприяють або мобілізації, або гальмуванню внутрішньої і зовнішньої діяльності; в тому числі вони впливають на зміст і динаміку пізнавальних психічних процесів: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення (наприклад, страх перед учителем не сприяє досягненням учня).

Одна з регулятивних функцій емоцій, що складається в регуляції рівня енергетичної мобілізації (активації) або демобілізації організму, здійснюється через активність вегетативної і ретикулярної формації, які знаходяться у взаємодії з лімбічними структурами, складовими центрального нервового субстрату емоцій.

Супроводжуючі емоції фізіологічні процеси (вегетативні, біохімічні, електроміографічні, електроенцефалографічні) виступають (поряд з мімічними, пантомімічними і мовними показниками) в психологічних експериментах в якості об'єктивних індикаторів емоційних станів.

Самі емоційні явища включають компоненти різного роду (як суб'єктивні, так і об'єктивні; первинні і вторинні):

- 1) емоційно-оцінний компонент (емоційне переживання);
- 2) експресивний компонент (виразні рухи: міміка, жести, пантоміма, голосові реакції і ін.);
- 3) когнітивний, в тому числі рефлексивний, компонент (аналіз і розуміння, що, власне, надає емоційним явищам предметну спрямованість, інтенціональність; відчуття і сприйняття станів організму; рефлексія різних компонентів емоцій);
- 4) фізіологічний, як центральний, так і периферичний, компонент (включає різноманітні вегетативні і біохімічні, ендокринні, зміни; активаційний ефект ретикулярної формації, чітко виявляється в емоційних зрушеннях, зіничний рефлекс, тремор і т. д.);
- 5) поведінковий компонент.

На кожне із запропонованих запитань потрібно дати відповідь «так», якщо згодні з тим, про що вас запитують, і «ні» - якщо не згодні.

На кожну відповідь відповідно до ключа нараховується по 1 балу. Підраховується сума балів по кожній з чотирьох шкал:

Емоційна збудливість - відповіді «так» на запитання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29.

Інтенсивність емоцій - відповіді «так» на запитання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30.

Тривалість емоцій - відповіді «так» на запитання 3, 11, 15, 19, 27, відповіді «ні» на питання 7, 23, 31.

Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування - відповіді «так» на запитання 4, 12, 16, 24, 28, відповіді «ні» на питання 8, 20, 32.

Методика «Діагностика емоційності» В. Русалова засвідчує фрагмент опитальника індивідуальних формально-динамічних властивостей. У цій методиці виділено три шкали, що відповідають трьом

видам емоційності: психомоторній, комунікативній та інтелектуальній. Тест питальника репрезентує 42 питання, за кожну позитивну відповідь передбачено нарахування по 1 балу. Кожна шкала вміщує інший перелік питань. При підрахунку загальної кількості балів за трьома шкалами було отримано величину загальної емоційності, норма якої становить від 78 до 102 балів.

В основі тест-опитувальника темпераменту лежить концепція біологічної обумовленості формально-динамічних властивостей індивідуальної поведінки людини, що бере початок в роботах І. П. Павлова, Б.М.Теплова, В. Д. Небиліцин і їх послідовників. Основу становить теоретична модель темпераменту, в якій гіпотетично виділяється незалежні латентні змінні властивостей, що володіють різним ступенем індивідуальної виразності або інтенсивності.

При обстеженні великих масивів учнів доцільно поєднувати бланковий метод з комп'ютерною обробкою даних. Отримана сума балів для кожної шкали записується в відповідну графу на бланку. Крім того, в бланку обов'язково фіксується ПІБ, стать, вік учня, освіта, рід занять або навчання, а також дата проведення обстеження. Необхідно пам'ятати, що учні, які мають по контрольній шкалі 18 балів і більше, з подальшої обробки виключаються, які не здатні, в силу надмірної соціальної бажаності адекватно оцінювати свою поведінку

Перед обробкою необхідно переконатися, що відповіді дані на всі питання. Для підрахунку балів по тій чи іншій шкалі використовується ключ. Підрахунок балів проводиться шляхом підсумовування всіх балів за даною шкалою.

Підліткам пропонується відповісти на ряд питань, спрямованих на з'ясування вашого звичайного способу поведінки. Потрібно уявити найтипівіші ситуації і дати першу природну відповідь, яка прийде на розум. Відповідати потрібно швидко і точно.

1 - не характерно

2 - мало характерно

3 - досить характерно

4 - характерно

Питання 2, 10, 18, 25, 31, 38 служать для перевірки адекватності оцінюючи опитуваним своєї поведінки. Учні, що набрали по цій шкалі 18 балів і більше, за інструкцією автора методики, повинні бути виключені із сфери подальшої обробки.

Шкала «психомоторна емоційність»: питання 4, 7, 8, 14, 16, 23, 27, 28, 32, 33, 35, 38.

Шкала «інтелектуальна емоційність»: питання 1,3, 5, 6,12, 13,19, 22,26, 30, 36, 37.

Шкала «комунікативна емоційність»: питання 9,11,15,17, 20,21, 24, 29, 34,40,41,42.

При значеннях від 6 до 17 балів учні характеризуються більш-менш адекватним сприйняттям своєї поведінки. Учні з високими значеннями по даній шкалі (18-24 бала) з обробки виключаються, оскільки у них спостерігається явно неадекватна оцінка поведінки. У своїх відповідях вони прагнуть виглядати краще, ніж є насправді.

Для вирішення ряду наукових і науково-практичних завдань необхідно враховувати не тільки значення того чи іншого окремої формально-динамічної властивості, а й індекси й темпераментні типи, що відображають різну ступінь інтеграції формально-динамічних властивостей індивідуальності. Виходячи зі змісту кореляційних і факторних зв'язків між шкалами, запропоновані наступні 6 найбільш важливих індексів формально-динамічних властивостей людини.

Метою проективної методики «Карта емоційних станів» є виявлення емоційного фону розвитку учнів. Кожному учневі потрібно роздати інформаційні карти, папір та олівець. Перед початком експерименту потрібно роз'яснити учням про типи емоційних станів та як вони проявляються у людини. Дану методику можна проводити як при

індивідуальній роботі так і при груповій. На інформаційній карті зображені найтипівіші емоційні стани людини. Учень повинен вибрати 2-3-емоційних стан, які він відчував та в яких саме ситуаціях. Потім учням пропонується написати слово «школа» і вибрати 2-3-емоції, які асоціюються в учнів з даним словом. Так само написати слово «дім», «однокласники», «вчитель», «батьки» і вибрати 2.-3 емоції, які відчувають їхні батьки, однокласники або вчителі. Можна запропонувати намалювати емоції, які учні відчувають на різних уроках. Таким чином, виявляються позитивні та негативні стани, як почувається учень у школі, вдома на уроках.

Отже, нами були підібрані методика Є. П. Ільїна «Характеристики емоційності», «Діагностика емоційності» В. Русалова, проєктивна методика «Карта емоційних станів» – для вивчення емоційної сфери учнів підлітків.

2.2. Аналіз результатів дослідження

З метою визначення кореляційних зв'язків показника емоційної збудливості, нами було проведено кореляційний аналіз в середині класу. До процедури кореляційного аналізу увійшли показники за методиками: методика Є.П. Ільїна «Характеристики емоційності», опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності (ОФДВІ) В.М.Русалова, проєктивна методика «Карта емоційних станів».

Статистична обробка отриманих даних і їх аналіз підтвердили наявність у досліджуваної групи підлітків стійких агресивних тенденцій в поведінці, що визначають особливості психологічного захисту в різних по модальності ситуаціях міжособистісної взаємодії. Ці тенденції виявляються в зниженні показників, що характеризують миролюбність як одну із стратегій психологічного захисту (4,95 і 2,9 балів відповідно), і підвищення показників,

що характеризують домінування агресивних стратегій психологічного захисту в поведінці (11,55 і 16,8 балів відповідно) (табл. 1).

Дослідження інтрапсихічних детермінант поведінки підлітків неможливо без урахування характеристик емоційності особистості, обумовленої як факторами ендогенного походження, так і чинниками екзогенного, соціального ряду. Статистичний аналіз отриманих показників вираженості емоційності дозволяє виявити достовірні відмінності в рівневих характеристиках досліджуваних властивостей їх емоційної сфери. Більш високі середні показники реєструються у підлітків за шкалами «емоційна збудливість» (5,2 і 7,8 балів відповідно), «тривалість емоцій» (5,4 і 7,2 бала відповідно), «негативний вплив емоцій на ефективність діяльності, спілкування» 3,6 і 7,5 балів відповідно. Дані показники можуть бути інтерпретовані з позицій їх функціональної значущості як детермінант міжособистісного спілкування, поведінки. Висока емоційна збудливість як відображення властивостей нервової системи далеко не завжди може бути керована регулюючими впливами інтелекту, ціннісно-сміслової і мотиваційної сфер, часто «застряє» як домінанта психічного стану, обумовлюючи тривалість і способи репрезентації «Я». Способи репрезентації «Я», підкріплюючись і закріплюючись в подібних ситуаціях, по суті, **утворюють стилі міжособистісного спілкування** підлітків, особливостей самозахисних реакцій, які найчастіше реалізуються за типом агресії.

Вираженість різних характеристик емоцій (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, тривалість емоцій) та загальний рівень емоційності досліджувались за допомогою методики Е. П. Ільїна «Характеристики емоційності». За загальним рівнем емоційності результати розподілилися на три групи, як видно із табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати досліджень емоційності по методиці Є. П. Ільїна

Шкали	Кількість	% відношення
-------	-----------	--------------

Емоційна збудливість	6	19,5%
Інтенсивність емоцій	15	68,5%
Тривалість емоцій	4	12 %

Так, з таблиці видно, що найбільша кількість учнів (68,5%) відноситься до другої групи за інтенсивністю емоцій на другому місці 19,5% – виділяється емоційна збудливість, в 12% учнів спостерігається незначна тривалість емоцій.

Дослідження темпераменту проводилося також по Опитувальнику формально-динамічних властивостей індивідуальності (ОФДВІ) В.М.Русалова. На підставі результатів дослідження типу темпераменту учнів класу, можна зробити наступні висновки:

1. 1, 3, 4, 8-й типи темпераментів у нашій групі випробуваних не зустрічається; серед учнів не має у чистому вигляді типу темпераменту «сангвінік», «меланхолік» та учнів серед яких активність та емоційність має значення нижче норми.

2. 2-ий тип у чистому вигляді виявився у одного учня – даний випробуваний — «флегматик»; значення за обома шкалами нижче норми, активність менше 70, а емоційність менше 26.

3. 5-й тип (4 учня), «змішаний низько-емоційний», зустрічається тільки в хлопчиків (через низьку емоційність у комунікативній сфері); значення за шкалою активності у даного типу «нормальне», але за емоційною шкалою нижче норми.

4. 7-й тип, (3 учениці) «змішаний високоактивний», у нашій групі характерний тільки для дівчаток; активність вище норми (вище 102), а за шкалою емоційності вище норми (34).

5. 6-й тип (8 учнів), «змішаний високоемоційний», є як у групі хлопчиків, так і дівчат; респонденти мають нормальне значення за шкалою активності, а за шкалою емоційності вище норми (34).

б. 9-й тип (9 учнів), «невизначений», – останній, що зустрічається в нашій групі; значення активності та емоційності в межах норми.

За проективною методикою 14 учнів відчувають комфорт, а всі інші дискомфорт.

Отже, найбільша кількість учнів мають інтенсивні емоції, вони емоційно збудливі, мають схильність до радісних переживань, які домінують і в повсякденному житті. Емоція гніву в повсякденному житті домінує у двох учнів. Незначно виражено в повсякденному житті домінування печалі. Інше співвідношення має емоція страху: представлена мінімально в порівнянні з іншими емоціями в повсякденному житті.

Нами було встановлено наступну залежність між показниками емоційної збудливості:

- чим сильнішим є прояв емоційної збудливості, тим вужче параметр практичної спрямованості ($r = 4,6, p \leq 0,03$), тим меншим є ступінь змішаної високоактивності ($r = 39, p \leq 0,05$), нижчими є низька емоційність ($r = 2, p \leq 0,05$) та висока емоційність ($r = 15, p \leq 0,05$). Отже, для таких учні на перший план виступають матеріальні цінності і вони є досить активними (рис. 2.1.).

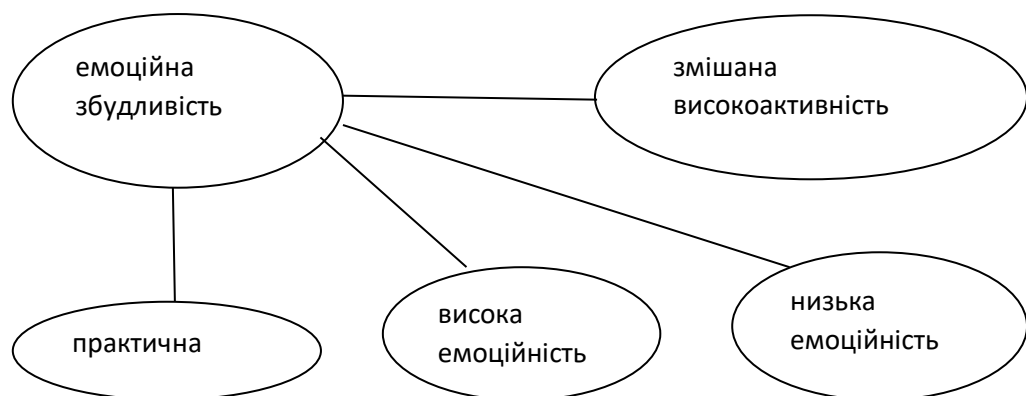


Рис. 2.1. Кореляційні зв'язки показника емоційної збудливості

– чим вище ступінь інтенсивності емоцій, тим нижча оцінка гностичної спрямованості ($r = 4,9, p \leq 0,03$), підліток краще керує своїми емоціями, розпізнає емоції інших, вміє викликати позитивні й контролювати негативні емоції, тобто проявляти гнучкість у різних життєвих ситуаціях. Таким чином, чим більша здатність старшокласника

до пізнання, тим більша імовірність досягнення гармонії з оточенням (рис.2.2.).

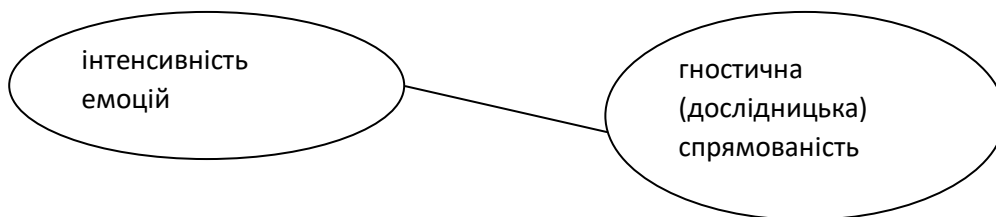


Рис.2.2. Кореляційні зв'язки показника інтенсивності емоцій

- чим вище ступінь тривалості емоцій, тим нижча оцінка задоволення від подолання небезпеки ($r = 4,7$, $p \leq 0,01$) та дискомфорту ($r = 4$, $p \leq 0,03$) та вищий коефіцієнт комфорту ($r = 5$, $p \leq 0,05$). Тобто, учні юнацького віку, які постійно зустрічаються з проблемами, частіше перебувають у стані дискомфорту (рис.2.3.).

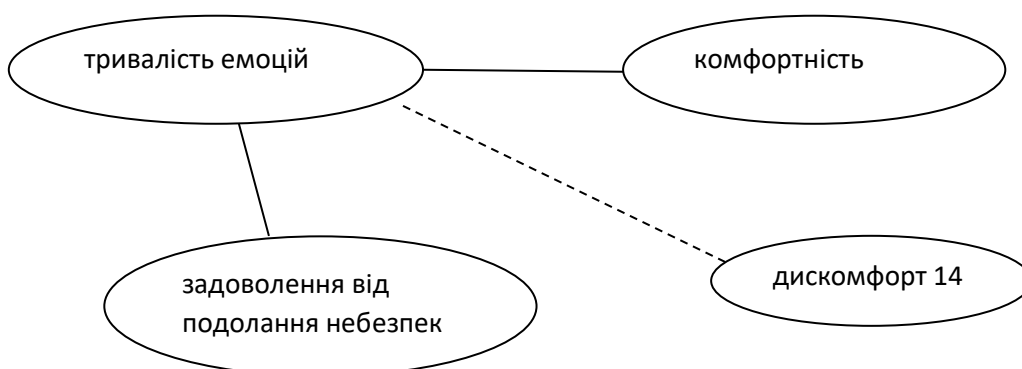


Рис.2.3. Кореляційні зв'язки показника тривалості емоцій

- чим вище ступінь радості, тим вища оцінка комфорту ($r = 5$, $p \leq 0,05$), та нижча оцінка дискомфорту ($r = 4$, $p \leq 0,03$), у стані якого проявляється загалом емоція печалі ($r = 9$, $p \leq 0,05$), а також низький показник практичної спрямованості ($r = 4,3$, $p \leq 0,05$) та страху ($r = 7$, $p \leq 0,03$); чим нижча оцінка зв'язку з комунікативною спрямованістю ($r = 4,5$, $p \leq 0,05$) тим нижча з альтруїстичною ($r = 4,5$, $p \leq 0,03$). Чим більша альтруїстична спрямованість особистості, тим сильніше виражене прагнення у неї до спілкування, додання протиріч власних міркувань, бажання жити в гармонії з суспільством. Чим краще в старшокласника

розвинена здатність до комунікативної спрямованості, тим більше в нього виражене прагнення до реалізації мети (рис.2.4.).



Рис.2.4. Кореляційні зв'язки показника кожної емоції

Емоція гніву, загалом перебуває у тісному зв'язку зі спрямованістю на колекціонування ($r = 4,6, p \leq 0,01$) (рис.2.5.).



Рис.2.5. Кореляційні зв'язки показника емоції

Отже, від інтенсивності емоцій залежить гностичне спрямування. Тривалість емоцій впливає на стан комфорту та на емоції, що пов'язані із задоволенням від подолання небезпеки. Емоція радості надає учням стану

комфорту, емоція страху вимагає більшої комунікації, а в емоції гніву учні більш схильні до спрямованості на колекціонування.

При посиленні конструктивних відносин слід реалізовувати поступовий перехід до використання технік, які вимагають самостійності дітей в більшій мірі, аж до формування власного планування діяльності. Для деяких підлітків властиві захисні форми поведінки, які заважають конструктивно вирішувати різні ситуації і завдання. В цьому випадку психолог повинен допомогти підлітку відволіктися від ситуації фрустрації в емоційному плані, вирішувати конфліктні ситуації самостійно, брати на себе відповідальність. При роботі з дітьми із заниженою самооцінкою, неадекватним ставленням до себе потрібно будувати спілкування підтримуючого характеру. Психолог повинен допомогти учневі прийняти себе таким, яким він є, підвищити впевненість в собі, підвищити самооцінку. При роботі з дітьми, у яких спостерігається недорозвинення сфери спілкування, необхідне формування потреби в поділі своїх переживань, вражень, почуттів, емоцій з іншою людиною (значущим дорослим або ровесником), формування здібностей до співпереживання.

Кількісний аналіз результатів дослідження соціометричного статусу учнів показав, що: 13% є соціометричними «зірками» і 24% займають статус «улюблених», що відповідає високому рівню соціометричного статусу; — 59% займають статус «відкинутих», що відповідає середньому рівню соціометричного статусу; — 4% мають знижений соціометричний статус «знехтуваних». Слід зазначити, що відповідність показників соціометричних статусів спостерігається тільки в відношенні учнів зі зниженим соціометричним статусом «нехтуючих» ($r_{xy} = -0,22$, при $p < 0,05$).

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що:

- ні у кого з підлітків не виявлено різко заниженою загальної самооцінки.

- 19% мають низьку загальну самооцінку. Люди з низькою самооцінкою схильні сумніватися у власних силах, ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж ті, яких вони могли б досягти, перебільшують значення невдач. Людина характеризується надмірною невпевненістю в собі.
- 36% мають занижену, але ближчу до адекватної загальну самооцінку. Це означає, що такі підлітки в цілому реалістично оцінюють себе, проте в деяких аспектах зайво критичні і схильні до власної недооцінки.
- 32% рецензентів мають адекватну загальну самооцінку. Адекватна самооцінка означає, що людина однаково усвідомлює як свої сильні сторони, так і недоліки, реалістично оцінює рівень своїх можливостей і здатності, на основі цього може регулювати рівень власних домагань.
- 13% рецензентів мають високу неадекватну загальну самооцінку. Люди часто переоцінюють свої достоїнства, можливості і здібності, тому ставлять перед собою більш високі цілі, які при даних обставинах і ресурсах індивіда виявляються найчастіше недосяжними.

Таким чином, аналіз самооцінки підлітків показує, що для майже половини рецензентів (55%) характерна занижена і низька самооцінка. Дані показники розподілу рівнів самооцінки, мабуть, обумовлені, по-перше, завданнями провідної діяльності підлітків, яка спрямована вже не на оволодіння навчальною діяльністю, а на встановлення міжособистісного спілкування з однолітками, а по-друге, показниками, отриманими в ході дослідження, що свідчать про те, що 39% школярів займають низький соціометричний статус в групі однокласників. Схоже, що характер міжособистісних відносин і самооцінка учнів самих себе в цих відносинах знаходяться на рівні, що не задовольняє потреби значної частини підлітків, що, в свою чергу, може бути сигналом незадовільної соціально-психологічної дезадаптації цих школярів.

Таким чином, школярі з хорошою академічною успішністю користуються більшою популярністю в середовищі однокласників. Задоволеність взаєминами в групі статистично не пов'язана з академічною успішністю. Кореляційний аналіз зв'язків між змінною «емоційна стійкість» та змінними «соціометричний статус в колективі» і «показник успішності» значущих зв'язків не виявив, отже, поведінка підлітків не пов'язана з їх популярністю в середовищі однокласників.

Так, за оцінюваними парними кореляційними зв'язками між академічною успішністю і факторами шкільної тривожності, складовими зміст психологічної адаптації, виявлені в більшій чи меншій мірі значимі кореляційні зв'язки. Всі зв'язки носять негативний характер. При зменшенні показників академічної успішності збільшуються значення змінних шкільної тривожності. Іншими словами, погіршення успішності в цілому може підвищувати деякі показники емоційної стійкості. Аналіз парних кореляцій між змінною поведінки підлітків в школі і змінними показниками психологічної адаптації виявив лише один невисокий зв'язок зі змінною «Страх самовираження» ($r_{xy} = 0,19$; $R_{кр} = 0,17$ при $p < 0,05$). Виходить, що у школярів з гарною поведінкою високий страх самовираження. В цілому ж, поведінка і шкільна тривожність підлітків не пов'язані.

Кореляційний аналіз зв'язків показників соціальної та психологічної стійкості виявив значимий коефіцієнт кореляції тільки між змінними «соціометричний статус в колективі» і «емоційна стійкість» ($r_{xy} = -0,26$, при $p < 0,01$). Задоволеність взаєминами з групою не має значущих кореляційних зв'язків з показниками шкільної тривожності. Зв'язок соціометричного статусу і фактора «емоційна стійкість» носить негативний характер. Отже, чим вище соціометричний статус підлітка в класі, тим нижче його тривожність за фактором «переживання соціального стресу».

В результаті кореляційного аналізу було виявлено значуща зв'язок загальної самооцінки з психологічної та соціальної складовими шкільної дезадаптації, а також з усіма їхніми показниками. Загальна самооцінка підлітків і показники академічної адаптації пов'язані досить слабо і лише в рамках зв'язку між показником самооцінки і академічної успішності.

Самооцінка підлітків в період адаптації тісніше пов'язана з показниками соціальної адаптації, підтверджується. Це, швидше за все, пов'язано з віковими особливостями підлітків, провідною діяльністю яких є особистісне спілкування з однолітками, через що найбільший вплив на самооцінку надає саме референтна група однокласників.

Отже, для дезадаптованих підлітків характерні вираженість дезадаптивної поведінки, тривожність, агресивність, негативне ставлення до однолітків і вчителя, неадекватна завищена самооцінка і несформованість внутрішньої позиції школяра. Дезадаптованих підлітків відрізняють низький рівень розумового розвитку, вираженість дезадаптивної поведінки, емоційна непривабливість вчителя, неуспішність соціальних контактів з дорослими і однолітками, недовіра до нових людей, речей, ситуацій. Для дезадаптованих підлітків характерні значимість спілкування з однолітками при неуспішності соціальних контактів з ними, замкнутість і суворість по відношенню до оточуючих, тривожність і агресивність по відношенню до дорослих, невпевненість в собі, а також незворушність і спокій.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ

3.1 Система роботи соціального педагога з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери

Проблема соціальної дезадаптації дитини у шкільному середовищі має комплексний характер. Вона пов'язана з дією різних чинників і має різні вияви. Це можуть бути: комунікативні проблеми; дезорганізація поведінки, неготовність до навчання. Особливості підліткового віку також можуть розглядатись як негативний фактор, дія якого посилюється акцентуаціями характеру; особистісними особливостями тощо.

Корекційно-розвивальна роботи є одним зі способів профілактики дезадаптивних проявів поведінки підлітків. Вона може мати як комплексний характер, так і симптоматичний, спрямований на окремі аспекти поведінки дитини. У нашому випадку корекція порушень емоційно-вольової сфери підлітків виступає як пріоритетна частина цілісної програми профілактичного характеру.

У попередньому розділі було встановлено, що емоційно-вольові відхилення підлітків, зумовлені віковим і соціальним факторами, стають передумовою соціальної дезадаптації. Фактором ризику в цій ситуації є соціально-демографічний склад сім'ї, у якій виховується дитина. Зокрема, недоліки виховання дитини у неповній сім'ї здатні негативно позначитись на психосоціальної адаптації дитини в шкільному середовищі. Отже, виникає необхідність профілактичної роботи соціального педагога

загальноосвітнього закладу з підлітками, які виховуються у неповних сім'ї і виявляють ознаки порушень емоційно-вольової сфери.

З урахуванням поставленої проблеми, діяльність соціального педагога у цій ситуації зосереджується на психосоціальной роботі, яка може включати: первинне консультування, діагностику, корекційний вплив, посередництво у вирішенні конфліктів тощо. Методи психосоціальной роботи запозичені із практичної психології та адаптовані до завдань та умов соціально-педагогічної діяльності. Вони передбачають вплив на волю, свідомість і почуття, а також на відношення особистості, з метою сприяння соціальной адаптації, а також засвоєнню системи соціальных ролей. Психосоціальна робота передбачає психосоціальну діагностику, корекцію, консультацію. Вона, насамперед, направлена на надання допомоги дітям групи ризику.

Є.Кулебякін виділяє найбільш типові проблеми людей, які вирішуються за допомогою психосоціальной роботи. До числа таких проблем належать: дезадаптація, різного роду стресові стани, неврози, підвищена тривожність, надмірний неспокій; невміння управляти своїми імпульсами й направляти свою поведінку; занижена самооцінка, невпевненість і нерішучість у діях; суїцидальний настрій, почуття незадоволеності своїм життям; агресивність, наркозалежність, алкоголізм, сексуальні розлади тощо [43, с.70]. Зазначені стани та особливості поведінки людини можуть бути викликані, з одного боку, зовнішніми соціальними причинами (гіперопіка у сім'ї, конфлікт між батьками, низький рівень матеріальной забезпеченості), з іншого боку – особливостями перехідного віку. Саме накладання відмічених об'єктивних життєвих ситуацій та суб'єктивних внутрішніх особливостей даної людини приводить до проблем.

Соціальной педагог має не тільки своєчасно виявити проблему, але й уміти грамотно її вирішити, використовуючи корекційно-розвивальні

методи та засоби. Умовою їх ефективності є встановлення довірчих відношень між учасниками соціально-педагогічного процесу.

Важливе значення у наданні допомоги підліткам групи ризику є встановлення довірчих стосунків. Контактуючи з підлітком, соціальний педагог реалізує його яскраво виражену та незадоволену потребу у неофіційному та довірчому спілкуванні з розумним дорослим. Такому спілкуванню фахівцю важливо продемонструвати, що він не намагається абсолютизувати себе й свої можливості, а, навпроти, намагається й завжди готовий прийняти до відома досвід свого молодшого партнера по спілкуванню (самого підлітка). Довірчі стосунки з підлітками виключають традиційні методи: повчання, моралізування, контроль, жорстку регламентацію. Основою партнерської взаємодії стає не просто уміння встановлювати контакт, а, насамперед, здатність приймати підлітка таким, який він є.

Організуючи середовище перебування та створюючи адекватні умови для задоволення вікових потреб підлітків, він допомагає їх розібратися в собі, здійснити вибір у житті, а головне, – відчувати себе захищеним і потрібним. Фахівець має не тільки стимулювати ті чи інші соціальні дії, а й сприяти пробудженню ініціативи самого підлітка, направленої на зміни у самому собі, бажання працювати над собою у союзі дорослим, якому він довіряє.

Охарактеризуємо основні види корекційно-профілактичної роботи з підлітками у школі. До їх числа належать: психосоціальна діагностика, корекція, консультування.

У термінологічно-понятійному словнику соціальної політики та соціальної роботи психодіагностика визначається як галузь психології, яка розробляє методи виявлення індивідуальних особливостей і перспектив розвитку особистості. О.Краснова визначає психодіагностику як сукупність теоретичних знань і системи практичних методів кількісного і якісного оцінювання психологічних властивостей людини (пізнавальних

здатностей, психічних станів, особистості). Але психосоціальна діагностика має специфіку, оскільки завданням соціального працівника є не оцінювання особистості клієнта, а вивчення його поведінки та відношення до суспільства, інших людей, груп, що часто породжує соціальні проблеми та створює складну життєву ситуацію [59].

І.Потапова, І.Сорокіна проводять ототожнення психосоціальної діагностики й психодіагностики. Психодіагностика розуміється як процес виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей людини за допомогою спеціальних методів. С.Щеннікова, Є.Альошенкіна зазначають, що складовою психосоціальної роботи є психологічна та соціально-психологічна діагностика, «у процесі якої виявляються особистісні особливості клієнта, що утруднюють його соціальну адаптацію та ефективне функціонування у системі професійних та сімейно-побутових відношень, а також виявляється характер його відношень з найближчим оточенням та основні соціально-психологічні характеристики цього оточення» [64, с.9].

Консультування – це надання психологічної й соціально-педагогічної допомоги психічно нормальним людям для досягнення ними якихось цілей, для більш ефективної організації їхньої поведінки та життєдіяльності. Використовуючи даний метод, соціальний педагог може допомогти особистості подивитись на себе з іншої позиції, «немов би зі сторони», усвідомити проблеми, які раніше не помічались, змінити власні установки до інших та, відповідно, скоректувати поведінку.

Консультування пов'язане із різними засобами реорганізації системи відношень особистості, намаганням підвести підлітка до розуміння необхідності розглядати себе самого як джерело проблем. Серед загальних стратегій консультативного процесу можна виділити такі: допомога у прийнятті власних почуттів, передача відповідальності за події свого життя тощо. Завдяки методам і прийомам консультування у деякій мірі

забезпечується звільнення від вантажу емоційно-чуттєвих негативних переживань.

У практиці слід розрізняти психологічне та психосоціальне консультування. При психологічному консультуванні об'єктом впливу консультанта виступає безпосередньо сама людина; психосоціальне консультування направлене на людину та її найближче соціальне середовище та передбачає врахування міжособистісних взаємодій. Важливими завданнями консультування є: покращення розуміння своєї проблеми, себе, оточуючих тощо; зміна емоційного стану (розрядка напруження, дослідження своїх почуттів тощо); здатність прийняти та здійснити прийняте рішення, підтвердження своїх думок, почуттів, рішень; одержання психологічної підтримки; пристосування до ситуації, яку неможливо змінити; пошук і вивчення альтернативних шляхів та рішень; розвиток наявних умінь та навичок, набуття нових; одержання нової інформації; адекватне реагування на дії інших людей та ситуацію. Професійне консультування розрізняє типи стратегій, орієнтованих на роботу з дорослими людьми, та специфічні стратегії роботи з підлітками [21, с.72-74].

Термін «корекція» у буквальному перекладі – виправлення. Корекційна робота представляє цілеспрямовану діяльність з реалізації комплексу індивідуально орієнтованих заходів із послаблення (зниження/усунення) відхилень у фізичному, психічному, а також моральному розвитку. У соціальній педагогіці корекція розуміється як система соціальних і педагогічних заходів, які направлені на виправлення процесу й результату соціального розвитку та виховання дитини. Вона передбачає врахування середовищних умов, а також застосування комплексу психолого-педагогічних дій, направлених на подолання відхилень у дітей, які негативно позначаються на їх соціальному статусі, поведінці та можливостях самореалізації в середовищі однолітків.

Корекційна діяльність може передбачати психокорекцію й психосоціальну корекцію. Перша передбачає необхідність організації реабілітаційної, корекційної та корекційно-виховної роботи з дітьми, метою якої є подолання порушень психічного розвитку (відхилень у розвитку особистості). Такі порушення переважно спровоковані психофізіологічними передумовами. Психосоціальна корекція направлена на подолання психологічних, педагогічних і соціальних відхилень підлітка, який опинився у несприятливій життєвій ситуації внаслідок дії зовнішніх або внутрішніх факторів.

Існує і інше розуміння сутності даного напрямку роботи. Так, вважається, що спочатку психокорекція трактувалася як виправлення недоліків та аномалій у психічному розвитку. Сучасне розуміння специфіки психокорекційного процесу передбачає розширення меж її застосування та зміни характеру завдань та адресата корекційних впливів. Зараз цей напрям називається корекційно-розвивальна діяльність та в основному пов'язана з проблемами, що виникають у дитячому віці [21]. На нашу думку, обидва підходи не суперечать один одному.

Предметом корекційної роботи у соціальній педагогіці виступає процес корекції відхилень характеру, зумовлений своєрідністю дитини та негативним впливом середовища та виховання. Недоліки характеру, що вимагають корекції, переважно зумовлені емоційно-вольовою своєрідністю дитини. Соціально-педагогічна корекція також направлена на особистісні властивості дитини, виховну діяльність батьків, яка є джерелом формування у неї відповідних відхилень.

Залежно від форми організації корекційного впливу виділяють такі види: індивідуальна, групова (мікрогрупова) та змішана. Індивідуальна психокорекція передбачає, що фахівець працює з підлітком один на один за відсутності сторонніх осіб. У такому випадку забезпечується конфіденційність, інтимність стосунків, і за своїм результатом, звичайно, більш глибока, ніж групова форма. Групова форма проведення

психокорекції полягає у цілеспрямованому використанні групової динаміки, усієї сукупності взаємовідносин та взаємодій, що виникають між учасниками групи. При вирішенні деяких проблем, наприклад, які виникають у сфері спілкування, міжособистісних взаємодіях, участь у психокорекційних групах більш ефективна, ніж індивідуальна корекція. Власну специфіку має мікрогрупова форма корекції. Вона передбачає роботу в міні групі по 2-4 чоловіки, які, як правило, мають схожі проблеми розвитку. Така форма дозволяє сполучати інтимність індивідуальної форми й переваги групових процесів. Змішана форма сполучає переваги індивідуальної та групової корекції та дозволяє здійснити комплексний підхід до вирішення проблем [49].

Отже, єдність розглянутих вище складових психосоціальної роботи дозволяє вирішувати завдання профілактики соціальної дезадаптації особистості.

3.2 Програма профілактики соціальної дезадаптації підлітків з порушенням емоційно-вольової сфери

Можна виділити два можливі варіанти створення програм профілактичної роботи з підлітками груп ризику у школі. Перший пов'язаний із використанням стандартних, готових уже розроблених і апробованих програм. Такі програми мають чітко розроблену послідовність етапів впливу, перелік необхідних у ході роботи матеріалів, а також вимоги, цілі та обмеження, пов'язані з використанням даної програми. По ходу її реалізації можливі зміни й модифікація для адаптації до особливостей учасників, а також з урахуванням наявних ресурсів. Однак, такі програми не враховують особливості тих чи інших груп ризику, а також особистісні характеристики фахівця, який їх реалізує. Другий підхід передбачає розробку авторської програми стосовно того чи іншого контингенту її учасників. Саме цим варіантом ми і скористались

при розробці програми профілактики соціально-психологічної дезадаптації підлітків із порушенням емоційно-вольової сфери, які виховуються у неповних сім'ях.

Методологічною основою програми профілактики соціально-психологічної дезадаптації підлітків стали принципи когнітивного, діяльнісного, суб'єктного й особистісно-орієнтованого підходів. Організація роботи з профілактики соціально-психологічної дезадаптації підлітків має здійснюватись на принципах гуманізму, конфіденційності, участі та відповідальності. При розробці програми профілактичної роботи було враховано не тільки емоційно-вольовий аспект, але й когнітивний та поведінковий.

Розробка власної програми передбачала визначення цілей і завдань програми в цілому, а також етапів соціально-педагогічної роботи, планування заходів, позначення орієнтирів досягнень для переходу на наступний етап, продумування адекватних систем діагностики та оцінки ефективності. З урахуванням викладених положень нами розроблена програма профілактичної роботи з підлітками з порушеннями емоційно-вольової сфери «Ступені дорослості». Вона створена з метою профілактики їх соціально-психологічної дезадаптації.

При розробці програми ми керувались принципами корекційно-розвивальної роботи, виділеними С.Коробко, О.Коробко: принцип ґрунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики; принцип «нормативності»; принцип роботи в «зоні найближчого розвитку» дитини; принцип урахування індивідуальних потреб і інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери; принцип системності; принцип діяльності.

Цілі і завдання програми. Програма психокорекції агресивної поведінки підлітків має на меті формування досвіду побудови конструктивних стосунків на основі відпрацювання негативних емоційних проявів, набуття умінь самоаналізу й саморегуляції. Дана програма

націлена на розвиток навичок поведінкової та емоційної саморегуляції, більш глибоке пізнання підлітком себе, розуміння свого місця у світі, на формування адекватної самооцінки, формування активної соціальної поведінки, а також на формування вміння планувати свої дії, своє життя і приймати відповідальність за це. Специфікою нашої програми є особливий акцент на формуванні соціальної довіри; розвитку соціальних емоцій.

Завдання програми:

формувати:

- самосвідомість (усвідомлення своєї поведінки), адекватну самооцінку, уміння внутрішнього самоконтролю та регуляції негативних імпульсів.
- уміння зниження рівня емоційного напруження шляхом відреагування негативних емоцій, використання прийомів регулювання свого емоційного стану (оволодіння навичками релаксації); уміння вербалізувати власні думки і почуття, емоційний стан, а також розпізнавати емоції за зовнішніми сигналами;
- соціальні й комунікативні уміння: навички асертивності, вміння спілкуватися безконфліктно й співпрацювати з іншими, конструктивно діяти в ситуаціях конфліктної взаємодії,
- уміння робити вибір, планувати своє майбутнє

сприяти розвитку:

- пізнанню мотивів своєї поведінки, пошуку шляхи її саморегулювання;
- позитивної Я-концепції особистості, почуття власної гідності і поваги до людей; усвідомленню цінності власної особистості,
- прагнення до самопізнання, занурення у внутрішній світ і орієнтування у ньому; до самовдосконалення.

Стратегія і тактика. Програма передбачає чотири основні напрями реалізації, кожен із яких відповідає етапам профілактичної роботи: діагностичний, корекційно-розвивальний, комунікаційно-рольовий, прогностичний (соціально-педагогічний). Кожний із напрямів роботи представлений у формі блоку, кожен із яких спрямований на

вирішення специфічних завдань і містить набір відповідних прийомів і технік, що дозволяють скоригувати відповідні індивідуально-психологічні та особистісні параметри підлітка. Послідовність блоків, що відображають основні напрями роботи з підлітками, які мають порушення емоційно-мотиваційної сфери, визначає певну логічну послідовність дій у соціально-педагогічній роботі.

Форми роботи. Уважається, що найбільш ефективною є групова робота через наявність фактора групової динаміки та групового впливу. Зокрема, груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем. Людина виявляє, що її проблеми не унікальні, що інші люди відчують подібні переживання. Вже це відкриття стає потужним терапевтичним фактором. Водночас, залежно від поставлених завдань, необхідним є застосування індивідуальних форм. Програма передбачає необхідність проведення індивідуальних консультацій з кожним підлітком перед початком програми, де визначаються очікування дитей від її проходження. Після закінчення групової роботи (тренінгові корекційно-розвивальна програма) проводиться ще один цикл індивідуальних консультацій, на яких слід закріпити з дітьми зміни, які відбулися. Застосування психодіагностичних методів дозволяє відстежити зміни в свідомості й поведінці.

Методи і техніки роботи. До основних методів, які обрані нами для проведення профілактичної роботи з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери, належать: соціально-психологічний тренінг; мозковий штурм; рольова гра; дискусія; консультування. Методичний аспект профілактичної програми відображено у таблиці 3.1, де враховано співвідношення напрямів, завдань і методів соціально-педагогічної роботи.

Таблиця 3.1. Методичний інструментарій авторської програми профілактики соціально-психологічної дезадаптації підлітків

Напрямок роботи	Завдання профілактики	Методи
-----------------	-----------------------	--------

Діагностичний	<p>Сприяти зануренню у внутрішній світ і орієнтування у ньому;</p> <p>Стимулювати пізнання мотивів своєї поведінки, пошук шляхів її саморегулювання;</p>	<p>Тестування</p> <p>Консультування</p>
корекційно-розвивальний	<p>навчання способам вираження гніву й агресії в прийнятній формі;</p> <p>навчання прийомам саморегуляції, умінню володіти собою в різних ситуаціях;</p> <p>навчання способам зниження рівня емоційного напруження шляхом відреагування негативних емоцій, використання прийомів регулювання свого емоційного стану (оволодіння навичками релаксації);</p> <p>навчання умінню вербалізувати власні думки і почуття, емоційний стан, а також розпізнавати емоції за зовнішніми сигналами;</p>	Соціально-психологічний тренінг
комунікаційно-рольовий	<p>навчити прийомам безконфліктного спілкування;</p> <p>формувати уміння конструктивних дій в ситуаціях конфліктної взаємодії</p>	Рольова гра
прогностичний	<p>розвиток самосвідомості, формування адекватної самооцінки, сприяння оволодінню уміннями внутрішнього самоконтролю та регуляції негативних імпульсів.</p>	Консультування

Оцінка ефективності програми. Очікуваним результатом є досягнення позитивних поведінкових змін. Це буде виражатись в усуненні агресивних проявів та конфліктності у стосунках, прагненні контролювати свої емоції, адекватному відношенні до оточуючих, покращенні взаємин підлітка з однолітками й педагогами, підвищенні рівня психологічного комфорту підлітка у шкільному колективі. При розробці програми важливо передбачити контроль динаміки ходу корекційної роботи, можливість внесення доповнень та змін у програму.

Опишемо основні етапи реалізації програми.

Метою першого, діагностичного, етапу є формування позитивної мотивації до занять. Для цього встановлюються довірчі стосунки, а також проводиться психосоціальна діагностика й індивідуальне консультування.

У процесі діагностики для оцінки особливостей емоційно-вольової сфери підлітків із неповних сімей можуть бути застосовані такі методики:

- вивчення психічних станів (шкала депресії);
- визначення індивідуально-психологічних особливостей: акцентуації характеру (тест Шмішека);
- визначення рівня агресії (методика Басса-Дарки);
- визначення учнів, схильних до конфліктів (Томаса);
- діагностика самооцінки (Т.В. Дембо – С. Л. Рубінштейн);
- методика визначення рівня тривожності (методика Тейлора);
- проєктивні тести («Кактус», «Неіснуюча тварина»).

У діагнозі фіксуються показники психічного розвитку, їхня відповідність нормам, формулюється гіпотеза щодо причин відхилень. Психологічний діагноз також включає формулювання прогнозу. Прогноз є передбаченням подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за її відсутності. Діагностика передуює психосоціальному впливові; слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються під впливом психологічних дій; є інструментом оцінювання ефективності психологічного впливу.

Другий етап пов'язаний з корекційно-розвивальною роботою, яка передбачає відреагування негативних емоцій, ігрову корекцію агресивності, навчання елементів ауто релаксації, зниження рівня агресивності, посилення самоконтролю, формування умінь керувати емоціями, розвиток емоційної сфери (здатність адекватно виражати своє відношення до ситуації).

Спочатку необхідно відреагувати негативні емоційні стани, що провокують агресивні прояви: тривожність, занепокоєність, гнів, фрустрованість тощо. Встановлення гармонійного емоційного фону сприятиме подальшій конструктивній роботі з підлітками, дозволить налагодити тісні міжособистісні контакти, створити ситуацію довіри до педагога. Подальша корекційна робота має бути спрямована на усвідомлення власних внутрішньо-особистісних переживань і пов'язаних з ними емоційних реакцій. Основними завданнями є: вироблення умінь відділяти конструктивні емоції від деструктивних; стимуляція умінь розуміти емоції інших людей, розуміти мотивацію їх поведінки та діяльності. Така робота сприятиме оволодінню підлітками прийомами контролю власних проявів гніву та агресії, навичками адекватно виражати свій емоційний стан.

Третій етап покликаний забезпечити набуття нового досвіду спілкування, умінь та знань щодо прийомів ефективної поведінки з оточенням, формування навичок знаходити конструктивний вихід з конфліктної ситуації. Досягнення результату можливе завдяки таким методам: мозковий штурм; дискусія; драматичні вистави; виступи; рольове моделювання.

Ми пропонуємо для вирішення завдань третього етапу створити театральну студію «Сучасник». Це інноваційна форма роботи, яка дозволяє підлітку не тільки оволодіти тими чи іншими соціальними ролями, а й виразити свій внутрішній світ у вигляді певних образів. За допомогою рольової взаємодії створюються передумови для того, щоб моральні норми

й цінності перетворювались на особистісний досвід людини. Потенціал емоційно-чуттєвого впливу засобами театральної роботи створює можливості оформлення ціннісних орієнтацій підлітків, адже соціальні норми засвоюються тоді, коли вони емоційно переживаються.

Мета роботи студії: сприяння соціально-психологічній адаптації підлітків з неповних сімей, формування активної життєвої позиції. Шкільна театральна студія задовольняє потребу в набутті нового емоційного, соціально-перцептивного досвіду, досвіду стосунків, творчому самовираженні особистості.

Важливе значення має підбір репертуару для сценічних постановок, завдяки чому з'являється можливість поставити й проаналізувати соціально-психологічні молодіжні проблеми. Наприклад, доцільно підняти проблему вибору підлітками моделі соціальної поведінки в ситуації маніпулювання свідомістю. Не менш актуальне значення має проблема поведінки підлітка в кризовій ситуації; вона дозволяє відчутти значення батьківської любові як ресурсу для виходу з кризи.

Виконання акторами й перегляд глядачами висади спонукає до аналізу ситуації, визначення власної життєвої позиції, прогнозування тих чи інших моделей поведінки у різних ситуаціях. Завдяки театральній студії вдається не тільки привернути увагу до проблеми, а й активізувати ресурси для її вирішення. Театральні постановки містять джерело актуалізації суперечностей внутрішнього світу. Дослідниками вони розглядаються як «збільшувальне скло», що дозволяє розпізнати проблему.

Використання образів забезпечується завдяки різноманітним формам. Це може бути: імпровізація життєвих ситуацій, інсценування художніх текстів, виразний переказ відібраного матеріалу. При створенні постановок важливо забезпечити не тільки доступність теми для сценічного втілення, а й близькість сюжету до індивідуального життєвого світу підлітка, відповідність його особистим переживанням. Через театральну гру учні отримують можливість розширити власну суб'єктивну

реальність, вийти за рамки тої, у якій живуть. Завдяки сценічній практиці стає можливим актуалізація чи набуття відсутнього досвіду, його усвідомлення і присвоєння через особисті переживання. Театральну гру супроводжує рефлексія. Вона виступає як інструмент корекції свідомості, сприяє інтеграції внутрішнього світу особистості, підвищенню відповідальності за власні вчинки, встановленню контролю над власною поведінкою. Тим самим забезпечується корекційний вплив на емоційно-вольову сферу підлітка.

Учасником театральної студії може стати кожен бажаючий. Перед тим, як розпочати роботу над сценарієм, необхідно приділяти час спеціальним заняттям на формування акторських вмінь. Це можуть бути спеціально розроблені завдання на засвоєння чіткої вимови, адже неможливо бути хорошим актором без чіткої вимоги; глядачі повинні розуміти їх. Також доречно розучування скоромовок, інтонування фраз, застосування вправ на розвиток міміки і пантоміми.

Корекційне значення має відтворення певних образів. Рекомендується учням із підвищеним рівнем агресивності дати завдання зобразити маленьких і беззахисних тваринок, добрих і щедрих персонажів. І навпаки, невпевненим у собі дітям доцільно запропонувати представити успішних бізнесменів, королівських осіб.

У процесі четвертого – прогностичного – етапу формується усвідомлення власних життєвих цінностей. Важливо формувати адекватну самооцінку через прийняття себе й інших; навчити передбачати наслідки своїх дій та планувати власну життєву перспективу, визначати власні життєві цінності та їхній вплив на життя. Для цього доцільно знову звернутись до методу консультивання.

Після реалізації авторської програми була передбачена повторна діагностика. Вона проводилася за допомогою тих самих методів, що й до початку програми. За результатами повторного дослідження виявлено, що всі рівні агресивних реакцій у підлітків знизилися на 20-25 %. Це достатній

результат для роботи, спрямованої лише на підлітків. Під впливом корекційних занять знижувалися рівні фізичної, вербальної, непрямой агресії, рівні негативізму і підозрливості, образи і почуття провини. Легше корегувати набутті в процесі соціалізації агресивні реакції, ніж ті, які укорінилися з дитинства під впливом сім'ї або за її відсутності.

Для досягнення більшого ефекту потрібне включення до занять педагогів та батьків, а також розробка корекційних програм на більш тривалій час з періодичною повторюваністю для закріплення досягнутих результатів і отримання нових, більш позитивних.

Таким чином, цілеспрямована й комплексна профілактично-корекційна робота з підлітками із неповних сімей, які мають порушення емоційно-вольової сфери, є не тільки формою допомоги у подоланні актуальних особистісних труднощів, але й сприяти попередженню соціальної дезадаптації в шкільному середовищі.

3.3 Соціально-психологічний тренінг для підлітків, які мають порушення емоційно-мотиваційної сфери

Важливою складовою профілактичної програми роботи з підлітками з порушеннями емоційно-вольової сфери є тренінгова програма, яка має корекційно-розвивальний характер. Її метою є пошук альтернативних (соціально-прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. Завданнями тренінгу є: усвідомлення власних потреб; відреагування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю й стримування негативних імпульсів; формування життєвих перспектив і планування майбутнього.

Корекційно-розвивальні заняття для підлітків з порушеннями емоційно-вольової сфери включені у тренінгову інтегративного типу з

елементами різних терапевтичних, когнітивних, поведінкових технік. Соціально-психологічний тренінг направлений на пошук соціально-придатних способів реагування на вплив зовнішнього середовища у процесі задоволення потреб, досягнення цілей та взаємодії з оточуючими.

Реалізація тренінгового корекційно-розвивального курсу відбувається протягом 4 місяців. Зустрічі відбуваються раз два тижні. Кількість занять – 8. Тривалість одного заняття для підлітків становить 1,5 – 2 години. Учасники: учні 13-14 років. Кількість учасників – 12-15 осіб.

Проведення занять передбачає такі форми роботи як: індивідуальне виконання вправ, робота в парах, робота в мікрогрупі. При цьому важливо звернути увагу на принципи об'єднання учасників у мікрогрупи: вони мають змінюватись на різних етапах роботи.

Під час проведення соціально-психологічного тренінгу застосовуються такі методи: ситуативні вправи; руханки; обговорення поданої інформації або притч, релаксація, психокорекційні вправи, вправи, ігри, дискусії тощо.

Очікувані результати:

- розвинути у підлітків уміння долати емоційне напруження;
- оволодіння методами релаксації;
- підкріпити впевненість підлітків у своїх силах та можливостях;
- скоригувати самооцінку до адекватного рівня

Ми пропонуємо таку орієнтовну тематику занять.

Орієнтовна тематика занять:

Заняття 1. Емоції та переживання у житті людини

Мета: навчання засобам вираження гніву у допустимій формі

Структура заняття: вступне слово (5 хв.); вправа «Знайомство» (10 хв.);

правила групи (15 хв.); вправа «Слухаємо себе» (10 хв.); вправа: «Мій

портрет у променях сонця» (15 хв.); вправа «Тільки від мене залежить» (10

хв.); вправа «В мене є все» (10 хв.);

Заняття 2. Як виглядають емоції

Мета: формувати вміння розрізняти емоції та виражати їх; навчити прийомам поведінки в стресових ситуаціях, навчити адекватно виражати свої емоції

Структура заняття: привітання, зворотній зв'язок (10 хв.) вправа «Емоція по колу» (5 хв.); вправа «Контраст» (5 хв.); інформаційне повідомлення «Стрес. Прийоми боротьби» (10 хв.); вправа «Дощ у джунглях» (15 хв.); гра «Змалюй настрій» (10 хв.); вправа «Почуй мене» (10 хв.); підведення підсумків (10 хв.);

Заняття 3. Усе під контролем

Мета: навчання прийомам саморегуляції, вмінню володіти собою, розширення продуктивних поведінкових реакцій

Структура заняття: рольова гра «Спокійні та агресивні відповіді» (15 хв.); релаксаційна вправа «Сонце» (10 хв.); вправ «Тримай міцно» (10 хв.); історія «Скибка хліба» (10 хв.); вправа «Внутрішній контроль» (10 хв.); рухлива гра «Море хвилюється» (5 хв.); підведення підсумків (10 хв.)

Заняття 4. Я вас розумію...

Мета: розвиток вміння слухати та розуміти інших, відпрацювання навичок спілкування в конфліктних ситуаціях.

Структура заняття: Привітання, зворотній зв'язок (5 хв.); гра «Чортеня» (10 хв.); вправа «Приказки» (10 хв.); вправа «Лист до себе» (10 хв.); вправа «10 подій» (15 хв.); притча «Два верблюди» (5хв.); мозковий штурм (10 хв.); вправа «Подаруй подарунок» (15 хв.); вправа «Валіза» (10 хв.); підведення підсумків (5 хв.).

Заняття 5. Людина починається з добра

Мета: формування толерантного ставлення до інших людей, позитивного ставлення до ровесників, розширення базових соціальних умінь, формування вміння конструктивно діяти у конфліктних ситуаціях.

Структура заняття: вправа «Ти будеш мною, а я – тобою» (5 хв.); вправа «Я тобі вибачаю» (20 хв.); вправа «Конфлікт у моєму житті» (10

хв.); вправа «Ситуації» (10 хв.); притча «Долина і пісок» (10 хв.); вправа «Скринька непорозумінь» (10 хв.); вправа «Я – очима інших» (10 хв.); руханка «Броунівський рух» (5 хв.); підведення підсумків (5хв.)

Заняття 6. Крок до дорослості

Мета: формування адекватних уявлень про світ дорослих людей.

Структура заняття: Привітання, зворотній зв'язок (10 хв.); гра «Янгол - охоронець» (10 хв.); притча про хлопця з жакливим характером (10 хв.); вправа «Чарівний ярмарок» (10 хв.); вправа «Наші відмінності та подібності» (10 хв.); вправа «Відсутні ключі» (10 хв.); притча «Цінність часу» (10 хв.); аналіз вірша (10 хв.); вправа «Я присягаюся» (10 хв.); підведення підсумків (10 хв.).

Заняття 7. Я і моє життя

Мета: сприяння усвідомленню власних потреб, закріплення впевненості у собі, розвивати позитивну Я-концепцію, розвивати мотивацію самовиховання і саморозвитку.

Структура заняття: привітання, зворотний зв'язок (5 хв.); вправа «Комплімент собі» (5 хв.); правила групи (15 хв.); вправа «Інтерв'ю» (15 хв.); вправа «Подобається-не подобається» (5 хв.); вправа «Асоціації» (10 хв.); вправа «Шлюбне оголошення» (10 хв.); вправа «Мої риси» (10 хв.); вправа «Чого я бажаю та чого очікують від мене інші» (10 хв.); підведення підсумків (5 хв.).90

Заняття 8. Я режисер власного життя

Мета: навчити передбачати наслідки своїх дій, навчати способам цілеспрямованої поведінки, внутрішньому самоконтролю, розвинути уміння робити усвідомлений вибір.

Структура заняття: привітання, зворотній зв'язок (10 хв.); вправа «Життєве кредо» (10 хв.); вправа «Хочу. Мушу. Треба» (10 хв.); вправа «Моя поведінка» (10 хв.); вправа «Прийняття відповідальності»; вправа «Життєві цілі» (10 хв.); вправа «Лінія життя» (10 хв.); вправа «Мета» (10 хв.); підведення підсумків (10 хв.) 80

Техніки, використані в тренінгу, спрямовані на навчання підлітків використанню вербального відмовлення від небажаної поведінки, замість звичних для них способів емоційного реагування; навчання оцінці соціальних ситуацій; формування більш адаптивних поведінкових паттернів; посилення й розширення продуктивних поведінкових реакцій; мінімізацію тривожності. Суть вправ складається в стимуляції змін в емоційній, вольовій, моральній і поведінковій сферах.

Перш ніж приступати безпосередньо до самих занять, керівнику групи (тренеру) необхідно зустрітися з майбутніми учасниками. У ході попередньої бесіди соціальний працівник роз'яснює завдання майбутньої роботи, принципи, на яких вона буде базуватися. У доступній для учнів формі необхідно пояснити, чим вони будуть займатися. Обов'язково обумовити питання добровільної участі. На попередній зустрічі потрібно у майбутніх учасників сформуванню установки на подальшу роботу: зацікавленість в успіху тренінгу, підготувати до емоційних навантажень. Обумовлюється і періодичність подальших зустрічей.

Структура заняття включає такі елементи: ритуал привітання, прийняття правил, інформування, виконання вправ, закріплення навичок. Ретельна осмислення кожної вправи підвищує ефективність роботи.

Ситуацію знайомства слід продумати наперед. Для того, щоб послабити дію внутрішньої критики, сприяти саморозкриттю дитини, доцільно присвоїти інше ім'я. Краще, якщо воно матиме казковий характер. Вибір імені має й діагностичне значення; воно характеризує відповідну поведінку. Під час знайомства тренер налаштовує учасників на потрібну хвилю взаємодії завдяки застосуванню мовного кліше: «я не хочу хвалитися, але...», «я як і всі.....» тощо. У цей час проходить само презентація тренера, голос, імідж, стан, поведінка свідчить про приєднання «я пам'ятаю себе у п'ятому класі...». Для нагадування регламенту слід проінформувати про час заняття. Слід також сформулювати мету, тому що група сприйме це як розвагу чи гру.

Кожного разу ведучий представляє тему тренінгу, позначає проблему, коротко розповідає, що буде відбуватися в ході тренінгового заняття. Кожне заняття починається з ритуалу привітання, який дозволяє встановити контакт учасників, сприяє виникненню атмосфери довіри й прийняття. Ритуал вітання дозволяє об'єднувати дітей, створювати оптимальну атмосферу довіри і прийняття в групі, що важливо для продуктивної роботи. Він пропонується й реалізується у перший раз вже на першому занятті і завдання тренера – систематично виконувати його на початку кожного заняття. Наприклад, для ритуалу вітання можна використовувати гру «Доброго ранку», в якій учні кажуть один одному приємні слова і настанови на день.

Як правило, тренінгове заняття починається із визначення правил роботи у групі. Загальноприйнято, що нормальна кількість для практичного використання правил – 3-5. Якщо їх більше, то не зможемо їх проконтролювати. Наприклад, групою учасників (за результатами спільного обговорення) можуть бути прийняті такі правила: (1) співрозмовника може перервати тільки ведучий, ніхто з учасників не перебиває товариша; (2) бажаючий висловитися піднімає руку і відповідає, коли йому дозволяє тренер; (3) критикуючи – пропонуй; (4) не давати оцінок іншим учасникам; (5) вся особиста інформація, повідомлена на тренінгу є закритою. За бажанням і з урахуванням специфіки групи, можуть бути прийняті й інші правила.

Основний зміст заняття є сукупністю психотехнічних вправ, ігор і прийомів, які спрямовані на рішення завдань корекційного або розвивального змісту. Заняття передбачає чергування рухових і спокійних, інтелектуальних і реактивних технік. Перевага віддається універсальним технікам, синхронно спрямованим на стимуляцію пізнавальних процесів, на розвиток соціальних навичок, на динамічний розвиток групи, і, як наслідок на профілактику соціально-психологічної дезадаптації.

Як ми вказували раніше, особливістю нашої програми є акцент на розвитку соціального інтелекту, емпатичних відношень. Для розвитку даної якості особистості, наприклад, добре підходить гра «Ми посварилися і помирилися», яка, крім усього розвиває емоційний інтелект, змушує учня аналізувати ту чи іншу соціальну ситуацію, розвивати емпатію.

Важливо враховувати порядок надання вправ та ігор і їх загальна кількість. Вправи повинні припускати певну послідовність: чергування діяльності, зміна психофізичного стану дитини. Ігри та вправи необхідно також розташовувати в порядку від складного до простішого.

У програмі запропоновано перелік ігор та вправ, що використовуються на кожному етапі. Вони представлені у додатку Г. Вправи діляться на 3 блоки: інформація, навички, перевірка. Сукупність вправ слід розглядати як варіативну частину програми, адже запропонований перелік можна доповнювати, змінювати. Інваріантною частиною програми є цілі і завдання. Отже, найголовніше полягає у тому, щоб підібрані засоби відповідали цілям та завданням програми.

Розминка є засобом впливу на емоційну сферу, рівень активності підлітка. Також вона виконує функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Розминку можна проводити як на початку заняття, так і між окремих вправами й іграми, якщо необхідно змінити актуальний емоційний стан дітей. Певні фізичні вправи дозволяють стимулювати дітей, підняти їм настрій, інші ж вправи, навпаки, знімають надмірне емоційне збудження. Наприклад, гра «Змалюй настрій» дозволяє відволіктися і емоційно розрядитися, щоб надалі продовжити заняття. Суть даної гри полягає в тому, що діти кидають по колу м'яч і зображують свій настрій мімікою і жестами, а решта вгадують.

При проведенні занять використовується різне технічне оснащення. Для деяких занять доцільно підготувати презентацію, у якій доступно представлені інструкції з виконання вправ та ігор. Вони мають бути лаконічними і зрозумілими.

Обов'язковою є рефлексія заняття (оцінка заняття в емоційному й змістовному аспектах надання зворотного зв'язку). Рефлексія заняття полягає в ретроспективній оцінці заняття з двох точок зору: емоційна (сподобалося або не сподобалося, було добре чи погано і чому), і смислового (чому це значимо, для чого ми це робили). Рефлексія минулого заняття передбачає, що підлітки самостійно або з підказками відповідають на питання, для чого це потрібно, як це може стати в нагоді в житті, дають емоційну зворотний зв'язок один одному і тренеру. Для ритуалу прощання можна використовувати гру «Спасибі за приємне заняття», у якій учасники дякують один одному і ведучого за заняття.

Таким чином, тренінгова корекційно-розвивальна програма має комплексний характер. За допомогою застосування інтерактивних методів вона дозволяє ефективно вирішувати завдання профілактики соціальної дезадаптації підлітків із неповних сімей, які мають порушення емоційно-вольової сфери.

ВИСНОВКИ

Діяльність соціального педагога у загальноосвітній школі орієнтована на різні категорії дітей, насамперед, на ті, які умовно можна віднести до «групи ризику». Одною з таких груп є діти з порушеннями емоційно-вольової сфери. Згідно з класифікацією Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, виділяються такі розлади емоційної сфери: недостатній розвиток – парціальна несформованість вищих психічних функцій з недостатністю регуляторної складової; асинхронний дисгармонійний розвиток (екстрапунітивний, інтрапунітивний, апатичний); асинхронний викривлений розвиток – спотворення розвитку переважно емоційно-вольової сфери. Емоційно-вольові порушення виявляються в негативізмі, тривожності, агресивності, імпульсивності, некоммунікбельності, слабкості контролю тощо.

Імпульсивність поведінки характеризується специфічним реагуванням на дію внутрішніх імпульсів чи випадкових зовнішніх подразників. Причиною цього є слабкість кори головного мозку, яка зумовлює неможливість підпорядкувати собі діяльність підкірки. Розвитку імпульсивності і слабкості самоконтролю сприяє сімейне виховання за типом гіпопротекції, коли дитиною мало опікуються, ігноруються її потреби; вона не має ніяких обов'язків, їй нічого не забороняють, від неї нічого не вимагають, нею ніхто не цікавиться й не контролює. Ймовірність такої ситуації посилюється у неповній сім'ї. Отже, провідним чинником формування емоційно-вольових порушень виступають несприятливі соціальні умови

Недостатність емоційно-вольової сфери негативно позначається не тільки на розвитку інтелекту й успішності навчання. Поведінкові вияви

емоційно-вольових порушень можуть розглядатися як вікові особливості, як тимчасова реакція на конкретну ситуацію, як відхилення в емоційно-вольовій сфері і як якість характеру (індивідуальна особливість). Отже, за певних соціальних умов, тимчасовий прояв у поведінці дитини може перетворитись на якість характеру, що становить загрозу соціально-психологічної дезадаптації особистості.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що дезадаптація – це стан людини, який характеризується порушенням гомеостатичної рівноваги із середовищем. Він є наслідком зниження адаптаційних можливостей особистості. До їх числа можуть бути віднесені стан здоров'я, досвід, здатність до саморегуляції тощо. Форми вияву дезадаптації у кожної людини можуть бути специфічними (обмеження здатності виконувати соціальні функції, розрив соціальних зв'язків, порушення норм моралі та права, девіантна поведінка). Це пов'язано з деформацією системи внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтацій.

С.А.Белічева виділяє патогенну, психосоціальну та соціальну дезадаптацію. Психосоціальна виявляється у відхиленнях поведінки, розриві відношень з важливими людьми, звуженні сфери діяльності та послабленні інтенсивності. Психосоціальна дезадаптація не передбачає суттєвих порушень у ціннісно-нормативній сфері, але вона утруднює соціальну адаптацію, яка може виражатись у педагогічній і соціальній занедбаності.

Дезадаптація може мати тимчасовий і постійний характер. У другому випадку її слід розглядати як стан особистості, зумовлений функціонуванням психіки на межі регулятивних можливостей, що виражається у неадекватних реакціях та поведінці особистості.

Нами виявлено фактори, які впливають на формування дезадаптивної поведінки підлітка: індивідуально-психологічний (психофізіологічні передумови: слабкість кори головного мозку); соціально-психологічний (несприятливі умови міжособистісної взаємодії з сім'єю, друзями,

однокласниками); особистісний (спрямованість особистості, ставлення до норм і цінностей); соціальний (соціально-економічні й соціокультурні умови становлення особистості); соціально-педагогічний (дефекти шкільного й сімейного виховання).

З метою оцінки особливостей емоційно-вольової сфери підлітків із неповних сімей нами проведено емпіричне дослідження учнів 10-А класу спеціалізованої школи № 31 м.Херсона. У експерименті брали участь 25 учнів віком 15-17 років (9 хлопців і 16 дівчат). Серед учасників експерименту 9 дітей виховуються у неповних сім'ях.

За допомогою психодіагностичних і соціометричної методик було досліджено особливості емоційно-вольової сфери учнів та проаналізовано наявність зв'язку між порушеннями емоційно-вольової сфери підлітків з неповних сімей та їхнім місцем у статусній структурі класу. Коефіцієнт кореляції склав $r_{xy} = 0,52$, при $p < 0,05$. Також, за оцінюваними парними кореляційними зв'язками між академічною успішністю і фактором тривожності виявлені в більшій чи меншій мірі значимі кореляційні зв'язки. При зменшенні показників академічної успішності збільшуються значення змінних шкільної тривожності.

Необхідність попередження соціальної дезадаптації підлітків із неповних сімей, які мають порушення емоційно-вольової сфери, актуалізує здійснення профілактичної роботи. Профілактична діяльність соціального педагога у роботі з дітьми з неповних сімей, які виявляють ознаки порушення емоційно-вольової сфери, має психосоціальний характер. Методи психосоціальної роботи запозичені із практичної психології та адаптовані до завдань та умов соціально-педагогічної діяльності. Вони передбачають вплив на свідомість і почуття, а також на відношення особистості. Психосоціальна робота передбачає психосоціальну діагностику, корекцію, консультацію.

Діяльність соціального педагога й психолога має багато спільного. Встановлено, що на відміну психокорекції, яка передбачає організацію

реабілітаційної, корекційної та корекційно-виховної роботи з метою подолання порушень психічного розвитку, які переважно зумовлені психофізіологічними передумовами, психосоціальна корекція направлена на подолання психологічних, педагогічних і соціальних відхилень підлітка, який опинився у несприятливій життєвій ситуації внаслідок дії зовнішніх або внутрішніх факторів. Отже, у соціально-педагогічній практиці відбувається розширення меж застосування та зміна характеру завдань та адресата корекційних впливів. Предметом впливу виступають недоліки характеру, зумовлені своєрідністю дитини та негативним впливом середовища й виховання. У нашому конкретному випадку до уваги прийнято своєрідність емоційно-вольової сфери підлітка.

Нами розроблено програму профілактики соціальної дезадаптації підлітків із порушенням емоційно-вольової сфери, які виховуються у неповних сім'ях, – «Ступені дорослості». Її методологічною основою стали принципи когнітивного, діяльнісного, суб'єктного й особистісно-орієнтованого підходів. Програма має на меті формування досвіду побудови конструктивних стосунків на основі відпрацювання негативних емоційних проявів, набуття умінь самоаналізу й саморегуляції. Специфікою програми є особливий акцент на формуванні соціальної довіри; розвитку соціальних емоцій, емпатійної поведінки.

Програма передбачає чотири основні напрями реалізації, кожен із яких відповідає етапам профілактичної роботи: діагностичний, корекційно-розвивальний, комунікаційно-рольовий, прогностичний (соціально-педагогічний). Кожний із напрямів роботи представлений у формі блоку, кожен із яких спрямований на вирішення специфічних завдань і містить набір відповідних прийомів і технік, що дозволяють скоригувати відповідні індивідуально-психологічні та особистісні параметри підлітка. Узагальнення досвіду проведення корекційно-розвивальної роботи в загальноосвітніх школах дозволило врахувати кращі практики й використати дієві моделі прийому. До основних методів, які обрані нами

для проведення профілактичної роботи з підлітками, які мають порушення емоційно-вольової сфери, належать: соціально-психологічний тренінг; мозковий штурм; рольова гра; дискусія; консультування.

За результатами повторного дослідження виявлено, що всі рівні агресивних реакцій у підлітків знизилися на 20-25 %. Це достатній результат для роботи, спрямованої лише на підлітків, а також з урахуванням того, що результати психологічного впливу у ряді випадків мають відстрочений характер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05. / Н. В. Абдюкова. – К.: КДОУ, 2010. – 21 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2011. – 379 с.
3. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности – критерии таксономической парадигмы / Г. Ю. Айзенк // Иностранная психология. – №2. Т. 1. – 1993. – С.9–23.
4. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Медицина, 2011. – 272 с.
5. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: УрГУ, 2013. – 150 с.
6. Анохин П. К. Психология эмоций: Тексты. / П. К. Анохин. – М.: Психология, 1994. – 542 с.
7. Арнольд М. Б., Гассон Дж. А. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности // М.Б. Арнольд, Дж.А. Гассон. – СПб.: Питер, 2004. – С. 197-209.
8. Безруких М.М., Филиппова Т.А., Байдина В.А. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков дезадаптации // Новые исследования. – 2012. – С. 145 – 157.
9. Беличева С.А. Основы превентивной психологии – М.: Ред.-издат. центр «Социальное здоровье России», 2013. – 199 с.
10. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 192 с.

11. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. – М.: Педагогика, 2010. – 140 с.
12. Варій М. Загальна психологія. / М. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 967
13. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика : Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. центр «Академия», 2013 – 440 с.
14. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 880 с.
15. Вилюнас В. К. Психология эмоций. / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. – СПб. : Питер, 2015. – 404с.
16. Вітенко І. С. Основи психології. Основи педагогіки [Текст]: навч.-метод. посібник / І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, Т. І. Вітенко. – 2-ге вид. – Чернівці: Книги-XXI, 2009. – 200 с.
17. Войтко В.В. Емоційні порушення в дитячому віці та їх корекція [методичні рекомендації]. / В.В. Войтко. – Кіровоград: КОІППО, 2016. – 60 с.
18. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.- М., 1995. — С.8–11.
19. Глозман Ж. М., Самойлова В. М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 2. 3.
20. Гоулман Д. «Деструктивные эмоции. Как с ними справиться». / Д. Гоулман. – М.: Попурри, 2015. – 307 с.
21. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога /под ред.И.В.Дубровиной. – М.: Гардарики, 1987. – 286 с.

22. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков: Пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Ред. изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2010. – 183 с.
23. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумариной. — М., 1993.
24. Диагностика школьной дезадаптации: Науч.-метод. пособие для учителей нач. классов и школьных психологов. – М.: Ред. изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2013. – 64 с.
25. Дубровина Д.А. Психопрофилактика дезадаптации младших подростков в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2014. – №5. – с. 75-77
26. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс [Текст]: навч. посіб. для студентів / Дуткевич Т. В.; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Факультет корекц. та соц. педагогіки і психології, каф. психології освіти. – Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г. [вид.], 2015. – 431 с.
27. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 С.
28. Ефремова О.И. Из опыта психолого-педагогического консультирования по проблемам дезадаптации детей и подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2010. – Психология – Раздел II – С. 127-131
29. Жданова М.А., Генкина С.Г. Система психолого-педагогического сопровождения как средство предупреждения и коррекции социальной дезадаптации у детей со зрительной депривацией // Независимая ассоциация детских психиатров и психологов и др. / Науч. ред. Н.В. Вострокнутов. – М., 2012. – 183 с.

30. Зеньковский В.В. Психология детства: Учебное пособие для вузов / В.В. Зенковський. – М.: Academia, 1996. – 346 с.
31. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 480 с.
32. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 446 с.
33. Иовчук Н.М. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : Материалы Всерос. науч.-практ. Конф. – М., 2012.
34. Казьмин С.А. Взаимосвязь нарушений поведения и стойкой неуспеваемости в массовой школе // Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков // Независимая ассоциация детских психиатров и психологов и др. / Науч. ред. Н.В. Вострокнутов. – М., 2012. – 183 с.
35. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков : Пособие для студентов средних и высших пед. учебных заведений. – 3-е изд., доп. – М.: Academia, 2009. – 300 с.
36. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т. С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с
37. Колодич Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: Учеб. пособие для студентов психологических факультетов, практических психологов. / Е. Н. Колодич. – Мн.: РИПО, 1999. – 94 с.
38. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г.Ф.Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – 320 с.
39. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

40. Кротенко В.І. Психологічні особливості емпатії підлітків : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В.І. Кротенко. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2017. – 193 с.
41. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С. Кузнецов. – Саратов: СГУ, 1991 – 76 с.
42. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. — 2002. — № 1. – С.45.
43. Кулебякин Е.В. Психология социальной работы: Учебное пособие. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 86 с.
44. Лазуренко О. О. Проблема емоційності в психології / О. О. Лазуренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. VI, вип. 4. – С. 170–176.
45. Липунова О. В. Эмоции как базовый компонент в структуре адаптивного поведения личности (На примере личности подростков и юношей): Дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. / О. В. Липунова. – Комсомольск–на–Амуре: КПУ, 2012. – 202 с.
46. Личко, А.Е. О циклоидной психопатии и циклоидной акцентуации личности у подростков [Текст] / А.Е. Личко, С.Д. Озерецковский. – С.Пб.: Питер, 1996 – 235 с.
47. Лусканова И.Г., Коробейникова И.А. Диагностические аспекты проблемы дезадаптации у детей младшего школьного возраста : Хрестоматия: Обучение и воспитание детей «группы риска». – М., 2009. – С.13-29.
48. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2012. С. 34.
49. Макарова И.В. Педагог-психолог. Основы профессиональной деятельности / И.В.Макарова, Ю.Г.Крылова. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – 288 с.

50. Мертон, Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории) Москва, 1966. Перевод с французского Е.А.Самарской. Редактор перевода М.Н. Грецкий. Издательство «Прогресс». С. 299–313.
51. Немов Р.С. Психология: В 3 х кн. – Кн.1 / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1994. – 684 с.
52. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 342 с.
53. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Монографія / С. Д. Максименко, В. Л. Зливков, С. Б. Кузікова. – Суми: Вид-во Сум.ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 430 с.
54. Папшева Л.В. Стилевые особенности саморегуляции поведения личности в старшем подростковом возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т.2 – С. 41 – 47
55. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высш. и средн. пед. учебных завед. / С.А. Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов, Н.Ф. Голованова, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 512 с.
56. Петровский А.В. Психология неадаптивной активности / А. В. Петровский. –Москва, 1992. – 345 с.
57. Пихенько И.Н. Психолого-педагогическая реабилитация учащихся с признаками школьной дезадаптации // Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков / Науч. ред. Н.В. Вострокнутов. – М., 2012. – 183 с.
58. Пов'якель Н.І., Ложкін Л.Г. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Н. І. Пов'якель, Л. Г. Ложкін. – Київ : ВД «Професіонал», 2007.

59. Психология социальной работы: Учебник для бакалавров, 2-е изд., /И.Н.Галасюк, О.В.Краснова, Т.В.Шинина. – М.: Дашков и К., 2020. – 302 с.
60. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
61. Реан А.Л, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.Л. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб.: Питер, 2005. – 453 с.
62. Роджерс К. Становлення особистості. Погляд на психологію / К. Роджерс – М. : Джексон-Прес, 2001. – 416 р.
63. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб, 2000. – 390 с.
64. Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы /Сост.Щенникова С.В, Алешенькина Е.Е.: Учебное пособие. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ. – 2013. – 106 с.
65. Харламова И.О. Предупреждение домашнего насилия над детьми / И.О. Харламова // Соц. Педагог, 2014. – № 12. – С. 26.

Додаток А**Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти
Херсонського державного університету**

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Додаток 1

Я, Литвиненко Оксана Григоріївна
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна добросесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету,
 - принципів та правил академічної добросесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символики університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягти власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної добросесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної добросесності.

04.03.2020
(дата)

Литвиненко Оксана
(підпис)

Литвиненко Оксана
(ім'я, прізвище)

Додаток Б

Методика дослідження вольової саморегуляції

А. Звєрькова та Є. Ейдмана

Вік досліджуваного: з 14 років.

Матеріали та обладнання: тест-опитувальник, бланк для відповідей, ручка.

Процедура дослідження

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видається тест-опитувальник, бланк для відповідей (з номерами запитань і графами для відповідей).

Інструкція досліджуваному. 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 навпроти номера даного твердження поставте знак «+» якщо вважаєте, що неправильно, знак «-»

Тестовий матеріал

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко 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 перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
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. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих 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 підійматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрої не так просто.
21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.
22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.
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 задрять 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 інколи 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 та індексів за субшкалами наполегливості і самовладання.

Кожен індекс - це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику міститься 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за загальною шкалою має бути в межах 0-24, за субшкалою наполегливості - 0-16 та за субшкалою самовладання - 0-13.

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 розуміють міру опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, 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 становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості - 8, для шкали самовладання - 6.

Високий бал за загальною шкалою 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 граничних випадках у них можливе наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю через найменшу її спонтанність.

Низький бал спостерігається в людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. їм властиві 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 наполегливості 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 підпорядковувати свою поведінку цим нормам. 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 та 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 отримують 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, що у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів, захищає людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяє незворушному настрою.

Додаток В**Вправи до програми корекції емоційно-вольової сфери підлітків****Вправа «Дощ у джунглях»**

Мета: досягти м'язового розслаблення, зняти внутрішнє напруження. Стати в тісне коло один за одним. Уявити, що опинилися в джунглях. Погода спочатку ясна, згодом подув вітерець. Потрібно доторкнутися до спини людини, яка стоїть поперед. Вітер підсилюється (тиск на спину збільшився). Почався ураган (сильні рухи). Потім пішов дрібний дощик. А от почалася злива (руху пальцями долоні вниз). Пішов град (сильні рухи, ніби стукіт, всіма пальцями). Снову пішла злива, застукав дрібний дощ, пронісся ураган, подув сильний вітер, потім він став слабким, і все в природі заспокоїлося. Знову виглянуло сонце.

Релаксаційна вправа «Сонце».

Мета: зняти втому, напругу, досягти психоемоційну рівновагу. Потрібно сісти зручно і відчувати, як приємне тепло розливається по тілу. Уявити себе на пляжі на світанку. Море майже нерухоме, гаснуть останні яскраві зірки. Відчуйте свіжість і чистоту повітря. Подивіться на воду, зірки, темне небо. Чим далі ви пливете по морю, тим менше усвідомлюєте навколишню вас воду, і тим більше стає навколо світу. Тепер ваше тіло купається в життєдайній енергії сонця. Ваші почуття перейняті її теплом. Ваш розум осяяний її світлом. Ви повертаєтеся. Одночасно зберігаючи в собі часточку світла й тепла.

Вправа "Слухаємо себе"

Мета: розвинути здатності до релаксації, вміння слухати себе й визначати свій настрій; вміння діагностувати емоційне самопочуття учасників групи. Підліткам можна запропонувати сісти в зручній позі, заплющити очі й прислухатися до себе, ніби зазирнути в себе, й подумати: що кожний відчуває, який у нього настрій. Через декілька хвилин усі

учасники групи по черзі розповідають, не розплющуючи очі, про те, як вони почуваються і який у них настрій. Вправа дає змогу діагностувати емоційне самопочуття підлітків, сприйняття ними форм і методів роботи групи.

Релаксаційний комплекс "Контраст"

Мета: навчити методам релаксації, зняття відчуття тривоги, хвилювання, емоційного напруження під час виступу на сцені та участі у різноманітних конкурсах.

Найпростіший спосіб відпочити полягає в тому, що спочатку напружують і втомлюють м'язи, потім різко розслаблюються.

Перша частина комплексу

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

- Зосереджуємо увагу на ногах. Підніміть пальці й напружте м'язи ніг. Тільки ніг! Напружте м'язи ніг – іще й іще – зніміть напруження. Напруження на вдиху, релакс – на видихові.

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

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

- Закиньте голову назад до відчуття напруги – на видиху опустіть голову на груди. Ще раз.

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

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

Друга частина комплексу

- Тепер уся ваша мускулатура розслаблена, очі заплющені. Уважно внутрішнім поглядом перегляньте всі групи м'язів. Ваші ноги, тулуб, плечі, руки, обличчя – усі м'язи тіла приємно розслаблені.

- Ви відпочиваєте.
- Ви відчуваєте приємне відчуття спокою.
- Ви спокійні, абсолютно спокійні.
- У вас гарний настрій.
- Ви спокійні й упевнені у собі.
- Побудьте в цьому приємному стані спокою.

Третя частина комплексу

- Ви добре відпочили. Настав час відновити активність мускулатури. Дихайте, зосередившись на вдиху. Вдих – видих. Я буду рахувати від 10 до 0, і кожною цифрою почуття свіжості й бадьорості почне охоплювати вас дедалі більше.

- Піднімаючи носки, напружте м'язи ніг на вдиху. Видих. Порухайте ногами. Ви відчуваєте сили у ногах. Десять.

- З невеликим зусиллям напружте м'язи стегон і таза. Хвиля свіжості охопила весь ваш тулуб. Прогніться. Дев'ять.

- Із задоволенням знизайте плечима. Ще раз. У плечах – відчуття бадьорості і свіжості. Знизайте плечима ще. Вісім.

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

- Порухайте руками, злегка стисніть кисті в кулаки. Шість.

- Напружте губи, зуби. Оживіть м'язи обличчя. П'ять.

- Усе ваше тіло відчуває потребу в русі. Ви бадьорі і сповнені сили. Зробіть розминальні рухи всіма частинами тіла. Чотири.

- Усе ваше тіло наповнене свіжістю. Три.

- Підведіться, станьте навшпиньки. Два.
- Потягніться руками вгору. Один.
- Усміхніться, розплюште очі. Нуль.
- Як ви почуваетесь? Поділімося враженнями.

Вправа "Незакінчені речення"

По черзі складіть закінчення до запропонованих речень.

- "Я немов пташка, тому що..."
- "Я перетворююся на тигра, коли..."
- "Я можу бути вітерцем, тому що..."
- "Я немов мураха, коли..."
- "Я – склянка води..."
- "Я відчуваю, що я шматочок льоду, який тане..."
- "Я прекрасна квітка..."
- "Я відчуваю, що я скеля..."
- "Я зараз лампочка..."
- "Я – стежка..."
- "Я немов риба..."
- "Я – цікава книжка..."
- "Я пісенька..."
- "Я відчуваю, що я – ціла гривня..."
- "Я – миша..."
- "Я немов літера О..."
- "Я макаронина..."
- "Я – світлячок..."
- "Я відчуваю, що я – смачний сніданок..."

Жестові етюди

Мета: навчитися кращого розуміння учасників групи, передачі своїх думок, почуттів і дій жестами, тренування спостережливості; розвитку фантазії.

Насамперед, керівник групи пояснює підліткам, що жест – це важливий знак спілкування. Він допомагає точніше зрозуміти мовця. Кожен учасник групи одержує завдання передати жестами, без допомоги міміки й мови, певну ситуацію.

Так, один учасник групи показує жестами закінчену ситуацію, включаючи в неї інших членів групи (наприклад, відкриває кран, миє руки, забирає воду в долоні й передає її по колу, закриває кран, отримує залишки води з іншого кінця, струшує руки). Інші учасники групи показують свої ситуації.

Наступне завдання — показати колір жестом. Кожен учасник по черзі зображує свій улюблений колір жестами, а всі інші відгадують. При цьому не можна показувати на предмети подібного кольору.

Вправа «Почуй мене».

Учасники об'єднуються у підгрупи, завданням для яких буде таким: один учасник показує зіпсований настрій, передаючи за допомогою міміки та жестів свої відчуття з цього приводу. Завдання іншого – показати за допомогою міміки та жестів своє порозуміння до співрозмовника. Потім учасники обмінюються ролями. Запитання «Чи важко було передавати свій негативний стан?» «Як ви почувалися, коли ви намагались довести співрозмовнику, що ви розумієте його?». ... «Так, у нашому житті буває складно як передати свій стан, так і зрозуміти його, тому важливо відчутти його, вміти зрозуміти себе, щоб інші зрозуміли вас».

Вправа «Тримай міцно». Учасникам пропонується об'єднатись у підгрупи. Один з учасників стає спиною до іншого, який повинен схопити його, коли той за командою буде падати, після чого учасники обмінюються ролями. Вправа сприяє формуванню взаємодовіри та відповідальності. Після виконання вправи психолог ставить дітям запитання: «Чи легко вам було падати?» «Що ви відчували при цьому?» «Чи складно було схопити партнера, який падав?» «Чи можна сказати, що ви довіряли людині, яка повинна була схопити вас?».

Вправа «Конфлікт у моєму житті».

Учасникам пропонується згадати будь-який конфлікт у своєму житті, після чого написати короткий твір про цей конфлікт з описом почуттів та змісту конфлікту. Коли твір написано учні за бажанням зачитують його, після чого об'єднуються у підгрупи за схожістю конфліктів та розподіляють між собою ролі учасників конфлікту. Варто зазначити, що діти повинні з точністю відтворити зміст конфлікту. Обговорення. «Що стало причиною конфлікту?». «Чому не вдалося його вирішити?». «Що бракувало учасникам конфлікту?»

Вправа «Добре слово лікує».

Учасникам пропонується по колу назвати приємні та добрі слова, які їм подобається чути від інших, після чого діти записують їх на папірці та прикріплюють на одяг у вигляді бейджа. Психолог «Коли вас хтось ображає або ви у поганому настрої або посварились з кимось, прочитайте це слово!»

Вправа «Наші відмінності та подібності».

Учасники об'єднуються у 4 підгрупи. Завдання для підгруп – створити список якостей учасників, які притаманні їхнім знайомим, друзям, а також список, в якому відтворені якості, за якими учасники відрізняються. Після презентації списків відбувається обговорення якостей. Важливо зосередити увагу учасників на тому, що навіть те, у чому ми відрізняємось один від одного допомагає нам. Потім надається інше завдання: подумати, як відмінності у характері можуть допомогти у вирішенні конфліктів.

Вправа: Хто більш симпатичний?

Мета: формування несприйняття агресивних станів. Показати, що бійки, насильство, інші форми агресивної поведінки найменш привабливі. Люди, що здійснюють агресивні дії, з боку виглядають смішними. Обладнання: фотографії різних емоційних станів людей: гніву, страху, радості тощо. Рисунки агресивної поведінки

Реалізація: діти люблять робити вправи на розпізнавання різних емоційних станів. Нехай картинки агресивних станів та поведінки будуть найменш привабливими. дітям пропонується визначити, які стани людей їм більш за все подобаються і чому. Підкреслити – так непривабливо виглядає зла людина зі сторони. хочете бути схожими?

Вправа: Символічне зображення емоцій

Вправу потрібно виконувати в групі. Потрібно наперед приготувати картки з написаними на них назвами різних почуттів. Це можуть бути: образа, сум, радість, здивування, захоплення, злість, натхнення, задоволення, вдячність, розгубленість, відраза, нетерпеливість, переляк, сором, любов, гнів, співчуття, жаль. Спочатку дітям необхідно роздати карточки з написами. Діти знайомляться з написами, але не показують їх іншим. Згодом психолог просить підлітків пригадати ситуації, в яких вони переживали такі почуття. Після цього учні мають у вигляді пам'ятника чи невеличкої пантоміми показати отримане почуття (деяким простіше виразити почуття малюнком). Завданням інших підлітків є відгадати, «пам'ятник» якому почуттю вони бачать. Під час гри потрібно слідкувати, щоб змогли висловитися всі учні. Після завершення цієї частини діти мають сісти в коло. Виховник просить дітей пояснити: як вони розуміють слова, написані на карточках; що означають ці почуття; в яких ситуаціях вони можуть виникати; чи можуть вони розповісти випадок зі свого життя, коли в них виникали подібні почуття. Якщо між дітьми виникне дискусія, не варто її зупиняти

Гра: Острів забіяк

Мета: профілактика агресивної поведінки. Реалізація: добра фея прилітає на острів, де живуть одні забіяки. вони усі уже перебилися між собою, ходять у синцях, розідраній одежі. з розбитими носами. нехай діти зобразять усе це: не скупіться на чорну, синю та червону фарбу. Ніхто ні з ким не розмовляє, не мириться, нічим не дітьми. «Добре вам?» питає фея. «Ні, худо нам, погано», - відповідають діти. «А чому вам погано?» -

продовжує фея... тощо. Допишіть сценарій самі, спираючись на рівень та можливості ваших учнів. Обробка результатів: за поведінкою дітей визначається, хто і як сприймає агресивну поведінку

Гра: Півні-забіяки

Мета: корекція агресивної поведінки. Участь беруть діти, яким хочеться поштовхатися. інші – глядачі. Реалізація: Посперечалися два півника. діти, що їх зображують, із закладеними за спину руками, стають на одну ногу один напроти одного і підпригаючи намагаються вдарити суперника рухом плечей уперед. Гра має проходити так, щоб діти, що оточили «півників», сміялися. Хай спробують всі, хто захоче

Після гри проводиться етична бесіда: Як з боку виглядала бійка півників? За що посварилися півники? Чи можна було уникнути суперечки та бійки? Чи добре тому, кого б'ють? Хто почуває себе більш сильним? Як помиритися півникам? Яку шкоду завдає бійка?

Варіації: для учнів 3-4 класів гра і бесіда доповнюються новими подробицями. Наприклад, у бесіді можна зачіпати питання: Чи повинні бути у бійці правила? Чи можлива бійка без правил? Чи не краще битися без рук? Чи можна бити лежачого?

Гра: Посварилися та помирилися

Мета: корекція агресивної поведінки. Грають всі бажаючі. у пари бажано поставити тих дітей, які зараз у суперечці один з одним. Реалізація: Дія перша. Двоє дітей зображають друзів, що посварилися. Вони стоять спинами один до одного та притопують ногами. руки на поясі, складені на грудях або за спиною. звучить угрюма музики. Дія друга. діти повертаються обличчям один до одного та посміхаючись беруться за руки, весело кружляють у танку. потім обнімають та уходять. План етичної бесіди: Що краще – сваритися або дружити? Користь чи шкоду приносять сварки? Як помиритися, якщо ви уже посварилися? Як довго можна бути у сварці з другом? Чи треба прощати образи? Як простити образника, щоб з ним не сваритися?

Варіації: в залежності від конкретних можливостей та потреб

Вправа: Скульптор

Мета: корекція агресивної поведінки. Обладнання: пластилін.
Реалізація: нехай діти спробують виліпити з пластиліну агресивно налаштовану людину. Вираз очей, обличчя, поза мають відповідати задуму. влаштовується конкурс на краще зображення «найбільш злого»

Варіації: діти визначають негативний персонаж, наприклад, «злий вовк». Одного учня виводять у центр класу та всі підказують йому, як має виглядати злий вовк. дитина застигає у цій позі, всі її ліплять. можна не оголошувати, діти самі мають відгадати, на кого схожий створений ними персонаж. Гра завершується виставкою

Вправа: Мій характер

Мета: накопичити інформацію для проведення корекційних вправ і бесід. Обладнання: аркуші паперу, ручки всім дітям. Реалізація: Учитель пропонує дітям записати зрозумілі їм риси свого характеру. потім листочок ділиться на дві колонки та разом з учителем діти розписують риси свого характеру на позитивні та негативні. Паралельно психолог веде запис на дошці. Діти мають визначити особливо погані та хороші якості

Мій характер

Хороші якості

Не ображаю слабких

Допомагаю мамі по добу

Учусь на «4» і «5»

Погані якості

Не доводжу справу до кінця

Не можу своєчасно лягти спати

Без дозволу дивлюся телевізор

Варіації: Можна доповнювати конкретними твердженнями. Залежить від віку дітей, їх здатності виділяти риси характеру та поведінки

Обробка результатів: перевірка щирості дітей. якщо психолог бачить, що дитина обманює та приписує собі неіснуючі якості, слід поставити у такі умови, де б вона не змогла обманути

Вправа: Листівка

Мета: корекція агресивної поведінки. Обладнання: бланки поштових листівок. Реалізація: учитель пропонує дітям написати листівку хулігану, жорстокій, безсердечній людині, шкільному забіяці. нехай він одержить стільки листівок, скільки дітей засуджують його поведінку. Після виконання завдання психолог проводить з дітьми етичну бесіду, де обговорюються питання: чому люди засуджують погані вчинки? Як уникнути конфліктів, як їх попередити? Як вести себе у складних ситуаціях? Які способи виходу з конфлікту діти знають?

Вправа «Знавці емоцій»

Мета: збагачення емоційної сфери підлітка, розвиток інтересу та здатності до розуміння свого внутрішнього світу і емоцій інших людей.

Інструкція: (Підлітки сидять у колі). Чи багато ви знаєте емоцій? Давайте пограємо у гру, яка допоможе нам повторити всі емоції, які ми знаємо, а комусь дізнатися і нові. Гра називається «Знавці емоцій». Той, у кого в руках м'яч, називає одну емоцію і передає м'яч сусідові справа. Повторювати сказане раніше не можна. Той, хто не може назвати емоцію, виходить з кола. Залишився – найбільший знавець емоцій в групі. (можна встановити нагороду – медаль або грамоту. Щоб користі від гри було більше, а програш інших не був образливим, попереджуємо, що це перший тур, а через якийсь час гру можна повторити. Цим ми створюємо у підлітків настрій на запам'ятовування званих слів, що допоможе виграти надалі).

Вправа «Чудовисько»

Мета: зняття агресії, розслаблення, створення сприятливого емоційного настрою.

Інструкція: Кожен учасник гри зараз отримає повітряну кульку. Її потрібно надути і зав'язати. Після того, як кулі готові: розділіться на дві команди за кольором куль. Кожна команда за допомогою скотча робить з кульок фігуру «чудовиська». Після того, як «чудовиська» готові: команди,

поміняйтеся своїми фігурами. Ваше завдання – без допомоги рук, тільки спинами, животами, плечима лопнути це чудовисько до останньої кульки.

Вправа «Розповіді по фотографіях»

Мета: емоційний розвиток, стимулювання інтересу й уваги до власного внутрішнього світу, до розуміння чужих емоцій і співпереживання.

Інструкція. Кожен підліток отримує по одній фотографії: «Подивіться уважно на фотографію, яка у вас в руках. Подумайте, який настрій у людини на фотографії, які емоції вона відчуває? Спробуйте придумати, чому людина відчуває такі емоції, що відбулося до того, як її сфотографували?»

Вправа «Я хочу сказати «Спасибі»

Інструкція: Ми часто, а може бути і не дуже часто, говоримо «спасибі». Так прийнято. Прийнято дякувати за подарунки, за смачний обід, за надану послугу і за багато чого іншого. Слово «спасибі» приємно не тільки того, хто його чує, але і тому, хто вимовляє. Не вірите? Давайте перевіримо. Часто ми забуваємо або просто не встигаємо подякувати людині за щось важливе, що він для нас зробив або робить. Зараз протягом двох хвилин ми посидимо мовчки. В цей час постарайтеся згадати людину, з якою ви хотіли б сказати «спасибі», і за що саме ви вдячні йому. Коли ви будете готові, я попрошу вас сказати, кого ви хотіли б подякувати і за що. Почніть зі слів: «Я хочу сказати "спасибі"...».

Гра «Пілот і диспетчер»

Мета: набуття досвіду довіри оточуючим. Інструкція: Зараз ми з вами пограємо в гру «Пілот і диспетчер». Літаки літають на великій відстані, і буває так, що вони потрапляють в зону поганої видимості. Тоді не збитися з шляху допомагає диспетчер. Давайте виберемо того, хто буде пілотом на літаку і диспетчера. Інші спостерігатимуть, як летить наш літак. Диспетчер встає позаду пілота на відстані і керує літаком виключно словами. Пілот, виконуючи вказівки диспетчера, повинен пролетіти

безперешкодно по кімнаті до зазначеного пункту призначення. Кожен підліток має спробувати себе диспетчером та пілотом.

Гра «Тріска в струмку»

Мета: формування довіри до оточуючих.

Зміст: З групи вибирається один підліток, який буде «тріскою». Інші будуть «струмком». Вони стають у дві шеренги, одна навпроти одної на відстані приблизно 1 метра. «Тріска» закриває очі і повільно, маленькими кроками рухається по «струмку». Всі, хто задіяний у «струмочку», намагаються ніжно долонями направляти «тріску» то вперед, то вліво, то вправо. Рухи повинні бути плавними. Після того, як «тріска» пропливе весь струмок, вибирається інша «тріска». У цій ролі повинні побувати всі учасники гри.

Розминка: «Ображалки»

Мета: Знайомство з ігровими прийомами, що сприяють розрядці гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів.

Зміст: Учасники гри передають по колу м'яч, при цьому називають один одного різними необразливими словами. Це можуть бути назви дерев, фруктів, грибів, риб, квітів тощо. Кожне звернення обов'язково повинно починатися зі слів «А ти...». Наприклад: «А ти – морквина!». У заключному колі граючі обов'язково говорять своєму сусідові що-небудь приємне, наприклад: «А ти – моя радість!».

Примітка: Гра цікавіша, якщо проводити її в швидкому темпі.

Вправи для конфліктних учнів «Вчимося розуміти один одного»

Мета: корекція негативних станів під час виникнення конфліктів, формування вмінь конструктивного вирішення конфліктів, толерантного відношення до оточуючих.

1. Вправа «Веселе привітання». Психолог пропонує привітатись один з одним спочатку за допомогою слів, таких як: «Привіт», «Добрий день», «Ти як?», «Як справи?», а потім за допомогою жестів.

2. Вправа «Що нам потрібно?» Психолог повідомляє тему заняття та запитує в учасників, що їм потрібно для того, щоб працювати разом над тим, щоб у майбутньому успішно вирішувати конфлікти та не породжувати їх. Вислови учасників тренінгу записуються на ватмані.

3. Вправа «Тримай міцно». Учасникам пропонується об'єднатись у підгрупи. Один з учасників стає спиною до іншого, який повинен схопити його, коли той за командою буде падати, після чого учасники обмінюються ролями. Вправа сприяє формуванню взаємодовіри та відповідальності. Після виконання вправи психолог ставить дітям запитання: «Чи легко вам було падати?» «Що ви відчували при цьому?» «Чи складно було схопити партнера, який падав?» «Чи можна сказати, що ви довіряли людині, яка повинна була схопити вас?».

4. Вправа «Конфлікт у моєму житті».

Учасникам пропонується згадати будь-який конфлікт у своєму житті, після чого написати короткий твір про цей конфлікт з описом почуттів та змісту конфлікту. Коли твір написано учні за бажанням зачитують його, після чого об'єднуються у підгрупи за схожістю конфліктів та розподіляють між собою ролі учасників конфлікту. Варто зазначити, що діти повинні з точністю відтворити зміст конфлікту. Обговорення.

«Що стало причиною конфлікту?»

«Чому не вдалося його вирішити?»

«Що бракувало учасникам конфлікту?»

5. Вправа «Добре слово лікує». Учасникам пропонується по колу назвати приємні та добрі слова, які їм подобається чути від інших, після чого діти записують їх на папірці та прикріплюють на одяг у вигляді бейджів. Ведучий «Коли вас хтось ображає або ви у поганому настрої або посварились з кимось, прочитайте це слово!»

6. Вправа «Причини конфліктів, їх подолання».

Ведучий на ватмані записує можливі причини конфліктів, які називають діти, після чого за кількістю названих причин учасники

об'єднуються у підгрупи, завдання для яких – подолати причину конфлікту або попередити її. Презентація роботи у підгрупах. Обговорення.

7.Вправа «Наші відмінності та подібності».

Учасники об'єднуються у 4 підгрупи. Завдання для підгруп – створити список якостей учасників, які притаманні їхнім знайомим, друзям, а також список, в якому відтворені якості, за якими учасники відрізняються. Після презентації списків відбувається обговорення якостей. Важливо зосередити увагу учасників на тому, що навіть те, у чому ми відрізняємось один від одного допомагає нам. Потім надається інше завдання: подумати, як відмінності у характері можуть допомогти у вирішенні конфліктів.

8.Вправа «Справжній друг».

Надається завдання – створити портрет справжнього друга, прописати його якості, вміння, вчинки. «Цей портрет – вигадка, чи насправді у вас є такий друг?» «Чи були у вас будь-коли конфлікти з ним?» «Які б якості цього друга ви б хотіли мати у собі?»