

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА
МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ПІДЛІТКІВ В ІНТЕРНАТНОМУ
ЗАКЛАДІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп-23
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Ю. В. Кіптілая

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н. _____ Ю. Є. Зубцова

Рецензент: доцент кафедри соціальної
педагогіки, к. пед. н. _____
Т. Г. Соловйова

Запоріжжя
2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 106 с., 10 рисунків, 58 джерело, 3 додатки.

Об'єкт дослідження: міжособистісні конфлікти підлітків інтернатних закладах.

Предмет дослідження: зміст соціально-педагогічної профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення; емпіричні – анкетування; тестування; соціально-педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу, що включає не лише розкриття поняття «конфлікт», а й передбачає формування навичок вирішення міжособистісних конфліктів підлітків.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми профілактики міжособистісних конфліктів підлітків в інтернатних закладах.

Галузь використання: заклади інтернатного типу.

КОНФЛІКТ, МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ, ПІДЛІТКИ, ІНТЕРНАТНІ ЗАКЛАДИ, СТАДІЇ КОНФЛІКТУ, АГРЕСІЯ, НЕГАТИВІЗМ, РОЗДРАТУВАННЯ, КОМПРОМІС.

SUMMARY

Kiptilaia V. Yu. Socio-pedagogical prevention of interpersonal conflicts of adolescents in a residential institution.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, conclusions, a list of literature (58 subjects, 1 foreign origin), 3 appendices on 11 pages. The volume of qualified work is 106 page 87 of them – the main text. There are 10 illustrations.

The qualification paper provides a theoretical survey and describes an experimental study of adolescent interpersonal conflicts. The master's thesis analyzes the occurrence of adolescent conflicts as a socio-pedagogical problem, ways of solving the problem. The work is a comprehensive approach to the prevention of interpersonal conflicts in residential institutions, which includes not only the disclosure of the concept of «conflict», but also provides for the formation of skills for solving interpersonal conflicts.

Object of study: Interpersonal conflicts of adolescent boarding schools.

Subject of research: the content of socio-pedagogical prevention of interpersonal conflicts of adolescents of boarding school.

The research purpose: to theoretically substantiate and experimentally test the program of interpersonal conflict prevention of boarding school adolescents.

The research tasks are:

- consider the nature and features of interpersonal conflicts as a social phenomenon;
- to analyze researches and methods of different scientists regarding the experience of identifying interpersonal conflicts in adolescent boarding schools;
- determine the content and technology of prevention of interpersonal conflicts of adolescents;
- to develop a program of socially pedagogical prevention of interpersonal conflicts of adolescents of a residential institution;

- to conduct an analysis of the effectiveness of the conducted program of social and pedagogical prevention of interpersonal conflicts of adolescents of boarding school;

Part 1 – «Interpersonal conflicts of adolescents as a socio-pedagogical problem» – disclosure of the concept of «conflict»; identification of types and classification, stages and stages of conflict; analysis of different relationships between adolescents: between an adult and a teenager, between a teenager and a peer; It is analyzed that teenagers are not able to resolve conflicts that arise in them. To reduce the severity of such phenomena and to more productively resolve interpersonal conflicts, social and pedagogical support is needed.

Part 2 – «Socio-pedagogical correction of interpersonal conflicts of boarding schools» – scientifically substantiated and developed program of social and pedagogical work with aggressive children and adolescents. The main types and causes of adolescent conflict of 13-15 years are identified.

The result – evaluation part of the technology involves the analysis of the success of social-pedagogical work of the social teacher in solving interpersonal conflicts of adolescents.

The effectiveness of technology implementation is confirmed by the significant dynamics of conflict reduction; increase students' ability to react quickly and correctly to conflict, to choose the desired behavior strategy; improving domestic family relationships.

Keywords: conflict, interpersonal conflicts, adolescents, boarding schools, stages of conflict, aggression, negativism, irritation, compromise.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Міжособистісні конфлікти підлітків як соціально-педагогічна проблема.....	13
1.1. Актуальність проблеми профілактики конфліктів підлітків у соціально-педагогічних дослідженнях.....	13
1.2. Особливості міжособистісних стосунків підлітків, що виховуються в інтернатному закладі.....	27
1.3. Діяльність соціального педагога з профілактики міжособистісних конфліктів підлітків.....	40
Розділ 2. Соціально-педагогічна корекція міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.....	56
2.1. Діагностика (вивчення) міжособистісних стосунків підлітків в інтернатному закладі.....	56
2.2. Форми, методи та технології профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.....	66
Висновки.....	88
Список використаних джерел.....	93
Додатки.....	

ВСТУП

Діти-сироти та підлітки інтернатних закладів залишаються однією з найбільш соціально занедбаних і найменш психологічно захищених спільнот нашої країни. Звуженість соціального оточення в інтернатських закладах, брак соціально-адекватних моделей статево-рольової поведінки, недостатня підготовленість вихователів до роботи з такого роду контингентом, створюють несприятливі умови для розвитку особистості, яка виховується в умовах батьківської депривації. Проблемою дитячої депривації займалися такі автори, як Й. Лангмеєр, З. Матейчек, В. Брамінський, К. Кожухова.

Сформульований Л. Виготським загальний генетичний закон розвитку свідчить: «усяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна».

В умовах закладу закритого типу, звичайно ж, відбувається деприваційна блокада багатьох параметрів. Найтипівшим з яких є власне територія, наприклад будинку дитини, вихід за межі якої є регламентованим. Територіально-локомоційні обмеження з боку адміністрації своєрідним чином деіндивідуалізують депривованих вихованців, нав'язуючи їм певні поведінкові шаблони, що досить часто суттєво віддалені від загальноприйнятих норм дитячої поведінки.

Феномен «загальної власності», коли депривовані діти внаслідок тривалого проживання на певній території закладу не розрізняють «своє-чуже», блокує розвиток відчуття автономії, самостійності вихованців: загальними стають не тільки всі речі й місця всередині будинку дитини, але й будь-які події та людські стосунки. Відсутність власного куточка, речей, предметів, які належали б вихованцю особисто, з якими б він ідентифікувався, унеможливають його «внутрішню свободу», усвідомлення себе автономною

особистістю і впливають на ставлення до інших як до таких, чия незалежність можна не поважати.

Спілкування таких дітей носить поверховий, формальний характер і відрізняється емоційною бідністю. У мовленні переважають штампи, стереотипи, примітивні конструкції, що заважає ефективній інтеграції.

Вихованці зазнають труднощів в розкритті себе іншим, втрачають емоційність у стосунках з дорослими і однолітками. Нереалізована потреба в любові і визнанні – такі головні причини порушення емоційного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Організація виховання характеризується масовим колективним «тотальним» характером: відсутність свободи вибору і «вільних зон розвитку» дитини; недостатня робота по формуванню гри, регламентований характер ігрової діяльності, коли вихователь задає правила гри і сам виступає як арбітр; надзвичайна звууженість розвиваючого середовища, мала чисельність і одноманітність об'єктів, з якими діють вихованці, починаючи з побутових предметів, і закінчуючи спеціальними іграшками; недоліки програм виховання і навчання, що не враховують проблеми розвитку дітей і не компенсують дефекти розвитку, викликані відсутністю сім'ї і педагогічною занедбаністю; недиференційований підхід до дітей в процесі їх виховання; низький рівень (або повна відсутність) дитячого самоврядування; порушення прав дитини, використання різних видів і форм примушення, заборон і покарань.

Як наслідок, у підлітків інтернатного закладу низький рівень психологічного комфорту в безпеці, любові, спілкуванні, в пізнанні навколишнього світу – що призводить до різних психосоматичних захворювань. Дані чинники ускладнюють роботу по забезпеченню соціально-правових норм дітей-сиріт в умовах батьківської деривації.

Психологічні дослідження рівня та особливостей інтелектуального розвитку дітей, які виховуються поза родиною, свідчать, що рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення не має істотних відхилень від середньостатистичної норми. Однак дослідження виявляють слабо сформовану картину світу,

підвищену ситуативність, яка у пізнавальній сфері виявляється у нездатності вирішувати завдання, що вимагають внутрішніх операцій, не спираючись на практичні дії, зниження розвитку творчого мислення.

Основними причинами зниження інтелектуального розвитку вихованців (даного закладу) є вплив середовища, анатомо-фізіологічне порушення діяльності центральної нервової системи та відсутність якісного, змістовного спілкування з дорослими, що адекватно б впливало на дітей, які виховуються в дитячому будинку.

Результатом є: відсутність навичок поведінки і спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс менш вартості, почуття соціальної відчуженості; недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю, проблеми адаптації до нового середовища. Учбова діяльність цих дітей характеризується сильною неорганізованістю, імпульсивністю, низькою продуктивністю, недостатньою цілеспрямованістю. Ці особливості створюють додаткові труднощі в процесі оволодіння учбовим матеріалом і обумовлюють необхідність спеціальної корекційної роботи.

Наука конфліктологія розвивається на засадах наук, тісно пов'язаних із загальною психологією: психології особистості, соціальної психології і психології спілкування. Її завдання – розробляти теорію і вивчати практику попередження та розв'язання конфліктів.

Кожна людина у своєму житті неодноразово зіштовхується з таким соціальним феноменом, яким є конфлікт. Особливе місце він займає у діяльності педагога та дітей, або між однолітками. Водночас, цей напрям конфліктології до цього часу залишається малодослідженим. Однак його наукове і практичне значення зростає разом із загальною потребою підвищити в школах, інтернатах якість спілкування та емоційного благополуччя.

Наукові дослідження виявляють, що найбільш значущі проблеми вихованців шкіл-інтернатів, дитячих будинків виникають у самотньому житті: матеріальні труднощі щодо харчування, одягу, комунальних платежів,

виплати боргів, збереження здоров'я; забезпечення матеріального добробуту: працевлаштування; вміння заощаджувати; житлова проблема: отримання, купівля, розмін, благоустрій квартири.

Тому, працюючи в інтернатному закладі та спираючись на такі дослідження, тему кваліфікаційної роботи обрано: «Соціально-педагогічна профілактика міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу»

Об'єкт дослідження: міжособистісні конфлікти підлітків інтернатних закладах.

Предмет дослідження: зміст соціально-педагогічної профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати програму профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені **завдання:**

1) розглянути сутність та особливості міжособистісних конфліктів як соціально-педагогічного явища;

2) з'ясувати особливості міжособистісних стосунків підлітків, що виховуються в інтернатному закладі;

3) визначити форми, методи та технології профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу;

4) розробити програму соціально педагогічної профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу.

Для виконання поставлених завдань, ми будемо використовувати наступні методи:

- теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення – дозволять опрацювати наукові джерела, вивчити психодіагностичні матеріали, визначити сутність конфлікту у підлітків інтернатного закладу;

- емпіричні – анкетування, забезпечить визначення взаємовідносин підлітків загалом; тестування, що дозволить нам на основі проведеного дослідження розробити програму, щодо профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу; соціально-педагогічний експеримент

– дозволить визначити особливості застосування різних методів, щодо налагодження відносин підлітків інтернатного закладу.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу, що включає не лише розкриття поняття «конфлікт», а й передбачає формування навичок вирішення міжособистісних конфліктів підлітків.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми профілактики міжособистісних конфліктів підлітків в інтернатних закладах.

РОЗДІЛ 1

МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Актуальність проблеми профілактики конфліктів підлітків у соціально-педагогічних дослідженнях

Конфлікт (з лат. *conflictus* – зіткнення) – особливий вид взаємодії, в основі якого лежать протилежні і несумісні цілі, інтереси, типи поведінки людей та соціальних груп, які супроводжуються негативними психологічними проявами.

Відомий російський дослідник Б. Хасан визначає конфлікт як таку специфічну організованість діяльності, у якій суперечність утримується в процесі його (конфлікту) вирішення.

С. Смелянов визначає конфлікт як відношення між суб'єктами соціальної взаємодії, яке характеризується їхнім протиборством на основі протилежно спрямованих мотивів чи суджень.

Американські дослідники Д. Рубін, Д. Прут та Сунг Хе Ким зазначають, що термін «конфлікт» застосовують тепер занадто широко, що може призвести до втрати ним статусу однозначного поняття. Вони дотримуються думки, що в основі конфлікту лежить сприймання розбіжностей інтересів або переконання сторін у тому, що їхні прагнення не можна задовольнити одночасно.

Українські вчені Г. Ложкін та Н. Пов'яксль розглядають конфлікт як зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів – сторін взаємодії, наголошуючи на тому, що поняття різноспрямованості ширше за розуміння протилежності спрямованості, що дає можливість зняти обмеження розуміння проблеми та усунути елемент антагонізму.

Тож спираючись на визначення різних вчених, можна сказати, що точно

сформованого поняття «конфлікту» не існує.

Виникнення конфліктів є об'єктивним і неминучим явищем. Адже життя – це постійний діалектичний процес виникнення проблем та їх наступного вирішення. Якщо у стосунках між людьми проблем не виникає, тоді наявним є факт «застою», відсутності розвитку. Взаємовідносини людей, у яких відсутні конфлікти, поступово згасають. Конфлікти, в свою чергу, породжують відповідальність і небайдужість, стимулюють оновлення і поліпшення стосунків між людьми. Тому проблема, здебільшого, полягає не в наявності самого факту конфлікту, а в тому, який характер він носить – деструктивний чи конструктивний – і яким чином розв'язується [1].

Деструктивний конфлікт переводить причини, що призвели до конфлікту, на «особистості». Дана установка не веде до вирішення конфлікту, а навпаки, його загострює (зростає упередженість проти партнера, напруга у взаємостосунках, посилюються неприємні почуття та переживання, виникають стреси та ін.). Прикладом деструктивного конфлікту є сварка, коли кожна з конфліктуючих сторін висловлює свою негативну оцінку особистості опонента.

Конструктивний конфлікт базується не на «особистостях», а на виявленні об'єктивних причин незгоди (різні точки зору на проблему, способи вирішення проблеми тощо). Даний підхід переводить процес проходження конфлікту від конфронтації до співробітництва. В основі співробітництва, з одного боку, лежить повага до себе, почуття власної гідності, чесність, намагання знайти справжню причину конфлікту, а з іншого, повага до інших, дружелюбність, визнання права інших на власну точку зору, позицію. Дана поведінка в конфлікті приводить до більш глибокого розуміння проблеми, взаємодовіри, готовності зрозуміти один одного і, в подальшому, вирішенню (улагодженню) конфлікту.

Емпіричні дослідження свідчать про існування різноманітних видів конфлікту. В той же час, поки що не існує єдиної класифікації, яка б відображала все різноманіття конфліктних взаємодій. Пояснення цьому факту дослідники вбачають у маловивченості і складності конфлікту як явища. Тому

його доводиться розглядати з різних позицій, які не завжди можна пов'язати між собою. Крім того, будь-яка класифікація, з погляду науково-методичних вимог до неї, має бути повною і не перетинатися з іншими. Спроби створити єдину типологічну модель конфлікту, що враховує все різноманіття його видів, часто вступають у протиріччя з цими вимогами. Виходячи з цього, дослідники обмежуються розробкою класифікацій конфліктів, що відображають ті або інші його аспекти. Так, під час класифікації конфліктів використовують системний підхід, кількісні і якісні критерії, аналіз суперечностей, мотивів тощо.

У зарубіжній науці одна з перших типологічних моделей конфліктних взаємодій була розроблена М. Дойчем. Узявши за основу «відношення між об'єктивним станом справ і станом справ, як він сприймається конфліктуючими сторонами», автор класифікації видокремлює такі види конфліктів:

1. істинний конфлікт – конфлікт, що існує об'єктивно і сприймається адекватно;
2. випадковий конфлікт, існування якого залежить від обставин, що легко змінюються, але які не усвідомлюються сторонами;
3. підмінений конфлікт – конфлікт, що розглядається як справжній, але за яким стоїть інший, прихований конфлікт;
4. безатрибутивний конфлікт – конфлікт, що виникає як результат неправильно витлумачених проблем;
5. латентний конфлікт – той, що повинен був статися, але якого немає, оскільки немає усвідомлення конфліктності ситуації супротивними суб'єктами;
6. фальшивий або помилковий конфлікт – виникає в результаті неадекватності сприйняття за відсутності об'єктивної бази [2].

Часто під час опису конфліктів вони за пропозицією Л. Козера поділяються на реалістичні і нереалістичні [3]. На думку Л. Козера, реалістичний конфлікт пов'язаний з прагненням досягти мети, якому протистоять певні джерела ворожості, причому в цьому випадку визначаються і витрати, пов'язані з досягненням цілей. Нереалістичний конфлікт пов'язаний з відкритим вираженням ворожості, спрямованої не на ті об'єкти, які її

викликають, а на інші, з відсутністю передбачення пов'язаних з цим наслідків.

Доволі часто вчені поділяють міжособистісні конфлікти залежно від характеру стосунків підлеглості на конфлікти «по вертикалі», «по горизонталі» і «по діагоналі» – коли опоненти перебувають у стосунках непрямої підлеглості. Також досить поширеною в соціально-психологічних дослідженнях є класифікація конфліктів на ділові та емоційні. В останньому випадку емоції переважають і перетворюються на предмет конфлікту.

Т. Козлова і В. Шаленко пропонують класифікувати конфлікти на інших підставах.

За зонами дії автори поділяють конфлікти на:

- такі, що виникають у зв'язку з безпосередньою роботою;
- виникають у зв'язку з порушеннями трудової дисципліни і принципів моралі;
- виникають з приводу розподілу матеріальних благ [4].

А. Єршов, розглядаючи конфлікти, класифікує їх на основі багатьох підстав:

- ділові та особистісні;
- вертикальні і горизонтальні;
- парні і групові;
- приховані і відкриті;
- руйнівні і творчі за своїми наслідками;
- умисні і неумисні;
- тривалі і короткочасні;
- викликані особистісними особливостями і ситуацією спілкування [5].

А. Анцупов диференціює конфлікти залежно від того, які потреби людина прагне задовольнити в конфлікті: матеріальні, соціальні чи духовні. Виходячи з цього, конфлікти підрозділяються на три типи: ресурсні, статусно-рольові і конфлікти через порушення ідей, норм і принципів.

Окрім цієї класифікації, він пропонує поділяти конфлікти в залежності від типу протиріччя, що породжує конфлікт, залежно від гостроти протидії сторін,

що беруть участь у ньому. За останнім критерієм учений визначає конфлікти низької, середньої і високої інтенсивності. Ще однією основою, за якою А. Анцупов пропонує розділяти конфлікти, – є міра розробленості нормативних способів їх вирішення. «Існують конфлікти, для вирішення яких не розроблено ніяких нормативних механізмів». А з іншого боку, «можна виокремити повністю інституціоналізовані конфлікти» [1].

Т. Сулімова класифікує конфлікти залежно від спрямованості суб'єктів на такі види:

- 1) взаємно позитивні;
- 2) взаємно негативні;
- 3) однобічно позитивно-негативні;
- 4) однобічно суперечливопозитивні;
- 5) взаємно суперечливі;
- 6) знеособлені або взаємно байдужі [7].

За формами прояву вона ділить конфлікти на відкриті, латентні, потенційні.

Так, К. Левітан описує шість типів конфліктів, характерних для педагогічної діяльності:

1. Конфлікти, обумовлені різноманіттям професійних обов'язків педагога. Усвідомлення неможливості однаково добре зробити всі свої професійні справи, може стати причиною внутрішнього конфлікту добросовісного педагога, призвести до втрати впевненості в собі, розчарування у професії. Такий процес є наслідком поганої організації праці педагога. Шляхи подолання – вибір учителем головних, але в той же час реальних і посильних завдань і методів їх розв'язання.

2. Конфлікти, що виникають через різні очікування тих людей, хто впливає на виконання професійних обов'язків учителем.

3. Конфлікти, що виникають через низький престиж окремих предметів шкільної програми.

4. Конфлікти, пов'язані з надмірною залежністю поведінки вчителя від

різних директивних приписів, планів, що залишають мало простору для самодіяльності.

5. Конфлікти, в основі яких лежить протиріччя між багатограними обов'язками і прагненням до професійної кар'єри. В умовах школи вчитель має мало можливостей зробити службову кар'єру (директор один, у нього кілька заступників). У той же час у педагога необмежені можливості професійного росту і особистої самореалізації.

6. Конфлікти, обумовлені розбіжністю цінностей, які пропагандує учитель в школі, з цінностями, які спостерігають учні поза її стінами. Педагогові важливо бути психологічно готовим до прояву егоїстичності, грубості, бездуховності в соціумі і в школі, до відстоювання в цих умовах професійної позиції [8, 15–17].

М. Рибаківа виокремлює такі конфлікти між учителем і учнем: діяльності, що виникають з приводу успішності учня, а також виконання ним позанавчальних завдань; поведінки (вчинків), що виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі і поза її стінами; стосунків, що виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і учителів [9, 112].

В. Журавльов пропонує класифікувати конфлікти в залежності від дисфункціональності діяльності вчителя [10].

Перша група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері навчально-виховної взаємодії. У цій групі можна виокремити конфлікти, пов'язані з порушеннями дидактичної і організаційної функцій, а також функції спілкування.

1) Конфлікти, пов'язані з порушеннями дидактичної функції, – це конфлікти, що виникають через методичні помилки вчителів. Найчастіше це помилки в методиці оцінювання знань і умінь учнів, маніпуляції оцінками, незрозуміле пояснення, несистемний виклад, ускладнена мова, відсутність повторення, сухість подання матеріалу, невміння пов'язати тему з життям, зацікавити предметом, несподівані контрольні роботи.

2) Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції. Причинами

таких конфліктів є: недоліки в реалізації організаційних аспектів роботи на уроці, відсутність гнучкості в постановці і реалізації мети уроку, незабезпеченість досягнення поставлених цілей уроку матеріальними засобами, недовраховання психофізіологічних можливостей учнів; порушення правил збалансованості мікро і макроструктур уроку.

3) Конфлікти, пов'язані з дисфункцією спілкування, – це конфлікти, що виникають через помилки в реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності. Серед причин цієї групи конфліктів – наказовий тон, крик учителя на уроці, підміна ділових стосунків міжособистісними, невиправдані негативні оцінки не вчинків школяра, а його особистісних якостей, відкрите або замасковане порушення педагогічної етики, помилки в тактиці взаємодії, дискримінація окремих учнів.

Друга група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями в управлінській сфері. У цій групі виокремлюють конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції і функції спілкування, а також інноваційні конфлікти.

1) Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції, – це конфлікти, обумовлені неоптимальною організацією праці вчителів. Вони виникають через недостатньо чітке розмежування сфер управлінського впливу між адміністраторами школи, незручний для вчителів розклад занять, нерівномірний розподіл педагогічного навантаження, класного керівництва, нерівномірну завантаженість педагогів громадськими дорученнями, перекладання на вчителя «чужих» обов'язків, незаплановані (несподівані) форми контролю за діяльністю вчителя, необ'єктивний або нерівномірний розподіл ресурсів (кабінетів, технічних засобів навчання), невдалий підбір вчителів в одній паралелі з погляду їх психологічної сумісності, маніпулювання з боку адміністрації окремими вчителями.

2) Конфлікти, пов'язані з порушеннями в соціально-психологічному аспекті управління, – це конфлікти, що виникають через недостатню увагу керівника до соціальних і психологічних аспектів управління: тяжіння до

авторитарного стилю управління, оцінно-імперативний характер застосування вимог, відсутність індивідуального підходу, неадекватність стилю керівництва колективом рівню його соціального розвитку, недооцінка керівником професійного честолюбства педагога, порушення психолого-дидактичних принципів морального і матеріального стимулювання праці вчителя.

3) Інноваційні конфлікти виникають через непередбачене введення інновацій у школі.

Третя група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері психолого-педагогічного супроводу. Ця група включає конфлікти, пов'язані з порушенням функції забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в школі. Передусім це конфлікти в учнівському середовищі: конфлікти лідерства, міжгрупові конфлікти, конфлікти між одним учнем і цілим класом, конфлікти, що виникають через незрозумілість соціального статусу особистості учня в шкільному соціумі.

Таким чином, у представленій класифікації конфлікти розглядаються як наслідок неналежного виконання професійних функцій педагогами загальноосвітньої школи, що дозволяє висунути ідею про солідарну і диференційовану відповідальність педагогів за рівень конфліктогенності соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи. [11]

Аналіз помилок учителів дозволив О. Івановій розробити авторську типологію конфліктів: помилки при оцінюванні – конфлікти оцінки; помилки у взаємодії – конфлікти взаємодії; помилки в організації діяльності учнів – конфлікти організації діяльності; помилки інформаційні – конфлікти інформаційні; помилки стимулювання і мотивації навчальної діяльності – конфлікти стимулів і мотивації.

Види конфліктів:

- внутрішньоособистісні та зовнішньоособистісні (міжособистісні, конфлікти між особистістю та групою);
- прями та непрямі;
- індивідуальні (внутрішньоособистісні та зовнішньоособистісні) і групові.

Розглянемо причини деяких видів конфліктів.

Міжособистісні конфлікти, зокрема, можуть бути спричинені:

- відмінностями в психологічних характеристиках людей (темперамент, характер та ін.);

- «хибним образом конфлікту» – в цьому випадку конфліктна ситуація відсутня, але одна або всі учасники конфлікту вважають, що їх стосунки носять конфліктний характер. Це обумовлено, зокрема, хибним трактуванням думок, висловлювань, вчинків однієї людини іншою. Це може бути відсутність взаєморозуміння. Одна із причин такого викривленого уявлення – недостатність спілкування, людських контактів, а інша – психологічна замкнутість, невміння або побоювання виявити до оточуючих свою доброту, увагу, щиросердечність;

- різницею в поглядах та уявленнях;

- різницею в цілях та інтересах конфлікуючих сторін.

Для розуміння та розв'язання конфлікту в його структурі, принаймні, потрібно розрізняти причину та привід до конфлікту [12].

Причина конфлікту – діалектичне протиріччя, що його зумовлює, але воно може певний час і не виливатися в конфлікт. Конфлікт безпосередньо «запускається» конфліктогеном – словом чи дією, що сприймаються як негативні однією із сторін і провокують початок конфліктної взаємодії. Привід до конфлікту, таким чином, призводить до виникнення конфліктної ситуації – безпосереднього негативного забарвленого зіткнення конфлікуючих сторін.

Динаміка конфлікту – послідовна зміна стадій і етапів, які характеризують процес розгортання конфлікту від виникнення конфліктної ситуації до вирішення конфлікту.

Проаналізувавши багато класифікацій конфліктів у дорослих, треба звернути увагу на підлітків. Тому Я хотіла би, розібрати різні відносини підлітків: між дорослим і підлітком; між підлітком і однолітками.

Вступ у життя дорослих підліток розуміє, насамперед, як нові права у відносинах з дорослим. Внаслідок цього у підлітка загострюється почуття

власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків без обмежень самостійності. Підліток добивається, щоб дорослий визнав його і поважав. Тому зважаючи на це, характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3 % підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, відзначається неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9 % випадків. Стійка самооцінка формується у 79,1 % підлітків, якщо у них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25 % при регламентованому спілкуванні (Г. Абрамова).

Але незважаючи на все, саме дорослий повинен стати ініціатором змін у відносинах з підлітком. При відсутності таких змін дитина або залишиться невідготовленою до дорослого життя і страждатиме у майбутньому інфантилізмом, або виникатимуть бурхливі міжособистісні конфлікти дорослих і підлітка.

Отже, основною причиною міжособистісних конфліктів за участю підлітка є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були присутні й у попередніх вікових кризах. Проте у підлітковому віці вони мають особливо яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування [13].

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідає б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка з властивими для неї взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою.

Спілкування з ровесниками – особлива і окрема сфера життя підлітка,

надзвичайно важлива для нього. Ці відносини будуються на принципах рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга. Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків і, з другого – їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтися бажаного становища в таких компаніях.

Конфлікти з ровесниками підліток сприймає дуже болісно, шукає друзів за межами школи, серед випадкових знайомих. Прагнучи завоювати визнання, демонструє свою індивідуальність, але не завжди вдало і прийнятно. Найбільше підлітки цінують такі якості один одного, як товариськість, кмітливість і знання, сміливість, самоволодіння.

Таким чином, у підлітковому віці спілкування з ровесниками має величезне значення для формування особистості.

Тож спираючись на цю інформацію, щодо відносин підлітків з різним віком людей, можна зробити висновки:

- 1) у взаєминах із дорослими у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків;
- 2) дорослий повинен стати ініціатором змін у взаєминах із підлітком;
- 3) подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього;

4) основною причиною міжособистісних конфліктів є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості;

5) найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем;

б) спілкування з ровесниками – особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для розвитку його особистості [14].

Науковці виділяють такі стадії (етапи) конфлікту:

1. Виникнення конфліктної ситуації.
2. Усвідомлення ситуації як конфліктної хоча би однією із сторін.
3. Стадія конфліктної поведінки або взаємодії.
4. Стадія вирішення конфлікту.

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлюється специфічними особливостями міжособистісних конфліктів у підлітків, пов'язаними, з одного боку, з динамічними змінами у проявах вікової своєрідності сучасного підлітка, а з іншого боку – з фундаментальними змінами суспільного устрою та мотиваційно-смісловими засадами будь-якої діяльності загалом, що провокує породження нових пріоритетів діяльності та, як наслідок, – трансформацію причин і змісту ситуацій конфліктної взаємодії. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але й надає їй інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Незважаючи на те, що підлітковий вік у психології ХХ ст. вивчали доволі докладно, сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь низкою соціально-психологічних особливостей (Д. Фельдштейн, І. Дубровіна,

Н. Майсак та ін.). Серед них дослідники віділяють підвищену конфліктність підлітків в умовах школи загалом та педагогічному процесі зокрема (В. Лозовцева, Д. Фельдштейн, Е. Киршбаумта ін.), у міжособистісному спілкуванні з однолітками (Т. Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокіна, А. Дорохова та ін.), з дорослими, а насамперед з батьками (А. Сорокіна, Т. Барлас та ін.). Сучасні підлітки частіше почали демонструвати девіантну та навіть делінквентну поведінку (Л. Філонов, Н. Майсак та ін.).

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, які виникають, в їхніх конфліктах переважають деструктивні тенденції. Для знижки гостроти подібних явищ та більш продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів необхідний соціально-педагогічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками соціального педагога залежить від знання вікової специфіки конфліктності та вибору адекватних способів та засобів роботи з ними. Одним із складників конфліктної ситуації є її образ – те, як сприймають один одного та ситуацію учасники конфліктної взаємодії. Власне уявлення про конфлікт та способи його вирішення зумовлює вплив на спілкування підлітків, оскільки людина реагує не на реальність, а на те, як вона собі її уявляє (О. Улибіна, К. Абульханова-Славська, Г. Андреева та ін.).

Спілкування підлітків з однолітками виходить за межі шкільного життя і навчальної діяльності, охоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну й надзвичайно важливу для підлітка сферу життя [15, 117].

Сприяння формуванню в підлітків конфліктологічної компетентності передбачає проходження кількох етапів.

1) знаннєвий: набуття необхідного обсягу конфліктологічних знань; формування науково-понятійного апарату, який допоможе адекватно висловити суть конфлікту, схарактеризувати його причини та способи вирішення;

2) інтерактивний: готовність до продуктивної взаємодії, навичок конструктивної поведінки в конфлікті, уміння контролювати свій емоційний стан, адекватна реакція на нестандартні обставини;

3) світоглядний: толерантність, конфліктологічна компетентність як вільний вибір, сприйняття діалогу як оптимальної форми суб'єкт-суб'єктних відношень, уміння прогнозувати розвиток ситуації власної поведінки [7].

У підлітковому віці значно розширена сфера діяльності. Тому головне завдання соціального педагога, урахувавши намагання підлітків посісти певне місце в очах однолітків, дорослих, у суспільстві, його різку підвищену потребу оцінити самого себе в системі «я й моя корисність для інших», – поглибити ту лінію діяльності підлітка, у якій найбільшою мірою задіяні тенденції його розвитку як активного члена суспільства. Соціальному педагогу необхідно виділити форми й способи організації такої діяльності, розкрити можливості й механізми її виховного впливу, тимсамим сприяти зменшенню конфліктності підлітків.

Виникнення міжособистісних конфліктів у підлітків пов'язане не лише з характером стосунків, але й з їх станом у системі міжособистісних стосунків. Для підлітків головними є їх відносини з друзями. Помітно малозначущою є роль сім'ї, різко зростає роль вільного спілкування. Найважливішою умовою задоволеності підлітків процесом спілкування є співпадання самооцінки особистості та оцінки її оточуючими. Якщо в дитини виникають труднощі в спілкуванні, вона реагує на них якимось типовим для себе способом [15, 315].

Для попередження та розв'язання конфліктів необхідно розглянути природу їх виникнення та форми вираження. Конфлікт у психології визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів або групи людей, які пов'язані з гострими негативними емоціями, переживаннями. Функціональна роль конфлікту зумовлена необхідністю та доцільністю змін у людських взаєминах у процесі спілкування.

А так як конфлікти – неминучі супутники нашого життя, можна і потрібно виховувати здатність у різних конфліктних ситуаціях відстоювати свої переконання спокійно, без різких емоційних зривів.

Конфлікти в групі можуть проявлятися по-різному. Вони можуть виражатися в активній чи пасивній формі.

Згідно М. Обозова, у загальному вигляді до них можуть бути віднесені [16]:

- приховані стани незадоволення – стійка внутрішня неузгодженість з діями, рішеннями при формальному виконанні наказу, байдужість, зверхність, самоізоляція від колективу;

- відкриті зіткнення – різке вираження своєї незгоди у вигляді суперечки, сварки, бунту, бійки, відмови виконати завдання, різних форм непокори, агресивності, афективних дій;

- пасивний протест – свідомий відхід у світ фантазії, світ викривлених образів, свідомо локалізація непривабливих моментів у конфліктній ситуації, гіперболізація тих картин, які здатні знизити чи придушити почуття тривожності, внутрішньої емоційної напруженості з причини конфлікту.

Форми вираження конфлікту багато в чому залежать від типу конфлікту і групи, віку її учасників, їх особистісних якостей, індивідуального життєвого досвіду конфліктуючих сторін, від специфіки діяльності та спілкування в групі, від стилю управління нею [16].

1.2. Особливості міжособистісних стосунків підлітків, що виховуються в інтернатному закладі

Інтернатні заклади відрізняються особливим контингентом дітей. О. Поляновська відзначає такі поширені характеристики дітей у інтернатних закладах: «Вони відстають у своєму психічному розвитку, мають низьку пізнавальну активність, у них не сформувалися пізнавальні інтереси, рівень їхніх знань також значно нижчий, порівняно з учнями загальноосвітньої школи».

Схожої думки з цього приводу дотримується М. Донник: «діти,

позбавлені батьківського піклування, що виховуються в закладах інтернатного типу, характеризуються досить невисоким рівнем розумового, психічного, фізичного розвитку; бажають кращого показники розвитку особистості, спостерігаються порушення статевої ідентифікації, з'являється схильність до вживання наркотиків, алкоголю й куріння». Ф. Мустаєва змальовує проблемні характеристики цих дітей ще більш серйознішими: у них досить високі показники психічних розладів, розвитку депресивних станів та апатії, недорозвиненість емоційної сфери, зниження рівня мислення, підвищення рівня збудженості, фіксуються специфічні поведінкові прояви. [17]

Діти потрапляють до такого закладу уже з певними сформованими соціальними навичками поведінки, мають свої переконання, інтереси, які формувались в більшості не за сприятливих умов розвитку та становлення їх особистості. Діти – сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, зустрічаючись із проблемою неможливості задовольнити свої потреби та інтереси, часто намагаються задовольнити їх тим шляхом, який є можливим. Інколи навіть трапляється так, що цим шляхом стає злочин [18].

Крім психологічних проблем дітей, що опинилися у інтернаті, які сформувалися ще до потрапляння дитини до закладу, існує безліч проблем, які формуються уже як наслідок перебування дитини у ньому. Особливості становища вихованця інтернату стають негативними чинниками впливу на психіку дитини, що саме перебуває у стадії розвитку та формування різноманітних рис характеру та навичок спілкування, подолання життєвих проблем тощо.

Ще одним із наслідків виховання в інтернатному закладі є порушення соціальної адаптації, що може призвести в одних випадках до зниження активності, яке веде до апатії та більшого інтересу до речей, ніж до людей, в інших випадках до гіперактивності з відходом в асоціальну та кримінальну поведінку, а в деяких випадках може проявлятися тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу, не вміючи створити міцні емоційні зв'язки.

У дітей, що живуть в умовах виховання дитячого будинку на повному державному забезпеченні, з'являється позиція утримання («нам повинні», «дайте»), відсутні ощадливість і відповідальність. На думку О. Поляновської, «така позиція може призвести до негативних утворень в структурі особистості учня, а саме домінування нижчих мотивів при постановці мети, невміння продумувати засоби для виконання дій, вузькості інтересів та їх нестійкості».

У вихованців інтернатів через особливості життя в цих закладах з'являються проблеми спілкування. По-перше, умови життя у інтернаті передбачають постійне перебування в оточенні інших дітей та вихователів. Діти-сироти, що перебувають в інтернатних закладах, не мають можливості для усамітнення, навіть тоді, коли виникає таке бажання. О. Поляновська зазначає, що така ситуація часто призводить до погіршення настрою дітей, небажання займатися колективною справою, емоційного виснаження. Марія Донник також вважає відсутність вільного місця, де дитина могла б бути наодинці із собою суттєвою проблемою: «Кожній людині необхідний особливий стан душі, відокремлення, коли формується самосвідомість. Відсутність умов для внутрішньої зосередженості стандартизує певний тип особистості» [19].

Спостерігається відставання в становленні інтимно-особистісного спілкування з однолітками: контакти з однолітками виражені слабко, вони дуже одноманітні, мало емоційні і зводяться до простих звернень і вказівок. В основі такого відставання лежить відсутність емпатії, тобто співчуття, співпереживання, вміння і потреби розділити свої переживання з іншою людиною.

М. Донник також відзначає, що спостерігаються такі своєрідні особливості щодо спілкування дітей – вихованців інтернатних закладів – контакти цих дітей поверхові, нервові та спішні (діти – вихованці інтернатних закладів домагаються уваги до себе, але й одночасно її відкидають). Потребуючи уваги та любові, вони не вміють поводити себе таким чином, щоб до них ставилися згідно з цією потребою. Досвід спілкування, що формується хибним чином, призводить до того, що дитина, позбавлена батьківського

підкування, займає стосовно інших негативну позицію. Особлива проблема, з якою також стикаються діти - сироти – це феномен «ми» в умовах інтернатного закладу (вихованці охороняють один одного, але всі разом шукають вигоди від оточення). Явище, коли формується своєрідна психологічна позиція «ми», вихованці інтернату, та «вони» – суспільство за межами цього закладу.

М. Донник взагалі вважає, що найважливіша проблема дітей, що виховуються в інтернаті – це відсутність любові та ласки батьків і родичів, у результаті чого формується депривація особистості. Ту ж думку простежуємо у працях Г. Бевз. Коли дитина залишається без захисту й підтримки близьких, вона може зупинитись у своєму розвитку і навіть регресувати (повернутися на ту стадію розвитку, на якій дитина почувалася комфортніше). Г. Бевз наголошує на такому явищі, як прихильність – щоб нормально розвиватися, дитина орієнтується на «подібну істоту свого виду», тобто дитині потрібна постійна значуща фігура, природно якою є мати або батько. Відсутність прихильності та необхідність постійно пристосовуватися призводять до зниження активного ставлення до життя, за якого не формуються соціально значущі цінності та орієнтири, а створюються умови для зростання конформізму – схильності уникати прийняття самостійних рішень, пасивності, пристосовницької орієнтації до запропонованих стандартів оцінок та поведінки [17].

Щодо наслідків виховання не в сімейному середовищі, І. Дубровіна відзначає також що «...підвищена цінність сім'ї та відсутність досвіду життя у ній призводять, з одного боку, до ідеалізації сім'ї, образу сім'янина, а з іншого – до гіпертрофії негативної моделі сім'ї. При цьому позитивний ідеальний образ сім'ї розмитий, не наповнений конкретними побутовими деталями, а негативний, навпаки, гранично конкретизований та емоційно-насичений» [20]. Це може негативно впливати на формування уявлень про майбутнє сімейне життя. Наслідки цього простежуються на практиці у таких фактах: випускники інтернатних закладів часто мають значні труднощі у створенні сім'ї та збереженні її стабільності, вони важко входять у батьківську сім'ю чоловіка чи

жінки, не можуть побудувати повноцінні стосунки із дружиною / чоловіком, зводячи все або до сексуальних стосунків, або до якихось вимог, що відірвані від реальності, швидко вичерпують початкову прив'язаність і не вміють розвивати зміст подружніх стосунків.

Варто звернути увагу на думки Ю. Бондаренко, викладені нею у статті «Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу». У статті вона зосереджує увагу на феномені «життєва компетентність», яка «належить до ключових компетентностей та виявляється через спроможність вирішувати життєві проблеми різноманітного характеру в контексті конкретної ситуації життєдіяльності людини, оволодівати життєвими й соціальними ролями» [21]. На думку фахівців з психології, медицини й фізіології, сформованість у людини життєвої компетентності сприяє її успішній самореалізації, виконанню найважливіших функцій життєдіяльності, забезпеченню фізичних, психічних та духовних потреб. Не сформованість життєвої компетентності вихованців шкіл-інтернатів стає загальною проблемою багатьох випускників інтернатних закладів, так як відображається на усьому їхньому подальшому житті. Щодо особливостей учнів, які перебувають у школах-інтернатах, то Ю. Бондаренко зазначає, що серед них є діти, які стали жертвами психічного, фізичного й сексуального знущань; ті, що мають шкідливі звички (палять, вживають алкоголь, виявляють схильність до токсикоманії).

Дослідження свідчать, що вихованці шкіл – інтернатів характеризуються нестійкою, неоднозначною самооцінкою, високим рівнем тривожності, імпульсивності, агресивності, наявністю комплексу неповноцінності, відчуття малоцінності своєї особистості. У багатьох вихованців значно деформована емоційна сфера (емоційна закритість, невміння виразити свої емоції, агресія, емоційна неврівноваженість, схильність до неадекватних реакцій).

Для них характерні: відсутність позитивного досвіду ставлення до здоров'я, не сформованість уявлення про способи його збереження; вузька часова орієнтація на мотивацію, яка виражається в прагненні жити сьогоднішнім днем, що деморалізує особистість, не створює установки на

подолання труднощів, побудову життєвих планів, а спричинює ситуативність, імпульсивність у діях і вчинках; невміння спілкуватися та встановлювати відносини як з однолітками, так із дорослими (досвід перебування під впливом вуличних компаній, конфліктність відносин з однолітками й вихователями, перебування в закритих кооперативних колективах, обмеженість відносин); відсутність життєвих навичок, навичок швидкої адаптації до самостійного прийняття рішень, подолання життєвих труднощів і проблем. Зазначене свідчить про не сформованість життєвої компетентності вихованців шкіл-інтернатів, що стає загальною проблемою багатьох випускників інтернатних закладів.

Серед видів депривації розрізняють: психічну, материнську, часткову соціальну та рухову. Зокрема, А. Прихожан і Н. Толстих відзначають негативні наслідки різних видів депривації, що мають схожі прояви, акцентуючи увагу на тому, що навіть при найтерплячішому вихованні та професійному підході дитяча психіка залишається травмованою. Тривожність, депресія, страх та інтелектуальні розлади – найхарактерніші риси так званого дериваційного синдрому.

І. Лангмейєр і З. Матейчек [22] ввели поняття психічної депривації, чи психічних відхилень, які вони визначають як психічний стан, що виникає внаслідок життєвих ситуацій, коли суб'єкт не має можливості задовольняти певні психічні потреби достатньою мірою і протягом тривалого часу.

Дослідження сфери спілкування, проведені В. Мухіною [17], показали, що дитина, яка зростає в умовах установ інтернатного типу, не засвоює навичок продуктивного спілкування. Відчуженість, порушення емоційних контактів з оточуючими, брак тенденції до співробітництва та навичок спілкування – далеко не повний перелік відхилень у розвитку дитини, яка зростає в умовах часткової соціальної депривації. Слід зазначити, що контакти з однолітками в інтернаті збіднені за змістом і мало насичені емоційно. В. Мухіна звертає увагу й на серйозні порушення структури самосвідомості дітей-сиріт, результатом яких є негативне ставлення до власної особистості; неможливість

співвіднесення себе сьогоденного із собою в минулому та майбутньому; проблеми статевої ідентифікації, які відбиваються в неясному і спотвореному уявленні про майбутню статево роль, в ускладненні формування статево-рольових еталонів і стереотипів поведінки. Реалізація домагань на визнання реалізується найчастіше через фізичну силу в середовищі однолітків, а часом і через асоціальні форми поведінки.

Розглядаючи особливості соціалізації дітей – сиріт, необхідно розібратися насамперед у найзагальніших підходах до цього явища.

Під соціалізацією розуміють процес становлення людини у системі соціальних взаємин, як компонента цієї системою, тобто людина стає частиною соціальної спільності, або групи людей, організації. У цьому відбувається засвоєння їм елементів культури, соціальних цінностей, в основі яких формується якість особистості [23].

Для людини соціальні відносини є середовищем, де він реалізує свої потреби, де зараз його набуває головними рисами, що різнять його від решти жителів планети.

Народжується людина як біологічна істота. Вона має всі задатки для здобуття права стати соціальною істотою, але це можливо, коли його в соціальному середовищі, в суспільстві людей. Історія Мауглі – це казка. Людина виростає серед звірів, як свідчать численні випадки може стати людиною у сенсі цього слова.

Існує два підходи до розуміння сутності соціалізації, що розрізняють уявлення про людину та її роль у процесі власного розвитку. Так одні дослідники вказують, що зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства на тому, що його члени успішно опанували громадськими ролями, могли брати участь у виробничій діяльності, створювали міцну сім'ю, були законослухняними громадянами. Це характеризує людину, як об'єкт соціалізації [24].

Другий підхід пов'язаний із тим, що людина стає повноцінним членом суспільства, виступаючи як об'єкт та суб'єкт соціалізації. Як суб'єкт він

засвоює соціальні норми, культурні цінності суспільства на єдність із проявом своєї активності, саморозвиток, самореалізації в суспільстві, тобто як адаптується до суспільства, як бере активну участь в процесі соціалізації, як впливає на себе і свої життєві обставини. Саме другий підхід більше відповідає сучасному гуманістичному світогляду. Соціалізуючись, людина узагальнюється досвідом, але реалізує себе, як особистість, впливаючи на життєві обставини і оточуючих людей.

Людина не грає пасивну роль в своєму соціальному становленні. Він має певні задатки, в нього формується індивідуальність, він активний лідер в освоєнні свого соціального досвіду. Тому можна говорити, що всі люди, опановуючи начебто одночасно загальний всім соціальний досвід, роблять це байдуже по своєму.

Процес соціалізації істотно залежить від норм, прийнятих у суспільстві, які регулюють вимоги запропоновані суспільством людині, і забезпечують його адекватне включення до соціальної діяльності.

У процесі соціалізації формується особистість, що визначається тим, яке місце посідає людина у системі соціальних відносин: дружніх, любовних, сімейних, виробничих, політичних вимог. Особистість – складна система соціально значущих фактів, проявом здібностей в соціальному світі. Відомо, що соціалізація людини здійснюється широким набором коштів, специфічних у тому чи іншому суспільстві, того чи іншого віку. Особливе значення для педагогічного розуміння сутності соціалізації й особистості соціалізованої дитини має вивчення факторів, і механізмів соціалізації особистості [23].

На соціалізацію людини впливають низка чинників, яка залежить від його певної поведінки й активності.

Перша група – макрофактори (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава), які впливають на соціалізацію свідомості всіх жителів планети, і навіть великих груп людей, що у певних країнах.

Друга – мезофактори, умови соціалізації великих груп людей, виділених за ознакою, за місцем і типу поселення, де вони живуть (регіон, місто, селище,

село), про приналежність до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та ін.)

Ці чинники впливають на соціалізацію як прямо, так опосередковано через мікрофактори; до них належить: сім'я, групи однолітків, мікросоціум, організації, у яких відбувається соціальне виховання (навчальні, професійні, громадські, приватні й ін.). Вплив мікрофакторів в розвитку людини здійснюється через агентів соціалізації, тобто осіб, у взаємодії, із якими протікає його життя (батьки, брати, сестри, родичі, однолітки, сусіди, учителя).

Народившись, дитина відразу потрапляє у світ соціальних відносин – світ відносин людей, коли кожен грає не лише одну, а безліч ролей. Це роль сім'янина, політика, роль жителя села, міста тощо. Опановуючи ці ролі, людина соціалізується, стає особистістю. Оточення людини грає величезну роль. Вид, у яких стосунках із довкіллям він перебуває, залежить формування особистості. Тільки активно і повноцінно беручи участь у системі соціальних відносин, засвоюються ролі, які доводиться виконувати у житті, виробляється своє ставлення до цих ролей, тоді з'являється людина як соціальний феномен [26].

Підготовка людини до реалізації тієї чи іншої ролі то, може бути здійснена тільки після уявлення людини про цю роль («образ» ролі). Такі уявлення формуються з урахуванням реальних життєвих спостережень, у процесі спілкування, процесі сприйняття творів мистецтва, під агресивним впливом різних засобів та інших джерел.

Для дитини інтернатного закладу, мікрофактори соціалізації мають іншу ієрархію, ніж мікрофактори для дитини, що виховується в традиційних умовах родини. Найбільш значимими агентами соціалізації для підлітка виступають колектив, однолітки, вихователі дитячого будинку або школи-інтернату тощо. При цьому має відбуватися соціальне самовизначення – вибір дітьми-сиротами своєї ролі й позиції з загальної системи соціальних відносин, яка передбачає їх включність у неї з урахуванням сформованих інтересів і потреб.

Дуже важливий процес створення уявлень дитини про ті чи інші соціальні ролі. Такі уявлення в дітей-сиріт часто бувають спотворені. Залежно від своїх

індивідуальних особливостей вони створюють свою ідею реалізації тієї чи іншої ролі. Відсутність нормальних для дитини контактів (сім'я, друзі з вулиці, сусіди тощо) призводить до того, що образ ролі створюється з урахуванням суперечливою інформацією, одержуваної дитиною із різних джерел. Найчастіше джерелом інформації для дитини про соціальні ролі є засоби інформації і думка однолітків. У зв'язку з цим часто виникає ілюзійний «образ» соціальної ролі. Ідеться не тільки про ролі членів сім'ї, а й інших ролей, хто із нею взаємодіє. Формується неправильне уявлення про свою соціальну роль як сироти. Ця роль повинна реалізовуватися людиною протягом усього свого життя. [27]

Діти потрапляють в установи із різними ситуаціями. Є такі, які ніколи не бачили своїх батьків. У разі впливають на них лише оточуючі люди: вихователі, діти. Діти, які виховувалися у сім'ї, де їх батьки померли, зберігаються добрі приклади про сім'ю. Є третя група дітей, у яких батьки живі – це соціальні сироти. Діти розуміють всю складність такого життя сім'ї, в якій обстановка, умови не припустимі на виховання дитини. Прагнення дітей знайти виправдання поведінці своїх батьків, дати можливість сформуванню викривлене враження про оточуючих людей. Вони прагнуть побувати у сім'ї, хоча вся складність і суперечливість цієї ситуації у тому, що, з одного боку, перебування у сім'ї для них важке, з іншого боку, вони ніби відчувають, що вони є все-таки батьки і з ними життя краще.

Сьогодні поширена думка про доцільність створення прийомних сімей тимчасового перебування для дітей-сиріт з обмеженими можливостями для надання їм необхідного сімейного піклування. У процесі проведення експериментів залучалися вихователі спеціалізованих закладів для дітей-сиріт. Вони брали дітей тимчасово – на вихідні, канікули [28].

Сім'я надає вплив на дитину, який не замінить ніякий дитячий будинок, ніякі педагоги, ніякі спеціальні чи штучно створювані умови.

Особливу трудність представляє робота, що забезпечує засвоєння соціальної ролі сім'янина, у своїй родині є важливою, ніж створене викривлене

уявлення щодо сім'ї. Ставлення турботи, співробітництва, підтримки взаємовідповідальності, стали основними чинниками формування соціальності дитини на цьому установ.

Діти-сироти завищують чи занижують свої можливості у розв'язанні соціальних проблем. Дослідження особливостей психологічного розвитку вихованців дитячого будинку традиційно полягає у руслі психоаналізу ідеї психічної депривації. Депривація сприймається як основний чинник, що перешкоджає повноцінному психічному розвитку. Ідея «дефіцитності» внаслідок депривації зумовлює вибір форм надання допомоги дітям-сиротам: дитина потребує того, щоб було створено ситуацію, максимально наближену до сімейної, тобто компенсували дефіцит. Безумовно, повністю домогтися цього не вдається. Це навіть пояснюється в більшості досліджень проблем сиріт, щодо соціальної адаптованості у дитинстві, що потім проявляється у подальшому дорослому житті [29].

Причини появи труднощів входження дитини на систему соціальних відносин можуть цілком різні. Насамперед вони пов'язані з неадекватним сприйняттям дітьми-сиротами тих вимог, які пред'являє навколишній соціум.

Якщо позначити таке у медичній парадигмі, можна говорити про сирітство як «про хронічні недуги», у разі яких організм виявляється нездатним до функціонування, без підтримки лікарських засобів та певного режиму.

У світі існує кілька альтернатив утриманню дітей у державних установах. Моделі деінституціалізації (тобто переміщення дітей із «масових» закладів (інституцій) в альтернативне, більш турботливе середовище, а також надання допомоги за місцем проживання) включають у себе різнопланові заходи.

Якщо говорити про соціально-педагогічну роботу з сім'єю як засобу запобігання появі бездоглядних дітей або їхньої інституціалізації, то у світовій практиці відпрацьовані такі напрями:

- розміщення дітей із девіантною поведінкою та сиріт у прийомних сім'ях;
- нормалізація дітей, які мають функціональні обмеження у фізичному та

розумовому розвитку, в біологічних та прийомних сім'ях;

- громадська підтримка сімей;
- усвідомлене батьківство;
- укріплення сімей, що переживають кризу;
- організація груп взаємо-підтримки і допомоги, діяльність фахівців із сімейної просвіти;
- формування гендерної рівності, захист жіночих, дитячих прав у сім'ї та суспільстві;
- запобігання і боротьба з насильством у родині;
- запобігання та боротьба з наркоманією, курінням, алкоголізмом, проституцією в родині;
- навчання членів сім'ї поведінці у кризових ситуаціях (підтримка тяжкохворих, догляд за ними, спілкування з ними та найближчим оточенням, перебування члена сім'ї під слідством та у в'язниці тощо);
- підтримка сім'ї в кризових ситуаціях (смерть члена сім'ї, вихід дитини з сім'ї, випадки насильства в сім'ї, вимушена зміна місця проживання, втрата роботи членами сім'ї, народження дитини з особливими потребами);
- адаптація сімей у новому середовищі;
- забезпечення умов для поєднання праці з сімейними обов'язками і з життєвими інтересами людини;
- планування сім'ї, профілактика ранніх та небажаних вагітностей через статеве виховання;
- об'єднання поколінь (непрацюючих пенсіонерів і молодих активних, але з недостатньою освітою і досвідом молодих осіб) [30, 78].

Не всі ці напрями реалізуються в Україні повною мірою. Однак відбувається й поступова трансформації державної системи опіки та піклування за дітьми, що залишилися без догляду батьків, випробуються нові форми і методи підтримки кризових та прийомних родин. Поява нових моделей соціальної роботи з дітьми викликана необхідністю викорінення системи стаціонарного догляду за дітьми, намаганнями покласти край стражданням,

духовному зубожінню та втраті людського потенціалу, які є неминучим наслідком інституалізації дітей.

На даний час питання надання статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування регулюється Порядком провадження органами опіки та піклування діяльності пов'язаної із захистом прав дитини, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 24. 09. 2008 № 866 (далі – Порядок), що набрала чинності 17. 10. 2008 [12, 27].

Відповідно до статті 1 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки.

Діти, позбавлені батьківського піклування – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з:

- позбавленням їх батьківських прав;
- відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав;
- визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними;
- оголошенням їх померлими;
- відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства;
- розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місце знаходження;
- тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки;
- підкинуті діти, батьки яких невідомі;
- діти, від яких відмовилися батьки;
- безпритульні діти.

Згідно з Є. Бреевою, у нашому сучасному суспільстві з'явилося таке явище, як «соціальне сирітство». Це діти, які мають батьків, але вимушені жити поза своєю сім'єю – у дитячих будинках, притулках, інтернатах [32]. Виховання і розвиток дитини поза сім'єю зумовлює цілу низку психологічних і

соціальних порушень. Сирітство сприяє травматизації дитини та істотно зменшує її шанси на нормальний розвиток, зокрема і на формування надійної прихильності надалі [33].

Щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які набули відповідного статусу до набуття чинності постановою Кабінету Міністрів України від 24. 09. 2008 № 866, про їх статус без спеціального на те рішення підтверджується комплектом документів, зокрема:

- 1) статус дитини-сироти – свідоцтвом про смерть кожного з батьків;
- 2) статус дитини, позбавленої батьківського піклування;
- 3) батьки якої позбавлені батьківських прав – рішенням суду;
- 4) дитина, яка відібрана у батьків без позбавлення батьківських прав – рішенням суду;
- 5) батьки які визнані безвісно відсутніми – рішенням суду;
- 6) батьки які оголошені судом померлими – свідоцтвом про смерть, виданим органами реєстрації актів цивільного стану;
- 7) батьки які визнані недієздатними – рішенням суду;
- 8) батьки які відбувають покарання в місцях позбавлення волі – за рішенням суду;
- 9) батьки які перебувають під вартою на час слідства - постановою суду;
- 10) батьки які знаходяться у розшуку органами внутрішніх справ, пов'язаному з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження – ухвалою суду або довідкою органів внутрішніх справ про розшук батьків та відсутність відомостей про їх місцезнаходження;
- 11) у зв'язку з тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки – довідкою закладу охорони здоров'я, що оновлюється раз на півроку;
- 12) підкинутої дитини, батьки якої невідомі, покинутої в пологовому будинку, іншому закладі охорони здоров'я або яку відмовилися забрати з цих закладів батьки, інші родичі – актом за формою, затвердженою МОЗ і МВС самостійне доросле життя [34].

1.3. Діяльність соціального педагога з профілактики міжособистісних конфліктів підлітків

Унаслідок детального розгляду й аналізу основних позицій і стилів поведінки учасників конфлікту можна перейти до розгляду умов вирішення соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі.

Л. Петровська, Н. Пов'якель, В. Ілійчук питання конфліктної поведінки пов'язують з об'єктивно-суб'єктивним характером причин конфлікту, психологічними властивостями та соціальним досвідом особистості. Ученими доведено, що в процесі визначення способів попередження конфліктних форм поведінки обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру причин конфлікту необхідно для вироблення стратегії поведінки [35].

На мою думку, провідними й найефективнішими умовами, які сприятимуть вирішенню соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі, постають:

- формування конфліктологічної компетентності підлітків на основі ряду спільно педагогічних принципів та компонентів;
- участь підлітків у колективних видах діяльності (суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри);
- організація самовиховання підлітків (аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз);
- взаємозв'язок спільного, диференційного й індивідуального підходів у процесі виховної роботи.

Процеси соціального виховання та соціалізації особистості здійснюються в умовах соціального середовища. З погляду соціальної педагогіки, соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, а саме сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи, що впливають

на формування її свідомості та поведінки. [36, 56-60].

У підлітковому віці значно розширена сфера діяльності. Тому головне завдання соціального педагога, урахувавши намагання підлітків посісти певне місце в очах однолітків, дорослих, у суспільстві, його різку підвищену потребу оцінити самого себе в системі «я й моя корисність для інших», – поглибити ту лінію діяльності підлітка, у якій найбільшою мірою задіяні тенденції його розвитку як активного члена суспільства. Соціальному педагогу необхідно виділити форми й способи організації такої діяльності, розкрити можливості й механізми її виховного впливу, тим самим сприяти зменшенню конфліктності підлітків.

Суспільна корисна діяльність для підлітка є системою, яка, з одного боку, формує особисте спілкування підлітків у колективі, а з іншого – забезпечує усвідомлення його значності не тільки в певному колективі, але й в суспільстві загалом. Головним завданням організації суспільно-корисної діяльності як частини виховного процесу є вплив на формування мотиваційно-потрібної сфери підлітка.

Суспільно-корисна діяльність зумовлює формування необхідних якостей підлітка, залучаючи його до досвіду суспільної поведінки, завдяки цим якостям і досвіду вона сама розгортається на новому рівні. Цей взаємно зумовлений процес забезпечує становлення самостійного підліткового колективу, формує в підлітків відповідальність, толерантність, тим самим сприяє зниженню конфліктної поведінки в підлітковому середовищі. У розвинутій суспільній діяльності, яка вміщує спортивну, трудову, художню, організаційно-суспільну діяльність, реалізується потреба підлітка в побудові нових взаємовідносин з дорослими, однолітками, потреба в самостійності. Внутрішньо-шкільна й позашкільна діяльність підлітків допомагає їм усвідомити суспільний характер людських взаємовідносин [37, 45].

Формування суспільно корисної діяльності – важкий процес, який потребує виконання певних умов і принципів.

Саме в цьому процесі в підлітка розвивається такі важливі якості:

- відповідальність до порученої справи;
- уміння враховувати в своїй поведінці почуття й потреби інших людей
- в спілкуванні з ними – їх особистісні особливості.

Тому головне завдання соціального педагога – разом з батьками, учителями, адміністрацією шкіл залучати підлітків до різних видів суспільно-корисної діяльності, формувати дружній, надійний клімат в підлітковому середовищі, тим самим сприяти зниженню конфліктної поведінки.

Ще одна умова ефективного вирішення соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі – організація самовиховання підлітків.

До основних компонентів, засобів цієї умови можна віднести аутотренінги, саморегуляцію поведінки підлітків, тренінг, самоаналіз конфліктних ситуацій та ін.

На сьогодні актуальним є такий засіб, як арт-терапія. Зазначимо, що вітчизняні вчені вказують на необхідність використання арт-педагогіки та арт-терапії (І. Левченко), оскільки саме художня творчість пов'язана з діями трьох факторів: експресії, комунікації й символізації. Арт-терапія має дуже важливий терапевтичний ефект, який допомагає позбавитися стресів, страхів, непорозумінь, а також сприятиме зниженню конфліктності в підлітковому середовищі.

Е. Крамер називає фактори лікувального впливу арт-терапії. Основними в досягненні позитивних ефектів арт-терапії вона вважає численні можливості самого процесу художньої творчості, яка дає змогу переживати внутрішні конфлікти. Підлітки у процесі творчого акту переживають внутрішні конфлікти заново, усвідомлюють й урешті-решт вирішують [37, 31–37].

Так, арт-терапія як один із методів організації самовиховання теж сприятиме зниженню конфліктності в підлітків, оскільки підлітковий вік вважають кризовим, і саме в цей період у підлітків виникає непорозуміння з оточенням. Тому соціальний педагог повинен використовувати арт-терапію, аутотренінги, методи саморегуляції поведінки, що сприятиме зниженню і внутрішніх конфліктів, і конфліктів, які виникають на міжособистісному рівні.

Також існує ще одна умова – взаємозв'язок спільного, диференційного та індивідуального підходів у процесі виховної роботи – об'єднує всі перелічені вище умови, а, таким чином, і методи, які входять до цих умов, а саме: аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз, суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри.

Отже, зазначені умови, на мою думку, сприятимуть розв'язанню конфліктних ситуацій в підлітковому середовищі соціальним педагогом. Саме ці умови містять необхідні методи та технології роботи, завдяки яким соціальний педагог може використовувати в своїй діяльності індивідуальні, групові, і диференційні підходи. Також за допомогою певних методик соціальний педагог може навчити підлітків, як самим виходити з конфліктних ситуацій, використовуючи в своїй діяльності такі ефективні умови, надасть підліткам не тільки певний багаж знань і умінь, але й закріпить певні навички.

Загальні форми й методи роботи соціального педагога з дітьми в закладах інтернатного типу. Новоприбулі в школу-інтернат вихованці не зрідка знаходяться в стані дисфорії (пригніченому стані), обумовленому різкою зміною способу життя, важкими переживаннями, пов'язаними з вирішенням їх долі в інстанціях.

Підвищена ранима, психологічна напруженість, замкнутість дитини, велика вірогідність зриву в поведінці вказують на особливе значення дбайливого, тактовного відношення до дитини з боку педагогів, персоналу, вихованців інтернату, розривом між особових стосунків [38], що раніше склалися.

Найбільш доцільним методом вивчення особи дитини в перші тижні перебування його в інтернаті є спостереження, вивчення матеріалів особистої справи, бесіда, методики («Дім – дерево – людина», « Неіснуюча тварина») на задану або вільну тему. При цьому небажано пропонувати теми, що актуалізують негативні переживання, пов'язані з втратою близьких, друзів і так далі [38].

Спостереження – систематичне цілеспрямоване вивчення об'єкту. Спостереження, як метод пізнання, дає можливість отримати первинну інформацію про об'єкта.

Під науковим спостереженням розуміється спеціально організоване сприйняття досліджуваного об'єкту, процесу або явища в природних умовах [39]. Соціальний педагог ставить перед собою завдання, виділяє об'єкт і розробляє схему спостереження. Результати обов'язково фіксуються, отримані дані обробляються.

Для підвищення ефективності спостереження воно має бути тривалим, систематичним, різностороннім, об'єктивним і масовим.

Соціального педагога в першу чергу повинні цікавити готівковий стан дитини, механізми його «психологічного захисту». В зв'язку з цим важливе спостереження за власною ініціативною поведінкою дитини, його нерегламентованими заняттями в години дозвілля, вільного спілкування. Недопустимо, щоб дитина відчувало себе піддослідним.

Дитині можна запропонувати нескладні практичні або інтелектуальні завдання з «будівельним матеріалом», мозаїкою, конструктором, картинками, що розрізають. Спостереження за ігровою діяльністю, конструктивно–інтелектуальними заняттями дають педагогові цінну інформацію про інтелектуальні проблеми, назрілі або потенційні конфлікти, незадоволені потреби, страхів. Спостереження розкривають здатність дитини планувати свою діяльність, керувати спільною діяльністю інших дітей, підкорятися правилам, що діють, або розпорядженням [37].

Втручання соціального педагога в конфліктну ситуацію, яка склалась у підлітковому середовищі, має виходити з певних очікувань щодо його розв'язання. У своїх діях він має дотримуватися такої послідовності: визнати наявність конфлікту; визначити можливість для переговорів; умовити й погодити процедуру їх проведення; з'ясувати коло питань, які є предметом конфлікту; розробити варіанти рішень; забезпечити прийняття узгодженого рішення; реалізувати ухвалені рішення на практиці [40, 45].

До традиційних методів роботи соціального педагога в установах інтернатного типу відносяться бесіди. У бесідах, діалогах, дискусіях виявляються стосунки дітей, їх відчуття і наміру, оцінки і позиції [39]. Педагогічна бесіда як метод дослідження відрізняється цілеспрямованими спробами дослідника проникнути у внутрішній світ вихованця, виявити причини тих або інших його вчинків.

Поважно, щоб до бесіди соціальний педагог готувався. У цьому йому допоможе анкетування, складений заздалегідь запитальник або результати комісії, яка зробила висновок під час вступу дитини до даної установи [39]. Дослідники виділяють ще метод соціометрії, при якому, для математичної обробки збираються дані бесід, анкетування, опиту і алгоритмів, оцінки кризисного стану дитини.

Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою спеціальних розроблених опитувальників, званих анкетами. Анкетування дає можливість отримати інформацію про вихованця, проводиться в усній або письмовій формі. При створенні анкети або плану інтерв'ю поважно сформулювати питання так метою виявлення істотних ознак вихованця, щоб вони відповідали поставленим цілям.

Різновидом вибіркового анкетування є тестування, яке проводиться з метою виявлення істотних ознак вихованця.

Тестування – цілеспрямоване, однакове для всіх випробовуваних обстеження, що проводиться в строго контрольованих умовах, дозволяє об'єктивно вимірювати характеристики педагогічного процесу, що вивчаються.

Тести складають так, щоб однозначно визначити ті або інші особливості вихованців [7].

Розрізняють формальні і неформальні ситуації тестування, в ході перших передбачають отримати відповіді на стереотипні питання, другі проводять у формі бесіди на тему. Головною умовою при цьому є створення атмосфери психологічного комфорту і довіри. Тестування, на відміну від інших методів, дає можливість виявити індивідуальні характеристики вихованця.

Також застосовується метод переконання. Методом переконання педагог може досягти успіху, якщо він досить володіє правовими знаннями, щоб переконати дитину в наслідках його антигромадської поведінки. За допомогою цього методу соціальний педагог може добитися, щоб вихованець сам почав шукати дорогу виходу з ситуації, що склалася. Метод заохочення можна назвати вираженням позитивної оцінки дій вихованців. Воно закріплює позитивні навички і звички. Дія заохочення заснована на збудженні позитивних емоцій. Заохочуючи, соціальний педагог повинен прагнути, щоб поведінка вихованця мотивувалася і прямувала не прагненням отримати похвалу або винагороду, а внутрішніми переконаннями, етичними мотивами. Покарання – це метод педагогічної дії, яка повинна запобігати небажаним вчинкам, гальмувати їх, викликати відчуття провини перед собою і іншими людьми [39].

Таким чином, серед основних методів роботи соціального педагога в установах інтернатного типу виділяють: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, аналіз зібраних даних про дітей, метод соціометрії, заохочення, покарання, метод переконання.

Робота проводиться як в індивідуальній, так і в груповій формах. Індивідуальна форма роботи, або соціальна робота, з індивідуальним випадком здійснюється в ситуації «один на один», коли соціальний педагог спільно з вихованцем вирішує його особові і соціальні проблеми [41].

Ситуація «один на один» передбачає певні стосунки між соціальним педагогом і вихованцем. В процесі індивідуальної допомоги не лише планується відповідна процедура взаємодії, але і висуваються специфічні вимоги до ролей соціального педагога, необхідних знань про вихованця, що забезпечують умови для роботи в системі «один на один». Перш за все, між соціальним педагогом і вихованцем має бути встановлений контакт.

Соціальна групова робота – це напрям практичній діяльності, функції якої поширюються на різні області людської життєдіяльності. Клієнтами соціальної групової роботи є вихованці, що мають різне походження проблем.

Не дивлячись на різноманітність тренінгових вправ, прийомів і техніки,

використовуваних в груповій роботі, прийнято виділяти декілька базових методів, а саме, групову дискусію, ситуаційно – ролеві ігри (Л. Петровська, Г. Ковальов, Т. Яценко), а також тренінг сенситивності, орієнтований на тренування міжособової чутливості і сприйняття себе як психофізичної єдності (Ю. Емельянов), включаючи техніку невербальної взаємодії, яка розвиває сприйнятливність «мові тіла», медитативна техніка і інше [20].

Зауважимо, що впливовим засобом є також рольові ігри, які впливають на духовний розвиток людини. Найменування ролі, двох планів самопочуття (ігрового і реального), сюжету забезпечують цій грі багатообразні виховні можливості [48].

Соціально-групова робота – це метод інтерперсональної допомоги при роботі в малих групах, де використовується груповий контекст для досягнення індивідуальних групових цілей. У соціальній груповій роботі використовують ті, що розвивають, реабілітаційні, організаційно - реабілітаційні підходи [41].

Знання специфіки та статево-вікових особливостей цих уявлень необхідне для корекційної роботи з підлітками різних категорій (І. Дубровіна, Р. Овчарова та ін.). Розробка спеціальних тренінгів та індивідуальних програм допомоги підліткам, які мають комунікативні проблеми загалом і відрізняються підвищеною конфліктністю, потребують від соціального педагога діяльності зі створення інструментарію, який дозволяє вирішувати конфлікти в підлітковому середовищі. Отже, актуальність дослідження зумовлена практичним запитом сучасного суспільного розвитку, потребами шкільної соціальної служби, а також логікою наукового пізнання генезису уявлення про конфлікт у сучасних підлітків.

Так, у зв'язку з актуальністю проблеми вирішення конфліктів у підлітковому середовищі в діяльності соціального педагога й була визначена мета – розкрити умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом.

У фаховому спілкуванні соціальному педагогові доводиться не лише з'ясовувати проблеми клієнта, а й переконувати його вести переговори,

урегульовувати конфліктні ситуації, займатися розробкою умов, які б сприяли ефективному вирішенню конфліктів.

Потреба у фахівці як посереднику часто виникає з настанням реального зовнішнього або міжособистісного конфлікту. Для того щоб ефективно регулювати, вирішувати конфліктну ситуацію, соціальний педагог має передусім з'ясувати структуру конфлікту, установити учасників, умови перебігу, контекст, у якому він відбувається, суб'єктивні образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту та їх наслідки. Допомагаючи підліткові, соціальний педагог повинен ретельно дослідити характер його труднощів, визначити, чи є цей конфлікт об'єктивним (породженим об'єктивними причинами) чи суб'єктивними (наслідком особистих стосунків). Пізнавши природу й характер конфлікту, соціальний педагог повинен допомогти зрозуміти це підлітку, ретельно проаналізувати чинники, що спричиняють відхилення образу конфліктної ситуації від реальності.

Втручання соціального педагога в конфліктну ситуацію, яка склалась у підлітковому середовищі, має виходити з певних очікувань щодо його розв'язання.

У своїх діях він має дотримуватися такої послідовності:

- визнати наявність конфлікту;
- визначити можливість для переговорів;
- умовити й погодити процедуру їх проведення;
- з'ясувати коло питань, які є предметом конфлікту;
- розробити варіанти рішень;
- забезпечити прийняття узгодженого рішення;
- реалізувати ухвалені рішення на практиці [42, 45].

Для того, щоб розробити ефективні умови вирішення конфлікту в підлітковому середовищі, соціальний педагог повинен передусім детально проаналізувати етапи конфлікту, а саме такі, як:

- Посилення напруги (виникнення незначного протистояння з доволі прозаїчної причини, на цьому етапі найкраще долати незадоволення, однак

люди нерідко уникають визнання напруги, сподіваючись, що вона мине сама собою.

- Дилема ролей (з продовженням конфлікту напруга зростає, його учасники починають відчувати свою нездатність нейтралізувати її, виникнення конфлікту вони приписують певному інциденту, особі, події, предмету, їм стає дедалі складніше вийти з нього самотужки).

- Накопичення несправедливості (учасники конфлікту починають вдаватися до звинувачень, що посилює напругу). Кожна сторона може відчувати несправедливість, гнів, готуватися до «війни». На цьому етапі ще можливий вихід з конфлікту, розірвання його циклу, якщо учасники зустрінуться й обговорять предмет напруження. Та частіше вони вже не спілкуються, заглиблюються у свої проблеми.

- Конфронтація (фокус у конфлікті зміщується на здобуття реваншу або відшкодування збитків, що блокує подальшу комунікацію, реалістичне розуміння конфліктної ситуації її учасниками, на цьому етапі, якщо його учасники виявляють негнучкість, відмовляються від взаємодії, конфлікт набуває деструктивних форм, переорієнтувавши увагу конфлікуючих сторін з аналізу збитків і втрат на початкову проблему, можна працювати над її розв'язанням).

- Прилаштування, корекція, якщо сторони продовжують боротьбу, конфлікт набуває затяжних ознак, проте й на цьому етапі можлива корекція поведінки учасників конфлікту [43].

Соціальна робота з дітьми, які залишилися без батьківського піклування, спрямована на створення турботливого середовища, яке допомагає дитині розвиватися, сприяння соціалізації дитини, що перебуває в інтернатному закладі, запобігання бездоглядності дітей або їхньої інституалізації. На цій же меті наголошує Ж. Петрочко у своїй статті: «...створення сприятливого соціально – виховуючого середовища, тобто ефективних умов для реалізації й захисту прав дитини шляхом гармонізації задоволення її особистісних потреб». Тобто в загальному аспекті метою соціального працівника стосовно дітей, які

перебувають в інтернатних закладах, є забезпечення адекватного середовища виховання, під яким можна розуміти як оптимізацію педагогічного процесу у інтернатному закладі, так і влаштування життя дитини загалом [44].

На сьогоднішній день у законодавстві України процедурно відображені абсолютно всі названі вище рівні реінтеграції. Але, беручи до уваги визначення поняття «реінтеграції», що надано в законі України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей» [41], маємо зазначити, що у цьому значенні термін «реінтеграція» співвідноситься лише з рівнем, що передбачає адаптацію дитини до самостійного повноцінного життя в суспільстві. Разом із тим, варто відзначити, що спеціалісти-практики соціальної роботи послуговуються терміном «реінтеграція» найчастіше в значенні повернення дитини в біологічну сім'ю і саме цей варіант реінтеграції ми розглянемо далі.

Найбільш ефективним шляхом створення сприятливого соціально – виховуючого середовища є реінтеграція дитини в біологічну чи прийомну сім'ю, що є пріоритетним завданням соціального працівника. Тільки сім'я здатна забезпечити задоволення основних потреб дитини, надавати стимули для її подальшого розвитку, створювати стабільну атмосферу. Якщо не існує можливості для дитини жити з рідними батьками, найкраща альтернатива – усиновлення / удочеріння, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу.

Для влаштування дитини в прийомну сім'ю соціальний працівник виконує такі функції, як виявлення інформації про дитину, яка потребує державної опіки; оцінка стану розвитку дитини, яка потребує влаштування, для з'ясування можливості влаштування до прийомної сім'ї; підготовка дитини до входження у прийомну сім'ю. Остання функція є надзвичайно важливою: за допомогою різних психологічних методів роботи дитина звикає до того, що у неї з'явиться сім'я. Це дозволяє попередити небажані випадки під час перебування у прийомній сім'ї (втечі з сім'ї, невротизації стосунків тощо). Визначальною є роль соціальних працівників в організації знайомства прийомних батьків з дитиною. [46] Соціальні працівники з питань супроводу

прийомної дитини й прийомної сім'ї працюють у команді, узгоджуючи свої дії, а саме: допомагають дитині скласти альбом про себе і своє життя; допомагають батькам разом з біологічними дітьми скласти альбом про їхню сім'ю, звички, сімейні традиції тощо; проводять зустрічі прийомних батьків з дитиною; виявляють емоційні прояви й реакції дитини та прийомних батьків у процесі знайомства; складають та узгоджують з батьками план переходу дитини у прийомну сім'ю; надають психологічну підтримку прийомним батькам під час знайомства та налагодження контактів з дитиною, а також обговорюють особливості процесу знайомства.

Виконання завдань соціального супроводу прийомних дітей та сімей має здійснюватися окремо уповноваженими соціальними працівниками. Тому чіткий розподіл обов'язків між ними, уміння домовлятися при плануванні візитів, об'єктивність оцінки ситуації, толерантність у спілкуванні є запорукою успішної співпраці. Спільні відвідування прийомної сім'ї необхідно здійснювати у період взаємної адаптації після влаштування дитини у прийомну сім'ю. [45]

Основний принцип роботи соціального працівника, який здійснює супровід прийомних дітей – індивідуальний підхід до кожної дитини. План соціального супроводу – це план спільних дій соціального працівника та прийомних батьків щодо соціалізації прийомних дітей та підтримки прийомних сімей. План соціального супроводу складається соціальними працівниками після підписання угоди про влаштування дитини у прийомну сім'ю відповідно до визначених завдань [46].

Очевидним є також такий важливий напрямок соціальної роботи з вихованцями інтернатних закладів, як забезпечення можливостей для їхнього майбутнього. Тут мається на увазі як забезпечення соціальної і матеріальної основи життя дітей після виходу з інтернатного закладу – отримання житла, роботи, пільг тощо, так і психологічної готовності до життя за межами закладу. Різка заміна тотальної ізольованості і контролю системою безконтрольності і свободи дій призводить до втрати орієнтирів і цінностей. Зокрема, можливість

отримання освіти розглядається більшістю випускників інтернатних закладів, як засіб звільнення із стін шкіл-інтернатів.

Ж. Петрочко узагальнює завдання при роботі з дітьми у інтернатному закладі поняттям «реінтеграція». Вона визначає реінтеграцію як процес повернення людини в суспільство у ролі активного і незалежного члена соціального життя, що передбачає компенсацію втрат соціальних зв'язків, досягнення відповідного рівня емоційного стану тощо. Реінтеграція дітей - сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснюється відповідно до переконань: необхідно готувати дитину до створення власної сім'ї та адекватного виконання нею батьківських функцій. Організація та забезпечення оптимальних умов реінтеграції створюють можливості для подальшого повноцінного функціонування індивіда у соціумі, його успішної соціалізації. Реінтеграція дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – процес повернення чи входження їх до тієї чи іншої соціальної системи шляхом відновлення або формування прив'язаностей, соціальних зв'язків та відносин, набуття соціального досвіду, соціальної компетентності [38].

Процедура реінтеграції дитини, яка залишилась без батьківського піклування та яка не має юридичного статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, підтвердженого відповідними документами, регулюється Постановою Кабінету Міністрів № 866 від 24 вересня 2008 р. «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини» [47]. Проаналізувавши нормативно-правову базу законодавства України з реінтеграції, можна стверджувати, що в державі створено всі юридичні можливості та чітко виписані правові механізми реінтеграції вихованців інтернатних закладів на всіх трьох рівнях соціальної взаємодії (повернення до біологічних батьків або в сім'ю біологічних родичів, в сімейне оточення (сімейні форми виховання) та в суспільство, із повною адаптацією до самостійного життя).

Проаналізувавши нормативно-правову базу законодавства України з реінтеграції, можна стверджувати, що в державі створено всі юридичні

можливості та чітко виписані правові механізми реінтеграції вихованців інтернатних закладів на всіх трьох рівнях соціальної взаємодії (повернення до біологічних батьків або в сім'ю біологічних родичів, в сімейне оточення (сімейні форми виховання) та в суспільство, із повною адаптацією до самостійного життя). Зважаючи на процеси, що відбуваються сьогодні в суспільстві, та визначений державою пріоритет виховання дітей у сімейних формах, передбачаємо, що реінтеграція дітей у їх біологічні сім'ї чи альтернативні форми сімейного виховання, до їх соціального оточення, є актуальною практикою і важливою складовою системи превенції соціального сирітства. Проте, попри важливість даної проблеми, відчувається брак методичних матеріалів та відпрацьованих механізмів соціальної практики, особливо у питанні налагодження контакту дітей, вихованців інтернатних закладів, із біологічними батьками, після повернення їх у рідну сім'ю, до біологічних батьків, що, у свою чергу, потребує подальшого дослідження і більш детального вивчення. [41]

Ж. Петрочко зазначає різні напрями соціально-педагогічної діяльності щодо входження до відповідних інституцій. Так, «у межах підготовки дитини до входження в економічну інституцію здійснюється сприяння її працевлаштуванню відповідно до потреб та індивідуальних особливостей; вироблення навичок планування бюджету та витрат; в політичну – сприяння захисту майнових прав дитини після закінчення навчання в інтернатному закладі; формування громадянської свідомості, політичної культури; в родинну – моделювання уявлення та переконання дитини про функціонально спроможну сім'ю (формування цілісного образу сім'ї з усвідомленням її функцій, механізмів розвитку, розподілу ролей тощо); вироблення необхідних навичок створення власної функціонально спроможної сім'ї; в педагогічну – передавання соціального досвіду старших поколінь; підготовка до включення дитини в різні структури соціальних інститутів; підтримка соціально-позитивної активності вихованця інтернатного закладу, введення його у соціально-виховне середовище; сприяння здобуттю освіти; в культурну –

допомога в осягненні цінностей культури, пов'язаних з технічною та мистецькою творчістю, а також фізичним удосконаленням; сприяння розкриттю індивідуальних здібностей і талантів; підтримка дитини у пошуку тієї сфери творчої діяльності, де вона зможе найбільшою мірою само реалізуватися і самоствердитися; вироблення навичок організації і проведення змістовного дозвілля; в релігійній – забезпечення права свободи вірування і водночас формування критичного мислення з метою запобігання культової залежності; в екологічній – розвиток екологічного мислення, спрямованого на збереження і розвиток природного та сприятливого техногенного середовища» [44].

Отже, незалежно від будь-якого завдання соціального працівника у роботі з вихованцями інтернатних закладів треба відштовхуватися від проблеми виховання дитини. В даному випадку виховання виступає як дуже широке поняття, адже метою цього процесу в інтернатному закладі є створення можливостей для нормалізації життя дитини відповідно до її потреб шляхом корекції та адекватного розвитку психологічних якостей, світосприйняття, само ідентифікації і інших моментів.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ПІДЛІТКІВ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Діагностика міжособистісних стосунків підлітків в інтернатному закладі

Конфлікт як процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох чи більше сторін соціальної взаємодії, який супроводжується негативними емоціями. Це відкрите або приховане протистояння цих сторін внаслідок відстоювання ними взаємовиключних інтересів, цілей, позицій, суджень чи поглядів. При цьому кожна з конфлікуючих сторін вважає себе правою і рішуче вступає в боротьбу за свої інтереси. Конфлікти виникають через протилежність інтересів і соціальних установок людей, вони потребують обов'язкового розв'язання, оскільки без цього неможливе нормальне функціонування соціальної групи, колективу.

У сучасному світі процес навчання та виховання неможливий без суперечностей і конфліктів. Конфлікти, конфліктні ситуації, а звідси й конфліктна поведінка – безпосередня реальність наших днів. Пояснити поведінку підлітків, зокрема й конфліктну, неможливо без аналізу соціального середовища, суспільних відносин, груп, з якими особистість взаємодіє, а також без вивчення ціннісно-нормативної структури оточення, що суттєво впливає на підлітків.

Базою нашого експериментального дослідження стала Запорізька школа-інтернат № 1 Дніпровського району Запорізької області, учні 6-7 класів. Загалом в опитування взяли участь 20 учнів.

Для реалізації мети та завдань дослідження були використані наступні методики:

- 1) опитувальник Баса-Дарки «Діагностика стану агресії»;

- 2) проективну методику «Неіснуюча тварина»;
- 3) методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію (К. Томаса);
- 4) методика соціально-психологічної діагностики схильності особистості до конфліктної ситуації К. Томаса

Перед використанням опитувальника Баса-Дарки «Діагностика стану агресії», було з'ясовано, що А. Басс, сприйняв ряд положень своїх попередників, розділив поняття «агресія» і «ворожість» і визначив останню як «реакцію, розвиваючу негативні почуття і негативні оцінки людей і подій». А. Басс і А. Дарки виділили такі види реакцій:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
2. Непряма агресія – обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.
3. Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).
4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці, що виявляється від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.
5. образа – заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.
6. Підозрілість – негативна реакція в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.
7. Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).
8. Почуття провини – висловлює можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, робить зло, а також відчуються їм докори сумління.

Опитувальник Басса-Дарки складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає «так» або «ні». Відповідно до інструкції він ставить знак «плюс» якщо згоден з твердженням, і знак «мінус», якщо не згоден. (див. додаток А)

При складанні опитувальника автори користувалися наступними принципами:

- питання може відноситися тільки до однієї форми агресії;
- питання формулюються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання;
- відповіді оцінюються по восьми шкалах.

Після обробки даних за допомогою ключа в середньому було отримано таку тенденцію проявів агресивних реакцій у хлопців та дівчат:

- фізична агресія у хлопців – 75 %, високий рівень агресивної реакції, у дівчат – 46 %, норма;
- непряма агресія у хлопців – 48 %, норма, у дівчат – 60 %, підвищений рівень агресивної реакції;
- роздратування у хлопців – 53 %, норма, у дівчат – 52 %, що також є нормою;
- негативізм у хлопців – 70 %, підвищений рівень агресивної реакції, у дівчат – 41 %, що є нормою;
- образа у хлопців – 57 %, підвищений рівень агресивної реакції, у дівчат – 65 %, також підвищений рівень агресивної реакції;
- підозрілість у хлопців – 70 %, підвищений рівень агресивної реакції, у дівчат – 60 %, також підвищений рівень агресивної реакції;
- вербальна агресія у хлопців – 67 %, підвищений рівень агресивної реакції, у дівчат – 70 %, також підвищений рівень агресивної реакції;
- почуття провини у хлопців – 61 %, підвищений рівень агресивної реакції, у дівчат – 59 %, також підвищений рівень агресивної реакції.

Середнє значення індексу ворожості перевищило норму на один бал, а середнє значення індексу агресивності норми не перевищило. Під час дослідження висвітлилась тенденція, що в підлітковому віці домінуючими видами агресивних реакцій є фізична, вербальна, непряма агресія, а також прояв негативізму. Також було виявлено, що в цьому віці у дівчат домінуючим видом агресивної реакції є – непряма та вербальна агресія, а у хлопців фізична

агресія та негативізм.

На другому етапі емпіричного дослідження з групою підлітків, які проявляють агресивну поведінку було проведено проєктивну методика «Неіснуюча тварина» (див. додаток С). Це одна з найбільш інформативних малюнкових методик. Її рекомендується використовувати, починаючи зі старшого дошкільного віку.

Мета методики: виявити у групи обстежуваних підлітків рівень агресивності, види агресивних реакцій, тривожності, рівень самооцінки, емоційні особливості.

Проєктивна методика підтвердила одержані результати, що були отримані за методикою вивчення агресивності Басса-Даркі і дала ширшу інформацію не тільки щодо видів агресивних реакцій, а й про емоційну сферу та самооцінку підлітків. Проєктивна методика також дала зрозуміти причини агресивних реакцій у деяких обстежуваних підлітків.

На третьому етапі дослідження з групою підлітків, була застосована методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію (див. додаток В). За допомогою цієї методики ми виявили, наскільки підлітки схильні до суперництва та співробітництва, прагнуть до компромісів, уникають конфліктів, чи навпаки намагаються загострити їх, а також оцінили їх адаптацію до спільної діяльності.

Опитувальник складається з 30 суджень, по 2 варіанта відповіді. У кожному пункті треба було обрати літеру («А» чи «Б»), що більше відповідає їх поведінці/рішенню у взаємодії з однолітками.

Вибрана методика є класичною методикою вивчення типових способів реагування на конфліктну ситуацію, відповідає віковим нормам і завданням дослідження.

У ході проведеного дослідження було виявлено основні способи реагування на конфліктну ситуацію серед підлітків. Результати обраних стратегій учнів у 6, 7 і 8 класах подано у діаграмах (рис. 2.1.).

Вивчення конфліктності серед учнів продемонструвало, що найменша

частина всіх опитаних обирають такі способи реагування на конфліктну ситуацію як суперництво (5 %). Трохи більше надають перевагу компромісу та поступливості (15 % та 15 %), а уникненню – 20 %. Але найбільш частіше підлітки обирають співробітництво (45 %).

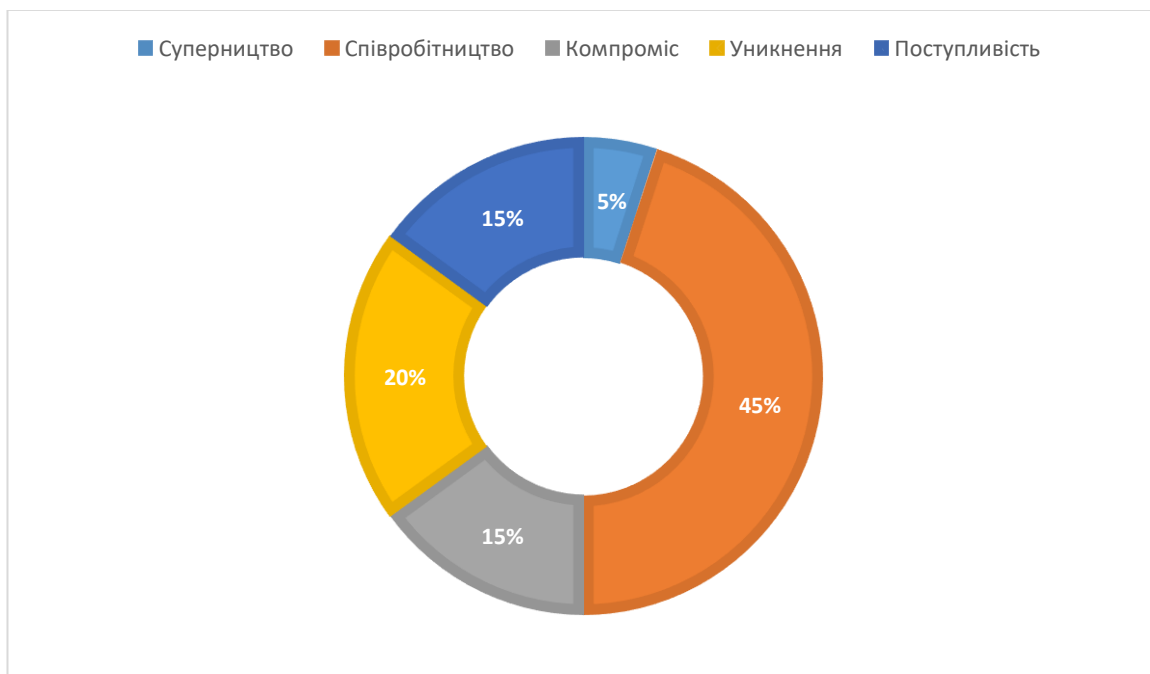


Рисунок 2.1. – Способи реагування на конфліктну ситуацію.

Завдяки цьому опитувальнику можна зробити висновок, що у рішенні багатьох ситуацій у підлітків переважає тип співробітництва. Тому іноді в ситуаціях вони вирішують питання всією групою, або намагаються допомогти один одному. Але також потрібно звернути увагу на те, що 20 % обрали тип уникнення. Це показує, що не всі підлітки однаково довіряють один одному.

Уникнення конфлікту, або намагання його не помітити – тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються як інтереси свої, так і опонента. Суперництво (конкуренція, боротьба) – тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально – інтереси опонента. Поступливість (жертвність) – тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента. Компроміс (зговірливість) – тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті і власних інтересів, й

інтересів опонента. Співробітництво – тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Також для реалізації поставлених завдань нашого дослідження, було використано методика соціально-психологічної діагностики схильності особистості до конфліктної ситуації К. Томаса (адаптований варіант Н. Грішиної). Тест призначений для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки.

В опитувальнику кожен з п'яти перерахованих варіантів описується дванадцятьма судженнями про поведінку людини у конфліктній ситуації. Вибрана методика валідна, стандартизована, є класичною методикою вивчення рівня конфліктності, відповідає віковим нормам і завданням дослідження.

У ході проведеного дослідження виявлено основні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях серед підлітків. Результати обраних стратегій учнів у 6, 7 і 8 класах подано у діаграмах. Вивчення конфліктності серед учнів продемонструвало, що найменша частина опитаних обирають такі стратегії поведінки у конфлікті як уникнення та компроміс. Зокрема 20 % учнів 6 класу (рис. 2.2), 15 % серед учнів 7 класу (рис. 2.3) та 5 % у 8 класі (рис. 2.4) обирають стиль уникнення.



Рисунок 2.2. – Виразність стратегій поведінки у конфлікті (6 клас)

Стиль уникнення можна використовувати, коли спірна проблема, коли людина не хоче витратити сили на її розв'язання або коли відчуває, що перебуває у безнадійному стані. Компроміс досягається на більш поверховому рівні відносно співробітництва; індивід поступається у чомусь, інша людина

теж у чомусь поступається, і в результаті сторони зможуть дійти згоди.

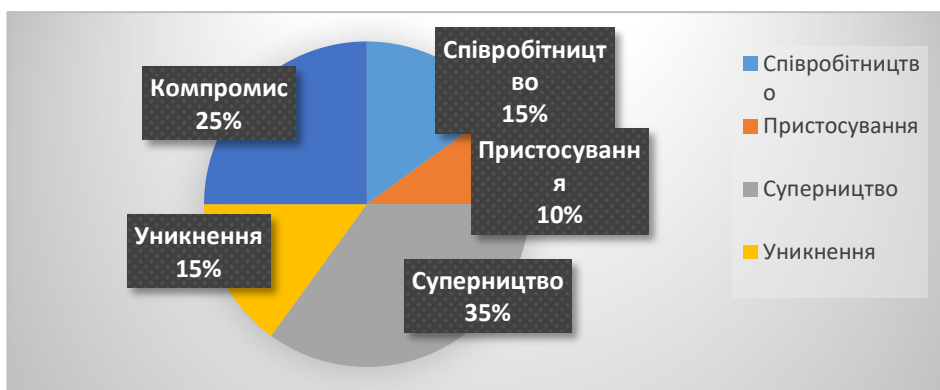


Рисунок 2.3. – Виразність стратегій поведінки у конфлікті (7 клас)

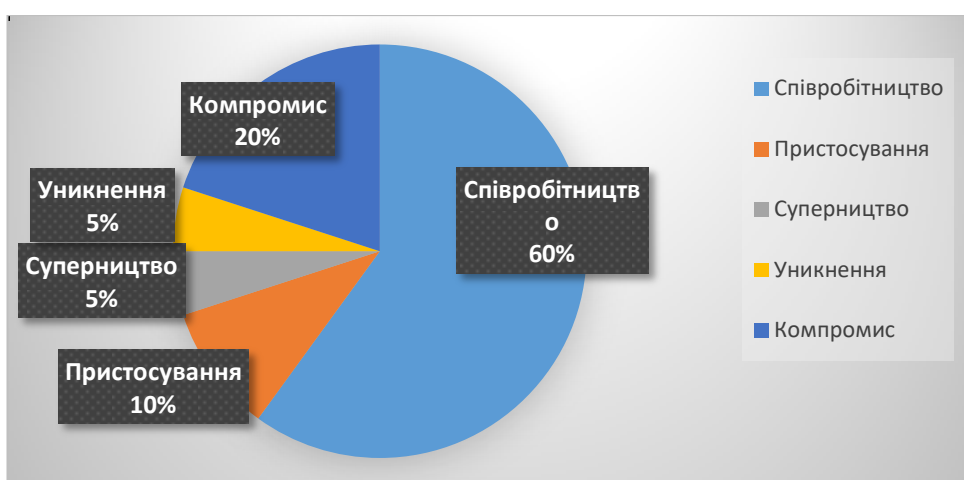


Рисунок 2.4. – Виразність стратегій поведінки у конфлікті (8 клас)

Стратегію уникнення вибирає різна кількість досліджуваних у 6, 7 і 8 класах (рис. 2.5).

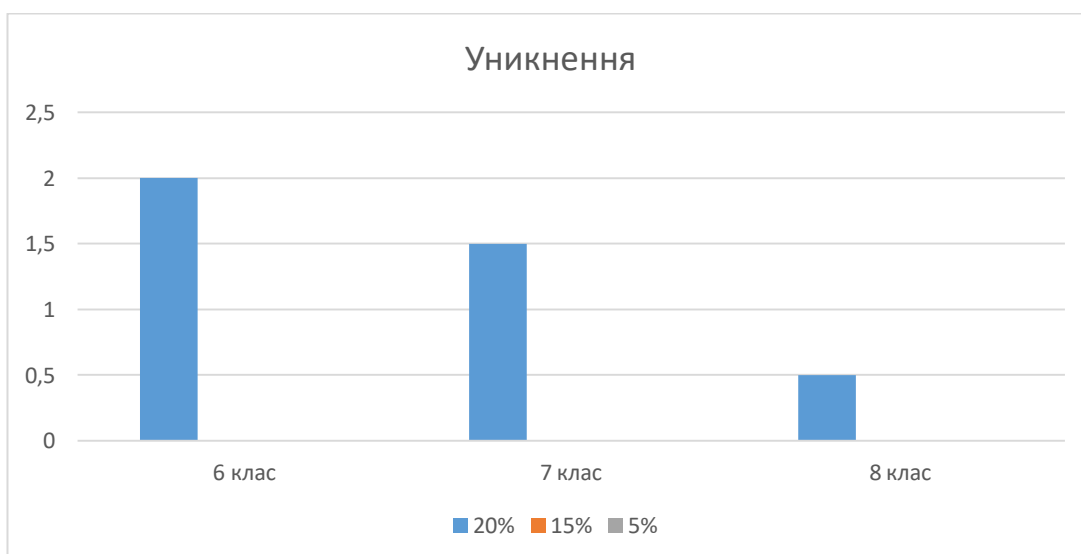


Рисунок 2.5. – Виразність вибору стратегії уникнення.

Уникнення як форма поведінки у конфлікті обирається тоді, коли індивід не хоче відстоювати свої права, співпрацювати, утримується від висловлювання своєї позиції, ухиляється від суперечки. Дана форма поведінки у виконавця дозволяє йому вийти з конфліктної взаємодії без втрат для своїх інтересів, проте, і без вирішення самого конфлікту.

Стратегію компромісу обрали 10 % опитаних у 6 класі, 25 % серед учнів 7 класу та 20 % учнів у 8 класі (рис. 2.6). При компромісі дії підлітків спрямовані на пошук рішення за рахунок взаємних поступок, на вироблення проміжного рішення, що влаштовує обидві сторони, при якому особливо ніхто не виграє, але і не втрачає. Такий стиль поведінки застосовується, коли опоненти володіють однаковою владою, у них немає великого резерву часу на пошук кращого рішення, їх влаштовує проміжне рішення на певний час.

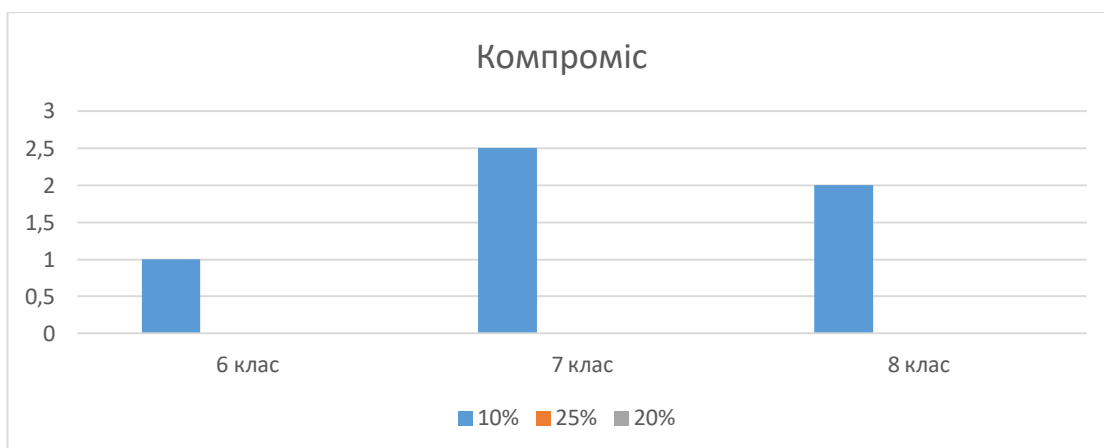


Рисунок 2.6. – Виразність вибору стратегії компромісу.

Стиль пристосування при конфлікті використовують по 10 % респондентів серед учнів 6, 7 та 8 класів відповідно (рис. 2.7). При застосуванні даної стратегії, дії підлітка спрямовані на збереження і відновлення сприятливих відносин з опонентом шляхом згладжування розбіжностей за рахунок власних інтересів. Варто відмітити, показники даної стратегії спостерігаються однаково серед підлітків різного віку. Тож можемо зробити висновок, що незважаючи на вік, оточення та інші фактори, показники у

підлітків однакові. Але потрібно звернути увагу на те, що відсоток дуже малий, а ситуації можуть бути різними.



Рисунок 2.7. – Виразність вибору стратегії пристосування.

Стиль співробітництва обирають 40 % учнів у 6 класі, 15 % у 7 класі, 60 % у 8 класі. Слід зауважити, що саме у 8 класі навчається більше дівчат, а у 7 класі більшість хлопців. Тож можна зазначити, що саме дівчата схильні більше домовлятися між собою та менше входити до конфліктних ситуацій. Стратегія співробітництва означає, що підліток бере активну участь в пошуку рішення, що задовольняє всіх учасників взаємодії, але не забуваючи при цьому і свої інтереси. Передбачається відкритий обмін думками, зацікавленість всіх учасників конфлікту у виробленні загального рішення (рис. 2.8).

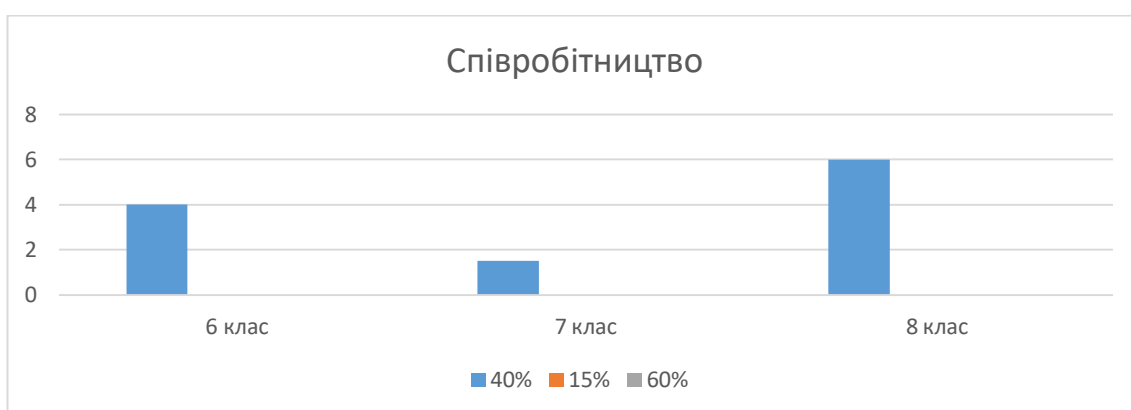


Рисунок 2.8. – Виразність вибору стратегії співробітництва.

Стратегію суперництва серед учнів 6, 7 та 8 класів обрало 20 %, 35 %, 5 %. Суперництво (конкуренція) характеризується активною боротьбою підлітка за свої інтереси, відсутністю співпраці при пошуку рішення, націленістю тільки на свої інтереси, реалізація їх без врахування інтересів іншої

сторони, індивід застосовує всі засоби для досягнення поставлених цілей: влада, примус, різні засоби тиску на опонентів, використання залежності інших учасників від нього.

Результати дослідження яскраво демонструють збільшення частоти вибору стилю суперництва при конфлікті серед підлітків: учні 7 класів обирають дану стратегію найбільше (рис. 2.9). Отже, можна стверджувати, що рівень конфліктності зростає більше між хлопцями і вони частіше йдуть на конфронтацію при вирішенні суперечливих питань.

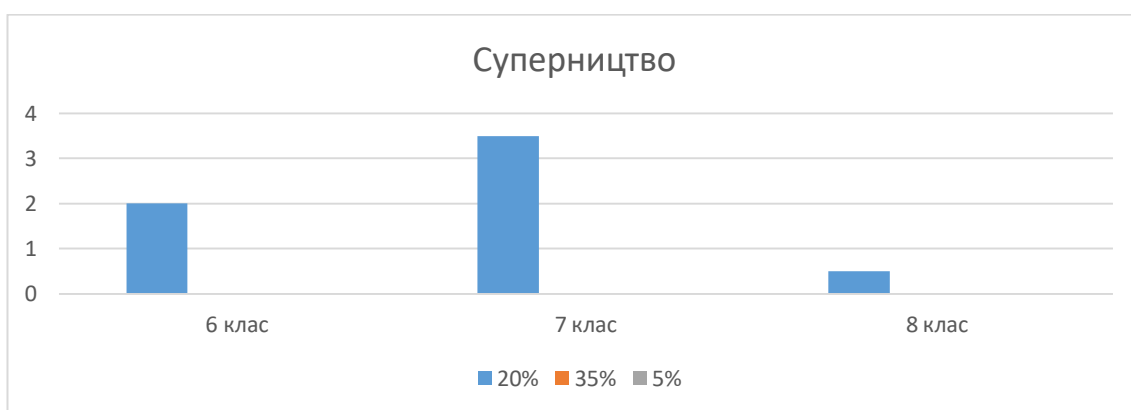


Рисунок 2.9. – Виразність вибору стратегії суперництва.

Дослідження продемонструвало, що у конфліктних ситуаціях підлітки найменше схильні до пристосування при вирішенні суперечливих питань (5 %). Деяко більша частина учнів обирають стратегію уникнення конфліктів (10 %). Значна кількість серед опитаних віддають перевагу стратегії компроміс при виникненні конфліктних ситуацій (20 %). Проте, загальні результати проведеної роботи вказують на те, що серед осіб підліткового віку при конфліктах найчастіше обираються дві протилежні стратегії – суперництво (20 %) і співробітництво (45 %) (рис. 2.10).

Суперництво (конкуренція, боротьба) — тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально — інтереси опонента.

Співробітництво — тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Ці показники є позитивними, спираючись на вікову категорію підлітків та їх середовище.



Рисунок 2.10. – Загальна виразність обраних стратегій поведінки серед учнів.

Під час проведення спостереження нами було виявлено, що деякі підлітки у різних сферах життєдіяльності себе ведуть по-різному. Було помічено, що міжособистісні конфлікти виникають у зв'язку деяких факторів. Наявність протилежних тенденцій у поведінці вказує на те, що підлітки, швидше за все, не володіють адекватними способами поведінки при вирішенні конфліктних ситуацій, не вміють використовувати стратегію компромісу, яка є оптимальною при вирішенні суперечок, що, в свою чергу, призводить до виникнення різного роду конфліктів.

Отже, відповідно з виявленими особливостями поведінки підлітків у конфліктній ситуації, постає необхідність вивчення та розробки методичних рекомендацій, загальних порад для спеціалістів соціально-педагогічної роботи, педагогів та батьків, які є потрібними для профілактики і врегулювання конфліктів під час навчально-виховного процесу.

2.2. Форми, методи та технології профілактики міжособистісних конфліктів підлітків інтернатного закладу

Проаналізувавши соціально-психологічні особливості, що сприяють виникненню міжособистісних конфліктних ситуацій в учнів підліткового віку, вивчивши особливості проведення соціально-педагогічної роботи у навчальних закладах, доцільно охарактеризувавши основні методи, форми та засоби роботи щодо корекції конфліктної поведінки серед підлітків.

При профілактиці конфліктної поведінки серед підлітків, ми використовували методи різних галузей практичної діяльності. Узагальнюючи провідний педагогічний досвід спеціалістів, можна стверджувати, що при здійсненні соціально-педагогічної діяльності з конфліктними учнями, найпоширенішими методами є:

- психолого-педагогічні методи: спостереження, ведення щоденника, бесіда, анкетування, інтерв'ю, тестування, надання психологічної підтримки особистості щодо подолання конфлікту, методи лікувальної та народної педагогіки; індивідуального навчання, виховання природою, корекція розвитку; самовиховання, перевиховання, методи самоорганізації, ділового спілкування, тренінгу; соціометрії, генерації настрою, біографічний метод, переконання, музикотерапії, методи виховання особистості в колективі (організація, самоуправління, традиції, вивчення перспектив), тести (здібностей, особистісні опитувальники, досягнень), проєктивні та малюнкові методики;

- психокорекційні методи: психогімнастика, ігрова корекція, ігрова терапія, арт-терапія, соціально-психологічний та поведінковий тренінги;

- метод психологічного консультування (емпатійне слухання, інтерпретація, ідентифікація, фасилітація, висунення гіпотез);

- метод психотерапії (сугестопедія, самонавіювання, раціоналізація, психоаналіз, групова терапія, поведінкова терапія, сімейна психотерапія).

- навчальні методи (словесні, наочні, практичні);

- виховні методи (позитивний приклад, привчання, переконання, навіювання, організація успіху, методи самовиховання);

- соціально-педагогічні методи: методи соціального виховання (мотивування та залучення до діяльності, метод репродукування, закріплення та

збагачення досвідом, розвиток творчих здібностей); методи організації соціально-педагогічної взаємодії (цілепокладання, ціннісної орієнтації, організації діяльності, спілкування, оцінки, самореалізації).

Варто розглянути найефективніші методи роботи соціального педагога при вирішенні різного роду конфліктів у навчально-виховному процесі. Серед методів вирішення конфліктів найбільше поширення одержали метод ділової гри та метод рольової гри. У діловій грі найбільше уваги приділяється відпрацюванню взаємодії учасників гри в ситуаціях конфлікту, і набагато менше – аналізу міжособистісних стосунків, причин і мотивів учинків учасників конфліктної ситуації. У рольовій грі предмет вивчення складають закономірності міжособистісного спілкування, що розуміється в єдності трьох його сторін: комунікативної, перцептивної та інтерактивної.

На думку Т. Сулімової, рольова гра – це групова дискусія, але «в особах», де кожному з учасників пропонується виконати роль відповідно до його уявлень про характер поведінки учасника конфлікту, а також ситуації, яку пропонується розіграти. Інші учасники тренінгу виступають як глядачі-експерти, які мають обговорити, чия лінія поведінки була найправильнішою.

За визначенням О. В. Безпалько, ігрова терапія – метод корекції емоційних та поведінкових розладів у дітей шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій [49]. У процесі гри спеціаліст спостерігає за поведінкою дитини, що дає йому певний діагностичний матеріал для того, щоб запропонувати дитині таку гру та роль у ній, яка допоможе їй усвідомити негативні аспекти своєї поведінки чи формувати ті навички соціальної взаємодії, які є відсутніми.

Індивідуальне консультування використовується з метою корекції спілкування. Соціальний педагог у процесі консультування створює умови для того, щоб змінити ставлення учня до власних проблем, усвідомлення підлітком важливості вирішення власних особистісних переживань. І. Богданова стверджує, що індивідуальні розмови зі спеціалістом, підготовка до зустрічі з опонентом та спільна робота в тріаді («Я» – «він» – «соціальний педагог»)

допомагають людині усвідомити нераціональність своєї поведінки, сприяють конструктивному розв'язанню міжособистісних конфліктів [50].

А. Лішин описує ще один метод роботи з конфліктними підлітками – аутогенне тренування, яке припускає освоєння людиною прийомів м'язової релаксації, самонавіювання, розвитку концентрації уваги та сили уявлень, уміння контролювати свою поведінку [52]. За допомогою цього методу можливе управління власним психічним станом, зниження ситуативної тривожності, надмірної конфліктності й агресивності.

Важливим є самоаналіз власної поведінки в конфліктній ситуації, який застосовується під час конфлікту чи після його завершення. У самоаналізі важливо дотримуватися визначених принципів: об'єктивності, нейтральності, неупередженості, рівності критеріїв, відсутності «подвійного стандарту».

Основними ознаками конфлікту як психологічного феномену є:

- наявність протиріччя (реального чи уявного, вигаданого), що оцінюється як непереборне і набуває відкритої, демонстративної форми. Таке протиріччя може виникнути власне як функція ситуації, так і бути результатом «зусиль» учасників, їхніх вчинків, поведінки, ставлення один до одного;

- зміна характеру спілкування в напрямі конфронтації, негативної спрямованості мінімум однієї, а частіше – обох сторін. Відчуваючи взаємну неприязнь і небажання спілкуватись, учасники конфлікту вимушені це робити (через наявність відносин службової залежності чи підпорядкованості, для «збереження» сім'ї тощо), що стимулює ескалацію конфлікту;

- активність сторін, прагнення до перемоги будь-що, поступове розширення арсеналу використовуваних засобів – осуд, залякування-шантаж, погрози, фізичний вплив та ін.;

- підвищений емоційний фон, загострення негативних емоцій аж до їх повної безконтрольності[52].

На думку А. Ішмуратова, самоаналіз, підкріплений самоспостереженням і самоконтролем, дозволяє поліпшувати стосунки з людьми [53].

Динаміка конфлікту значною мірою визначається тим, яка стратегія

поведінки в конфліктній ситуації раніше сформувалась у його учасників.

Ця стратегія визначається двома параметрами: наступальність, кооперативність.

Перший – це наполегливість у реалізації власних інтересів, другий – здатність враховувати інтереси іншого.

Сполучення цих параметрів дає п'ять тактик поведінки:

- співробітництво (висока наступальність і висока кооперативність) – дії спрямовані на пошук рішення, що задовольняє обидві сторони, спільне обговорення розбіжностей;

- протиборство (висока наступальність і слабка кооперативність) – прагнення наполягти на своєму шляхом відкритої боротьби, застосування примусу та інших засобів тиску;

- поступливість (слабка наступальність і висока кооперативність) – орієнтованість на повне задоволення вимог партнера;

- уникнення (слабка наступальність і слабка кооперативність) – прагнення вийти з ситуації, не поступаючись, але й не наполягаючи на своєму, утримуючись від суперечок, від викладення своєї позиції, уникаючи відповідальності за прийняте рішення;

- компроміс (середні значення наступальності і кооперативності) – прагнення врегулювати розбіжності, поступаючись у чомусь в обмін на поступки іншої сторони, прийняття «середніх» рішень, що задовольняють обидві сторони повною мірою[54].

Отже, соціально-педагогічна діяльність щодо вирішення проблеми конфліктної поведінки серед підлітків включає в себе велику кількість методів, серед яких можна виділити такі види корекції:

- через гру (більше використовується з дітьми молодшого віку, але, іноді, і у роботі з підлітками);

- через творче самовираження (малювання, підкріплення може застосовуватися за допомогою реальних стимулів, наприклад, грошей (безпосередній вплив), або за допомогою жестів, символів, умовних знаків

(опосередкований вплив);

- через сублімацію конфліктності та агресії в соціально прийнятну діяльність, наприклад, спорт;

- через спілкування у групі однолітків з тими самими проблемами, встановлення соціальних зв'язків з ними через взаємодію;

- через засвоєння прикладу поведінки, яка демонструється авторитетним дорослим (наприклад, актор, який грає у бойовиках, розповідає, що в житті майже ніколи не конфліктує для досягнення мети).

Профілактично-корекційний вплив повинен носити не епізодичний, а системний і комплексний характер, поєднувати в собі елементи прийомів і вправ з різних напрямів соціально-педагогічної роботи, яку доцільно проводити як в індивідуальному порядку, так і в групі, а іноді і за участі сім'ї. Кількість занять з конфліктними неповнолітніми має бути не менше декількох раз на тиждень, тривалістю 1-1,5 години. Розробляючи соціально-педагогічну технологію індивідуально-групової профілактичної роботи з конфліктними підлітками в загальноосвітній установі, необхідно виділити такі етапи роботи:

1. Формування і дослідження банку даних конфліктних підлітків. Соціальний педагог формує банк даних підлітків з підвищеним рівнем конфліктності, який доповнюється відомостями, одержаними самим соціальним педагогом з різноманітних джерел.

2. Розробка карти конфліктності підлітків в освітній установі. Її мета – конкретизація загальних тенденцій зростання рівня конфліктності серед учнів в даній установі. Соціальний педагог реалізує діагностичні технології і різноманітні методи дослідження соціальних ситуацій для її визначення.

3. Дослідження джерел інформації про конфліктних учнів в освітній установі. Соціальний педагог, здійснюючи свою роботу в рамках педагогічної етики, професійної конфіденційності і таємниці, повинен організувати інтенсивний обмін, збір інформації про проблемних дітей. Джерелами такої інформації можуть бути: вчителі, класний керівник, психолог, батьки.

4. Розробка схем організації контактів з дітьми і батьками. Важливим є

встановлення довірчо-поважного тону відносин з конфліктними учнями в умовах установи, адекватного ставлення до їх проблем і можливих труднощів; у налагоджуванні зворотного зв'язку з підлітковим середовищем і їх найближчим оточенням (педагогами, батьками і ін.) шляхом різноманітних опитів, анкет, інтерв'ю; нерегламентованого спілкування з учнями.

5. Консультування – виступає в діяльності соціального педагога в якості інструменту організації контактів з потенційним клієнтом та способу надання допомоги і соціально-педагогічної підтримки дитині, яка переживає певні проблеми, що, можливо, зумовлюють конфліктність.

6. Розробка програм профілактичної роботи. Здійснюється на основі можливостей ефективної взаємодії соціального педагога і конфліктного підлітка, який ретельно складається на попередніх етапах роботи.

Враховуючи суб'єктивне сприйняття конфлікту, науковцями [55] було виділено такі його види:

- помилковий (дійсних причин для виникнення конфлікту немає, проте суб'єкт сприймає дану суперечність як конфліктну);
- потенційний (наявні реальні підтвердження виникнення конфлікту, проте одна чи обидві сторони не усвідомили конфліктність даної ситуації, наприклад через відсутність чи недостатність інформації);
- істинний (безпосередній конфлікт, який у свою чергу, може бути конструктивним, випадковим (не обумовлений якими-небудь закономірностями, наприклад непорозуміння між учасниками взаємодії), змещений (розвивається на хибному підтвердженні, дійсна причина відсутня чи прихована);
- невірно приписаний (винуватець конфліктної ситуації перебуває поза сутичкою, конфлікт протікає між учасниками, які не мають до нього безпосереднього зв'язку).

Спеціалісти соціально-педагогічної та психологічної діяльності досягли великих успіхів в навчанні деяких підлітків «контролю над своїм гнівом» і агресивними імпульсами. В. Журавльов описує таку методику вирішення

проблеми:

1. Визначити проблему якомога детальніше.
2. Скласти список ймовірних рішень.
3. Оцінити ймовірний успіх кожного рішення.
4. Обрати найкращий варіант і почати його реалізовувати.
5. Оцінити успіх обраного рішення і, якщо потрібно, ввести поправки в поведінку.

Методика складається із сюжетів-колізій, герої яких потрапляють в різні емпатогенні ситуації. На кожен сюжет пропонується сім варіантів відповідей щодо їх розв'язання. Передбачена також власна відповідь респондента, яка у відповідності до її змісту відноситься експериментатором до одного із запропонованих шляхів вирішення ситуації. Героями сюжетів є ровесник, доросла людина, дитина, людина похилого віку, тварина. Кожен із варіантів запропонованих відповідей репрезентував один із видів чи форм емпатії, а також відповідного емпатійного ставлення[56].

Вагомим фактором із запобігання конфліктів у навчальних закладах є введення у навчально-виховний процес спеціальних курсів для поширення знань учнів з конфліктології. Ці курси сприятимуть вихованню в особистості учня емпатії, рефлексії, стійкості перед стрес-факторами, комунікабельності.

При проведенні діагностики конфлікту достатньо складним є виявлення суб'єктів конфлікту, їх потреб, що торкнулися, інтересів, побоювань, причин конфліктної взаємодії. Конфліктологія виробила дві моделі опису конфлікту: процесуальну і структурну. Процесуальна модель наголошує на динаміці конфлікту, виникненні конфліктної ситуації, переході конфлікту від однієї фази до іншої, формах конфліктного поводження, кінцевому результаті конфлікту.

У структурній моделі акцент переноситься на аналіз умов, що лежать в основі конфлікту і визначають його динаміку. Основною метою цієї моделі є встановлення параметрів, що впливають на конфліктне поводження і конкретизацію форм цього впливу. Дослідники виявили, що люди, а особливо підлітки не завжди реагують на конфліктні ситуації, що спричиняють малі

втрати, або ті, які вони вважають за несуттєвими. Інакше кажучи, іноді люди розуміють, що потенційні вигоди від участі у конфлікті не варті витрат.

Для виявлення причин конфлікту можливо використовувати метод картографії конфлікту, суть якого полягає в графічному відображенні складових конфлікту, в послідовному аналізі поведінки учасників конфліктної взаємодії, у формулюванні основної проблеми, потреб і побоювань учасників, способів усунення причин, що привели до конфлікту. Цей метод розроблений Х. Корнеліусом і Ш. Фейром [57]. Застосування методу картографії конфлікту дозволяє визначити суб'єктів конфліктної взаємодії, представити предмет конфлікту (взаємостосунки в колективі), потреби і побоювання учасників. Картографія конфлікту складається з декількох етапів. Перший етап картографії конфлікту – фіксування конфліктної проблеми. На першому етапі проблема описується у загальних рисах, визначається предмет конфлікту. Якщо, наприклад, йдеться про неузгодженість в навчанні, про те, що хтось не «тягне лямку» разом зі всіма, то проблему можна відобразити як «розподіл навантаження». Якщо конфлікт виник через відсутність довіри між особою і групою, то проблему можна виразити як «взаємостосунки». На даному етапі важливо визначити саму природу конфлікту і поки неважливо, що це не повністю відображає суть проблеми. Про це – пізніше. Не слід визначати проблему у формі двоякого вибору протилежностей «так чи ні», доцільно залишити можливість знаходження нових і оригінальних рішень. На другому етапі виявляються головні учасники (суб'єкти) конфлікту. В список можна внести окремих осіб або цілі команди, відділи, групи, організації. Залучених в конфлікт підлітків, що мають спільні інтереси в конфлікті, можна об'єднати в групи. Суб'єктом конфлікту є активна сторона, здатна створити конфліктну ситуацію і впливати на її хід залежно від власних інтересів

С. Баникіна вважає, що розв'язуючи конфліктну ситуацію, соціальному педагогу необхідно [58]: 1) Установити дійсних учасників конфліктної ситуації; 2) Вивчити, наскільки це можливо, мотиви, мету, здібності, особливості характеру, професійну компетентність всіх учасників конфлікту; 3) Вивчити

існуючі до конфліктної ситуації міжособистісні відносини учасників конфлікту;

4) Визначити справжню причину виникнення конфлікту; 5) Виявити відношення до конфлікту осіб, які не беруть участі у конфліктній ситуації, але зацікавлені у її позитивному розв'язанні; 6) Визначити і застосовувати способи розв'язання конфліктної ситуації, що: були б адекватні характеру його причин; враховували б особливості осіб, залучених до конфлікту; мали б конструктивний характер; відповідали б цілям поліпшення міжособистісних відносин і сприяли розвитку колективу.

З урахуванням результатів констатувального етапу експерименту щодо вивчення поширених стилів поведінки підлітків при конфліктах, нами було розроблено і опробовано соціально-психологічний тренінг корекції конфліктної поведінки серед підлітків.

Мета: зниження у підлітків рівня агресивності до стану норми з контролем результату й закріпленням позитивного ефекту до кінця корекційної програми.

Завдання:

- знизити рівень агресивності у підлітків;
- формувати в учнів віру у свої сили;
- навчити агресивних підлітків прийнятних способів вираження гніву;
- навчити навичок розпізнавання і контролю, вміння опановувати себе у ситуаціях, що провокують вибухи гніву;
- формувати здатність до емпатії, довіри, співчуття, співпереживання;
- розвивати уміння контролювати рівень агресивності;
- підготувати педагогів і батьків до виконання завдань корекції.

Предмет корекції: емоційна сфера підлітків.

Методи корекції: ігротерапія, проективний малюнок, психогімнастика.

Засоби корекції: ігри, вправи, бесіди, неігрові прийоми, спрямовані на зниження рівня тривоги, розвиток комунікативних здібностей.

Етапи корекції:

- діагностичний;

- настановний;
- корекційний;
- оцінка ефективності корекційного впливу.

Заняття 1

Тема: «Знайомство».

Мета: познайомити учасників тренінгу.

- знайомство з підлітками;
- проведення тестування на виявлення підлітків із підвищеним рівнем агресивності (опитувальник Басса-Дарки).

Заняття 2

Тема: «Емоційний стан групи».

Мета: встановити позитивний настрій групи та почуття довіри.

- індивідуальне знайомство з підлітками, рівень агресивності яких вищий за норму;

- використання з учнями «Методики малюнкової фрустрації»

С. Розенцвейга.

Заняття 3

Тема: «Фактори агресивності».

Мета: визначити основні фактори, які вплинули на формування агресивності в підлітків даної групи.

- індивідуальна бесіда для виявлення основних факторів, що сприяють підвищеній агресивності підлітків;

- проведення тесту-опитувальника за методом «Незакінчені речення».

Заняття 4

Тема: «Гнів та його контроль».

Мета: підготувати підлітків психологічно до роботи у групі, заспокоїти їх, надати впевненості в собі й віри в те, що групові заняття допоможуть подолати труднощі в розпізнаванні і контролі, вміти опанувати себе у ситуаціях, які провокують вибухи гніву.

Заняття 5

Тема: «Правила групи».

Мета: викликати бажання взаємодіяти і співпрацювати із психологом, змінити своє життя; зняти стан агресивності; підвищити здатність до емпатії, довіри, співчуття.

- знайомство підлітків між собою;
- пояснення підліткам мети роботи в групі;
- складання учасниками групи правил групової взаємодії;
- гра «Знайомство»;
- малювання «Моя сім'я»
- рухлива гра «Море хвилюється»
- вправа «Слухаємо себе»
- вправа «Подаруй усмішку»

Заняття 6

Тема: «Релаксаційний комплекс «Контраст»

Мета: навчити методів релаксації, зняти відчуття тривоги, хвилювання, емоційного напруження. Найпростіший спосіб відпочити полягає в тому, що спочатку м'язи напружують, а потім різко розслабляють.

- Гра «Жестові етюди»
- Бесіда «Наші страхи»
- Малювання «Мій страх»
- Вправа «Слухаємо себе»
- Вправа «Подаруй усмішку»

Заняття 7

Тема: «Релаксаційний комплекс «Контраст»

Мета: навчити виражати свій внутрішній стан мімікою та розуміти її.

- Вправа «Міміка і стан людини»
- Рухлива гра «Жучок»
- Вправа «Продовж речення»
- Вправа «Слухаємо себе»
- Вправа «Подаруй усмішку»

Заняття 8

Тема: Релаксаційний комплекс «Скафандр»

Мета: навчитися прийомів розслаблення.

Вправа «На кого я перетворився б у чарівній країні?»

Мета: складання психологічного портрета учасників групи (заперечення або приписування ними рис характеру).

Вправа «Шосте чуття»

Мета: перевірка ступеня єдності та згуртованості групи.

Вправа «Допоможи виправитися»

Мета: самоаналіз рис людини, самовиховання.

Вправа «Непотрібне продишайте»

Мета: розслаблення, зняття скутості і тривожності.

Вправа «Слухаємо себе»

Вправа «Подаруй усмішку»

Корекційний етап

Мета: зниження рівня агресивності; опанування прийомів і методів самоконтролю та саморегуляції, способів взаємодії з людьми.

Корекційну роботу з агресивними учнями варто проводити у трьох паралельних напрямках:

- робота психолога із групою: робота із гнівом, навчання агресивних учнів прийнятних способів вираження гніву; навчання навичок розпізнавання і контролю, уміння опанувати себе в ситуаціях, що провокують вибухи гніву; формування здатності до емпатії, довіри, співчуття, співпереживання;

- робота з педагогами;

- робота з батьками.

Заняття 9

Тема: «Релаксаційний комплекс «Скафандр»

Мета: навчання агресивних учнів виражати гнів прийнятними способами.

Вправа «Два барани»

Мета: зняти невербальну агресію, дати учню змогу «легальним способом»

вихлюпнути гнів, зняти зайве емоційне і м'язове напруження, спрямувати енергію дітей у потрібне річище.

Вправа «Обзивалки»

Мета: зняти вербальну агресію, допомогти учням вихлюпнути гнів у прийнятній формі.

Вправа «Малюємо злість»

Вправа «Кричальний мішечок»

Вправа «Комплімент по колу»

Заняття 10

Тема: «Наші враження»

Мета: повторно продіагностувати підлітків тренінгової групи та проаналізувати ефективність корекційної роботи

Діагностика рівня агресивності підлітків (опитувальник Басса-Даркі).

Обмін враженнями.

Після проведення тренінгу з корекції можна сказати, що програма з корекції агресивної поведінки підлітків має свій ефект, але її застосування повинно бути неодноразовим. Для деяких підлітків корекція агресивної поведінки не повинна закінчуватись лише корекційними заняттями. Продовження має бути в роботі з педагогами, з сім'єю, з референтною групою підлітка. Програма корекції повинна мати довготривалий характер з чергуванням періодів роботи в групі і періоду відпочинку, присвяченому самопізнанню і усвідомленню отриманої інформації і досвіду під час роботи в групі однолітків.

Тренінг будувався на використанні активних (оволодіння техніками ауторелаксації і саморегуляції для стримання і зняття імпульсів, які приводять до виникнення конфліктних ситуацій, використання рухливих ігор і вправ), когнітивних (формування у дітей здатності до аналізу ситуації, своїх переживань, до логічного пошуку шляхів розв'язання конфліктів неагресивними методами) та біхевіористичних (рольове розігрування критичних життєвих ситуацій, навчання дітей конструктивним формам

поведінки, альтернативним конфліктам) способів корекції. Така побудова тренінгу обумовлює і вибір методів роботи: бесіди, етюди, рольове програвання моделей бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях, фізичні вправи та рухливі ігри, образотворча діяльність, техніки ауторелаксації.

Результати повторної діагностики схильності підлітків до конфліктної поведінки довели ефективність проведеного формувального експерименту, адже значно зросла кількість респондентів, що обирають конструктивні стратегії поведінки при конфлікті. Зокрема, кількість тих, що усвідомлюють перевагу стилю співробітництва та компромісу збільшилася з 45 % до 60 % та з 20 % до 33 % відповідно. Натомість, кількість учнів 7-го класу, які віддали перевагу стилю суперництва у конфліктній ситуації зменшилась з 35 % до 15 %. Отже, можна зробити висновок про ефективний вплив соціально-педагогічної роботи в напрямку зменшення загального рівня конфліктності серед учнів.

Також нами розроблено пам'ятки, які можна використовувати з метою профілактики та вирішення конфліктів під час навчально-виховного процесу.

Таким чином, вміле використання педагогічного інструментарію соціального педагога є важливою умовою ефективності роботи із конфліктними підлітками та невід'ємною складовою його професійної майстерності. Соціальний педагог володіє достатнім арсеналом виховних методів та засобів, проте позитивний результат у роботі з підлітками, що мають підвищений рівень конфліктності може бути отриманий, перш за все, завдяки комплексній системі профілактичної та корекційної роботи не лише з окремими учнями на основі індивідуального підходу до кожного вихованця, але й з їхніми батьками та педагогічним колективом закладу. Варто зазначити про необхідність постійного оновлення та подальшого вдосконалення форм, засобів та методів соціально-педагогічної роботи. Це можливо шляхом співпраці з різноманітними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, проведення науково-практичних семінарів, узагальнення кращого педагогічного досвіду спеціалістів тощо.

ВИСНОВКИ

Агресія – це енергія подолання, боротьби, відстоювання своїх прав та інтересів. Ця сила необхідна підліткові для того, щоб досягти своєї мети, протистояти перешкодам. Небажаною є не сама агресія, а неприйнятні форми її прояву: звичка кричати, ображати, битися. Тому завданням є не усунути агресію, а навчити адекватно проявляти свої негативні почуття: гнів, обурення, неприйняття. Саме тому, що підліток не вміє усвідомити й висловити протест стосовно значущої особи (однолітків, батьків чи вчителя), у нього може виникати «безпредметна агресивність»: поширення почуття злості на слабші та безпечні об'єкти – на дітей, тварин, предмети. Підліткова агресивність – ознака внутрішньої емоційної нестабільності, згусток негативних переживань, один зі способів психологічного захисту.

Прояви конфліктності характерні для підліткового віку, оскільки даний вік характеризується швидкою перебудовою і розвитком організму. З процесом статевого дозрівання тісно пов'язані і психологічні зміни, що відбуваються під час розвитку особистості підлітка. Це період вікової кризи, зміст якої полягає в задоволенні підлітком потреби в самопізнанні і самоствердженні через боротьбу за самостійність від дорослих, яка не набуває крайніх форм, але часто зумовлює конфліктність як рису особистості.

Конфлікти серед підлітків можуть мати ситуативний характер і поступово зникати. Проте, за несприятливих умов, при відсутності своєчасної соціально-педагогічної допомоги, конфліктність може стати стійким особистісним утворенням. Тому соціальний педагог повинен проводити систематичну профілактичну роботу, допомагати учням долати труднощі спілкування з однолітками та дорослими для сприятливих умов у їх ситуації розвитку.

З допомогою діагностики схильності підлітків до конфліктної поведінки визначено найпоширеніші серед учнів стратегії вирішення конфліктів. Найменша частина опитаних обирають у конфлікті такі стратегії поведінки як

уникнення та компроміс. У підлітків спостерігається підвищений рівень конфліктності, адже велика частина опитаних обирає саме стиль суперництва у конфліктній ситуації. Наявність частого вибору серед учнів двох протилежних стратегій (суперництва і співробітництва) вказує на те, що більшість учнів не володіє адекватними стратегіями поведінки у конфлікті. У зв'язку з цим, у навчально-виховному процесі особливу увагу при роботі з підлітками слід приділити профілактиці та врегулюванню конфліктних ситуацій.

Позитивний результат у роботі з підлітками, які мають підвищений рівень конфліктності, може бути отриманий завдяки комплексній системі профілактичної та корекційної роботи не лише з окремими учнями на основі індивідуального підходу до кожного вихованця, але й з їхніми батьками та педагогічним колективом закладу.

Основними шляхами зниження рівня конфліктних проявів у поведінці підлітків є застосування корекційних програм, які включатимуть у себе вправи для розвитку комунікативних здібностей, дадуть можливість дитині робити оцінку своєї конфліктної поведінки; активність та фізичні вправи, що сприятимуть зниженню конфліктності; заняття з програванням життєвих ситуацій, що навчають підлітка шукати альтернативніші варіанти поведінки, ніж конфлікт та агресія.

Соціально-педагогічна діяльність щодо профілактики та вирішення конфліктних ситуацій серед підлітків має на меті формування в учнів теоретичних знань та практичних навичок оволодіння формами спілкування, які сприяють конструктивним виходам із конфліктів. Це допомагатиме підліткам оволодінню не тільки знаннями з конфліктології, а й сприятиме застосуванню набутих ними вмінь зі змодельованих сюжетно-рольових ситуацій у реальні життєві, впровадженню їх при вирішенні різного роду конфліктних ситуацій.

У процесі соціально-педагогічної діяльності, в умовах єдиного освітнього простору з метою комплексного виховного впливу, важливо забезпечити дієву взаємодію соціального педагога з іншими педагогічними працівниками

навчального закладу, зокрема з практичним психологом. Дана співпраця дасть змогу з'ясувати різні психологічні аспекти виникнення конфліктності, оволодіти навичками роботи з психологічними методами, засобами щодо профілактики та подолання конфліктів серед підлітків.

Педагогічний колектив навчального закладу та батьки вихованців потребують поглиблення різноманітних психологічних знань, щоб бути компетентними при виникненні різного роду конфліктів. Соціальний педагог повинен таким чином організовувати виховну роботу, щоб надати підліткам можливість реалізувати свої потреби, проявити свої здібності. Необхідно включати підлітків у суспільно корисну і трудову діяльність, яка вирішує завдання формування основ культури розумової та фізичної праці, виховання високих моральних якостей. Це спонукатиме дітей критично оцінювати, свою поведінку, ставлення до себе та інших, створюватиме оптимальні передумови для особистісного становлення, нівелюючи цим самим прояви конфліктності.

Основними завданнями соціального педагога у роботі з підлітками, які мають підвищений рівень конфліктності, є надання учням знань і вмінь практичної спрямованості, умінь побачити результат у позитивних проявах моральної поведінки учнів; виховувати в підлітків потребу в самовдосконаленні, розвивати самостійність та особисту відповідальність за прийняття рішень, навчити учнів ефективним методам, аналізу свого соціального та психологічного стану, технологіям запобігання конфліктів та їх конструктивному вирішенню. Це вимагає від соціального педагога високого рівня знань в області конфліктології, бажання вдосконалювати форми та методи соціально-педагогічної роботи з вирішення різних видів конфліктів.

За результатами експерименту складено та апробовано соціально-психологічний тренінг корекції конфліктної поведінки серед підлітків; розроблено буклети у вигляді пам'яток з профілактики та вирішення конфліктів, які дають можливість зменшити ризик появи конфліктних ситуацій під час навчально-виховного процесу.

Після формувального експерименту збільшилась кількість респондентів,

які обирають конструктивні стратегії поведінки при конфлікті. Експериментально доведено, що ефективними соціально-педагогічними методами профілактики та вирішення конфліктів серед підлітків є метод ділової та рольової гри, які були включені у соціально-психологічний тренінг і продемонстрували позитивний результат. Найбільш ефективною є групова форма роботи, що дозволяє оптимізувати міжособистісні відносини у колективі учнів підліткового віку.

Гіпотеза нашого дослідження, що конфліктність підлітків можна подолати шляхом застосування відповідних соціально-педагогічних форм і методів роботи, підтверджена. Професійно здійснювана соціально-педагогічна робота сприятиме виробленню в учнів умінь швидко та правильно реагувати на конфлікт, обирати потрібну стратегію поведінки і, в результаті, сприятиме ефективному навчально-виховному процесу, гармонійному та повноцінному розвитку підлітків.

Поліпшення внутрішніх сімейних взаємин може відбуватися за рахунок удосконалення правових норм у суспільстві, захисту прав дитини, завдяки чому якіснішим стає саме сутнісне виявлення цих відносин.

Для того щоб вплинути на небажані прояви агресії, дорослі повинні приділяти дитині більше уваги, в певних ситуаціях проявляти більше рішучості.

Реакції, викликані надмірним контролем і нудними повчаннями і повчаннями, знаходять свій вираз у вигляді втеч з будинку, бродяжництва і агресивності.

Розгляд прояву різних форм агресивності у хлопчиків і дівчаток на різних стадіях підліткового віку і з різних соціальних груп населення дає необхідну орієнтацію в характері сфер особи дитини того, що розвивається під впливом різного мікросередовища і дозволяє цілеспрямовано будувати виховний процес.

Вирішуючи зазначені проблеми профілактично-виховна діяльність не може обмежуватись лише заходами індивідуальної та групової корекції неповнолітнього. Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає несприятливе середовище, яке викликає соціальну дезадаптацію і

поведінкові відхилення.

Можна зазначити, що проблема профілактики агресивності, збільшення кількості підлітків, які виявляють агресивну поведінку, залишається актуальною і потребує від соціально-психологічної служби навчального закладу комплексних превентивних заходів. На ці заходи мають бути спрямовані об'єднані дії всіх учасників навчально-виховного процесу та батьківської громадськості. Партнерські взаємини між школою та сім'єю сприяють ефективності здійснення психолого-педагогічного впливу на дітей та підлітків.

Отже основними формами соціальної роботи з агресивними дітьми та підлітками можна вважати: тренінгові заняття, моделювання, ігри, профілактичні заходи, арт-терапевтичні методи (казко-терапія, театралізовані дії, бібліотерапія), а також роботу з батьками та педагогами

Соціально-профілактична діяльність не може обмежуватися лише заходами індивідуальної дії і корекції, вживаними безпосередньо до неповнолітнього. Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає несприятливе середовище, яке викликає соціальну дезадаптацію повнолітнього. Профілактика і попередження девіантної поведінки неповнолітніх стає не тільки соціально значущим, але і психологічно необхідним. Проблема підвищення ефективності ранньої профілактики повинна розв'язуватися в наступних основних напрямках:

- виявлення несприятливих чинників і несоціалізованих дій з боку найближчого оточення, які обумовлюють відхилення в розвитку особи неповнолітніх і своєчасна нейтралізація цих несприятливих дій, що дезадаптують;

- сучасна діагностика асоціальних відхилень в поведінці неповнолітніх і здійснення диференційованого підходу у виборі виховно-профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції поведінки, що відхиляється.

Тож можна сказати, що програма з корекції агресивної поведінки має свій ефект, але її застосування повинно бути неодноразовим. Для деяких підлітків

корекція агресивної поведінки не повинна закінчуватись лише корекційними заняттями. Продовження має бути в роботі з педагогами, з сім'єю, з референтною групою підлітка. Програма корекції повинна мати довготривалий характер з чергуванням періодів роботи в групі і періоду відпочинку, присвяченому самопізнанню і усвідомленню отриманої інформації і досвіду під час роботи в групі однолітків.

Звідси виникає необхідність в проведенні системного аналізу індивідуальних, особових, соціально-психологічних і психолого-педагогічних чинників, зумовлюючих соціальні відхилення в поведінці неповнолітніх, з урахуванням яких повинна будуватися і здійснюватися виховно-профілактична робота по попередженню цих відхилень. Раннє виявлення поведінкових проблем у підлітків, системний аналіз характеру їх виникнення і адекватна виховно-коректувальна робота дають шанс запобігти десоціалізацію підліткам. Невчасне виявлення початкових ознак поведінки, що відхиляється, і проблем у вихованні, що перешкоджають розвитку дитини, приводить до швидкого переходу відхилень в хронічні порушення поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : пособие для вnz. Москва : ЮНИТИ, 1999. 269 с.
2. Дойч М. Решение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы). *Соц.-полит. журнал*. 1997. №1. С. 211-214.
3. Coser L. A. The Functions of Social Conflict. London, Free Press, 1956. P.49-50.
4. Козлова Т. З. Конфликтные ситуации в структуре социально-психологического климата научного коллектива. Планирование и управление в научных коллективах. Москва : Просвещение, 1981. 239 с.
5. Ершов А. А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их решение). Ленинград : Знание, 1976. 48 с.
6. Бевз Г. Приемні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). Київ : Главник, 2006. 112 с.
7. Сулимова Т. С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. Москва : Практическая психология, 1996. 276 с.
8. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург : Деловая книга, 1999. 272 с.
9. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.
10. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии : учебник. Москва : Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
11. Иванова О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.08. Санкт-Петербург, 2004. 49 с.
12. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии : курс лекцій. Ростов-на-Дону : Фенікс, 1998. 480 с.
13. Добрович Г. Б. Воспитателю про з психологию та психогигиену общения.

- Москва : Просвещение, 1987. 323 с.
14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
 15. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 576 с.
 16. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Київ : Освіта, 1990. 229 с.
 17. Доннік М. Соціальний гуртожиток – шлях до самостійності випускників шкіл-інтернатів. *Наукові записки ДПУ. Педагогічні науки*. 2010. № 83. С. 34-39.
 18. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. Москва : Просвещение, 1991. 303 с.
 19. Капітан О., Капітан О. Специфіка навчально-виховного процесу загальноосвітніх установ інтернатного типу для дітей-сиріт. *Педагогічний пошук*. 2010. № 1 (65). С. 59-62.
 20. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : статистичний збірник. *Державний комітет статистики України*. 2009. № 1. С. 1-23.
 21. Бондаренко Ю. Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу. *Соціальна педагогіка та соціальна робота*. 2012. № 5. С. 23-29.
 22. Доля І. Розвиток альтернативних форм соціалізації дітей-сиріт у контексті реформування державної системи опіки. *Соціальна педагогіка та соціальна робота*. 2018. № 9. С. 13-18.
 23. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
 24. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
 25. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. Москва : Академия, 2006. 304 с.
 26. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
 27. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет.

- Москва: Наука, 1994. 145 с.
28. Прийомні сім'ї для дітей-сиріт з функціональними обмеженнями / під ред.: О.О. Яременко та ін. Київ : Укр. ін-т соц. досліджень, 2001. 120 с.
 29. Усиновлення : реалії та тенденції. Результати соціологічних досліджень / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту. Київ: [б. в.], 2009. 160 с.
 30. Соціальна робота / під ред. В. Марусенко. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2004. 166 с.
 31. Притулки для неповнолітніх : статус та особливості роботи : матеріали на допомогу працівникам притулків для неповнолітніх. Київ : НВФ «Студцентр», 1998. 152 с.
 32. Бреева Е. Б. Социальное сиротство. Опыт социологического обследования. *Социологические исследования*. 2004. № 4. С. 44-51.
 33. Шульга Т. И. Работа с неблагополучной семьей : учеб. пособие. Москва : Дрофа, 2005. 254 с.
 34. Сімейне право України : навч. посіб. / за ред. Т. В. Курило. Львів: Держ. ун-т внутр. справ. Львів : ЛьвДУВС, 2015. 315 с.
 35. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика. Київ : Ранок, 2007. 435 с.
 36. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / заг. ред. А. Й. Капської. Київ: Освіта, 2002. 164 с.
 37. Фельдштейн Д. И. Проблема возрастной и педагогической психологии. Москва : Владос, 1994. 269 с.
 38. Інтегровані соціальні служби : теорія, практика, інновації : Навчально - методичний комплекс / за заг. редакцією І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.
 39. Права людини в Україні – 2006. Доповіді правозахисних організацій Українська Гельсінська спілка з прав людини / під ред. С. Малькович. Київ : [б. в.], 2006. 91 с.

40. Практика социальной работы : Ассоциация психиатров Украины / под ред. О. Насинник. Киев : Логос, 1996. 196 с.
41. Варламова А. Я. Школьная адаптация. Волгоград : Издательство Волгоградского университета, 2005. 204 с.
42. Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей : Закон України від 05.07.2012 р. № 5088-VI (5088-17). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15/ed20121119>
43. Юрків Я. І. Профілактика конфліктів. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2013. № 2. С. 32-41.
44. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї : соціальний супровід : навч.-метод. посіб. / Л. С. Волинець та ін. Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. 127 с.
45. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.05. Київ, 2011. 21 с.
46. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. М. Комарова та ін. Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 1999. 103 с.
47. Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини : Постанова Кабінету Міністрів від 24 вересня 2008 р. №866. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/866-2008-%D0%BF>
48. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Київ : Наук. думка, 2006. 190 с.
49. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
50. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 343 с.
51. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: учебное пособие для школьных психологов и педагогов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Институт практической психологии, 1997. 256 с.
52. Водолазский Б. Ф., Гутерман М. П. Конфликты и стрессы. Омск: [б. в.],

1986. 311 с.

53. Ішмуратов К. І. Конфлікт і згода. Київ : Освіта, 1996. 93 с.
54. Скотт Д. Г. Конфликты : пути их преодоления. Киев : Рад. школа, 1991. 123 с.
55. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль. Москва : Владос, 2002. 512 с.
56. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація. *Соціальна психологія*. 2008. № 5 (31). С. 23-28.
57. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии. Ростов-на-Дону: [б. в.], 1998. 223 с.
58. Банькина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога. Астрахань : [б. в.], 1997. 169 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник Басса-Дарки

1. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді пліткують про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююсь.
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я не знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болісні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатний вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене кілька більш дружньо, ніж я очікував.
15. Я часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь першим вдарить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима.
19. Я набагато більш дратівливий, ніж здається.
20. Якщо хто-то уявляє себе начальником, я завжди роблю йому

наперекір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.

23. Я не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.

24. Люди, ухиляються від роботи, повинні відчувати почуття провини.

25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.

26. Я не здатний на грубі жарти.

27. Мене охоплює лють, коли з мене насміхаються.

28. Коли люди корчать з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.

29. Майже щотижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.

30. Досить багато людей задрять мені.

31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.

32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.

33. Люди, які постійно переводять вас, варті того, щоб їх «клацнули по носі».

34. Я ніколи не буваю похмурих від злості.

35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хто-то виводить мене з себе, я не звертаю уваги.

37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе заздрість.

38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.

39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до «сильним» виразам.

40. Мені хочеться, щоб мої гріхи були прощені.

41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось-небудь ударить мене.

42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся.

43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.

44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.

45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужинцям».

46. Якщо хто-небудь дратує мене, я готовий сказати, що я про нього

думаю.

47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.

48. Якщо я розлючуся, я можу вдарити кого-небудь.

49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.

50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.

51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.

52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити що-небудь приємне для мене.

53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.

54. Невдачі засмучують мене.

55. Я б'юся не рідше ніж і не частіше, ніж інші.

56. Я можу згадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав ліпшу мені під руку річ і ламав її.

57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.

58. Іноді я відчуваю, що життя надходить зі мною несправедливо.

59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю.

60. Я лаюся тільки зі злості.

61. Коли я роблю неправильно, мене мучить совість.

62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.

63. Іноді я висловлюю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу.

64. Я буваю грубуватий по відношенню до людей, які мені не подобаються.

65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.

66. Я не вмю поставити людину на місце, навіть якщо він того заслуговує.

67. Я часто думаю, що жив неправильно.

68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.

69. Я не засмучуюсь через дрібниці.

70. Мені рідко приходить в голову, що люди намагаються розлютити або образити мене.

71. Я часто тільки загрожую людям, хоча і не збираюся приводити погрози у виконання.

72. Останнім часом я став занудою.

73. У суперечці я часто підвищую голос.

74. Я намагаюся приховувати своє погане ставлення до людей.

75. Я краще погоджуся, ніж стану сперечатися.

Додаток В

Діагностика схильності до конфліктної поведінки Методика К.Томаса діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки, адаптація Н.В.Гришиної

1.

А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я стараюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.

2.

А. Я стараюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3.

А. зазвичай я настійливо прагну добитися свого.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші відносини.

4.

А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5.

А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час стараюся знайти підтримку у іншого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

6.

А. Я намагаюся уникнути виникнення прикрощів для себе.

Б. Я намагаюся добитися свого.

7.

А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за необхідне в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8.

А. зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

9.

А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.

10.

А. Я твердо прагну досягнути свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

А. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

12.

А. Часто я намагаюся не займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

13.А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14.

А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15.

А. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

Б. Я стараюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16.

А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17.

А. зазвичай я наполегливо стараюся домогтися свого.

Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

18.

А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

19.

А. Я, насамперед, стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20.

А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я стараюся знайти найкраще поєднання вигравів і втрат для нас обох.

21.

А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22.

А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю

позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23.

А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24.

А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я стараюся переконати іншого прийти до компромісу.

25.

А. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

26.

А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27.

А. Часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28.

А. зазвичай я настійно прагну добитися свого.

Б. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай стараюся знайти підтримку у іншого.

29.

А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30.

А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли домогтися успіху.

Додаток В

Методика «Неіснуюча тварина»

Для роботи потрібні аркуш паперу, простий м'який олівець і гумка. Аркуш паперу краще брати білий. Олівцем середньої м'якості, ручкою або фломастером малювати не можна. Можна запропонувати випробуваному розташувати аркуш паперу так, як йому зручно – вертикально або горизонтально. Найкраще взагалі не згадувати про це, а просто спостерігати за виконанням тесту.

Завдання: «Придумайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть його неіснуючим ім'ям».

Показники і інтерпретація

Положення малюнка на аркуші. У нормі малюнок розташований по середній лінії стандартного вертикального листа. Положення малюнка ближче до верхнього краю аркуша (чим ближче, тим більш виражено) трактується як висока самооцінка і невдоволення власним становищем у соціумі, недостатністю визнання з боку оточуючих, як претензія на просування, визнання, тенденція до самоствердження. Положення малюнка в нижній частині листа демонструє зворотні показники: невпевненість в собі, низьку самооцінку, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму соціальному стані, визнання, відсутність тенденції до самоствердження.

Центральна смислова частина фігури (голова або замінюють її деталі). Голова повернена вправо – стійка тенденція до діяльності: майже все, що замислюється або планується, здійснюється або, принаймні, починає здійснюватися, якщо навіть не доводиться до кінця (людина активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів). Голова повернена вліво – тенденція до рефлексії, роздумів. Випробуваний – не людина дії, лише незначна частина задумів реалізується або починає реалізовуватися. Нерідкі нерішучість, страх, боязнь перед активною дією (що саме, треба з'ясувати додатково).

Положення анфас, трактується як егоцентризм. На голові розташовані деталі, відповідні органам почуттів, – вуха, рот, очі.

Особливе значення надається очам – це символ властивого людині страху, що особливо підкреслюється різкій підмалювання райдужки. Необхідно звертати увагу на наявність або відсутність вій, бо вії є показником истероидно-демонстративних манер, а також зацікавленості в захопленні оточуючих зовнішньою красою і манерою одягатися, надання цьому великого значення. Однак для хлопців дівчачі риси характеру з підмалювання райдужки або зіниці збігаються рідко.

Значення деталі «вуха» пряме: зацікавленість в інформації, значимість думки оточуючих для випробуваного. Додатково по інших деталей, їх поєднанню визначається, вживає чи випробовуваний що – або для завоювання позитивної оцінки оточуючих або тільки продукує на їх оцінки відповідні емоційні реакції (радість, гордість, образа, прикрість), не змінюючи своєї поведінки. Так, відкритий рот в поєднанні з мовою трактується як балакучість, в поєднанні з підмалювання губ – як чуттєвість, а іноді як те й інше разом. Відкритий рот без підмалювання губ і язика, особливо закреслення, трактується як легкість виникнення страхів і побоювань, недовіри. Рот з зубами – вербальна агресія, в більшості випадків захисна: огризається, захищається, грубить у відповідь на осуд або осуд. Для дітей і підлітків рот округлої форми означає боязкість і тривогу. Збільшений по відношенню до фігури в цілому розмір голови говорить про те, що випробуваний цінує раціональне начало, а можливо, і ерудицію в собі і оточуючих.

На голові часто розташовані додаткові деталі:

-роги – захист, агресія. У поєднанні з іншими ознаками (кігтями, щетиною, голками) необхідно визначити характер агресії – спонтанний або захисно – у відповідь;

-пір'я – тенденція до самоукрашення або до самовиправдання і демонстративності;

-грива, шерсть, подобу зачіски – чуттєвість, підкреслення своєї статі,

іноді орієнтування на свою сексуальну роль.

Несуча або опорна частина фігури (ноги, лапи, постамент). Розглядається ґрунтовність цієї частини по відношенню до всієї фігури за розміром і формою. Обґрунтованість свідчить про обдуманості, раціональності прийняття рішень, опорі на істотну і важливу інформацію, важливі положення. В іншому випадку відзначається поверховість і безпідставність суджень, легковажність висновків, іноді імпульсивність прийняття рішень, особливо при відсутності або майже відсутності ніг. Тут слід звернути увагу на характер з'єднання ніг з корпусом: з'єднані точно, ретельно або недбало, слабо або пов'язані зовсім. Все це характеризує контроль за міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність і односпрямованість, а також повторюваність форми ніг свідчать про конформності суджень і установок, банальності в прийнятті рішень. Різноманітність в положенні зазначених деталей говорить про своєрідність установок і суджень, самостійності, небанально; незвичайність форми – про творчому початку (в нормі) або інакомисленні (ближче до патології).

Частини, що піднімаються над рівнем фігури. Елементи, розташовані над фігурою, можуть бути функціональними (крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира, пір'я) або прикрашають (бантик, що – щось на зразок завитків, кучерів, квіток і ін.). Наявність функціональних деталей означає енергію, охоплення різних областей людської дійсності, впевненість в собі, зарозумілість, неделікатні, нерозбірливі стосунки з оточуючими або допитливість, співучасть як можна в більшій кількості заходів, завоювання собі «місця під сонцем», захопленість своєю діяльністю, сміливими заходами. Прикрашають деталі – демонстративність, прагнення звернути на себе увагу, манірність.

Хвіст виражає відношення до власних дій, вчинків, рішень, роздумів, вироблений продукції. По тому, повернуть на малюнку хвіст вправо (позитивне ставлення) або вліво (негативне ставлення), судять про забарвлення цього відносини. Додатковим показником при оцінці є спрямованість хвоста: вгору – впевненість, позитивна оцінка, бадьорість; вниз – невдоволення собою,

пригніченість, жаль, каяття і т.д. Особливу увагу слід звернути на хвости, що складаються з декількох, іноді повторюваних ланок, особливо на хвости пишні, довгі, розгалужені. Їх спрямованість також має значення: вправо – невдоволення з приводу своїх дій або поведінки, вліво – з приводу своїх думок, рішень, пропущеного моменту, власної нерішучості.

Контур фігури. Важливо наявність або відсутність виступів (шипів, панцира, голок, промальовування або затемнення ліній контуру), які виконують функцію захисту від оточуючих. Агресивна захист має місце, якщо малюнок виконаний з гострими кутами; страх або тривога, якщо є затемнення контурної лінії; побоювання і підозрілість, якщо поставлені шиті, «заслони». Спрямованість виступів вгору – захист від людей, реально мають можливість накласти заборону, обмеження, здійснити примус, тобто проти старших за віком, батьків, вчителів, начальників, керівників. Спрямованість виступів вниз – захист від насмішок, невизнання, відсутність авторитету у нижчестоящих підлеглих, боязнь осуду. Бічні виступи – недиференційована боязкість, готовність до захисту і самозахисту будь-якого порядку і в різних ситуаціях. Те ж можна сказати про елементи захисту, розташованих не по контуру або всередині контуру, а на самому корпусі тварини: справа – здебільшого захист в процесі реальної діяльності, зліва – захист думок, переконань, смаків.

Загальна енергія малюнка. Енергія оцінюється кількістю зображених деталей. Відзначається, намальовані чи тільки необхідні елементи, щоб дати уявлення про тварину (тіло, голова, кінцівки і т.д.), чи заповнені контури, чи є штрихування і додаткові лінії або щедро зображені не тільки необхідні, але й ускладнюють конструкцію додаткові деталі. Чим вище енергія, тим більше деталей, і навпаки, відсутність таких – економія енергії, стомлюваність, органіка. В цьому випадку можна припустити хронічне соматичне захворювання. Те ж підтверджується характером ліній: при астенії лінія слабка, паутинообразная. Однак протилежний характер ліній (жирні з натиском) не є полярним – це свідчення тривожності, а не енергії. Особливо слід звернути увагу на продавлені лінії, видимі навіть на зворотному боці аркуша (судомний,

високий тонус м'язів малює руки – різка тривожність). Важливо відзначити, яка деталь, який символ виконаний подібним чином, до чого прив'язана тривожність.

Тема малюнка. Тематично тварини діляться на загрозованих, загрозованих і нейтральних. Все це свідчить про ставлення випробуваного до свого «Я», уявлення про своє становище в світі, про ідентифікацію себе за значенням з тваринами. В даному випадку мальованої тварини – представник малює самого себе.

Уподібнення тварини людині. Постановка тварини в положення прямоходіння (дві лапи замість чотирьох і більше), одягання тварини в людський одяг, схожість морди на обличчя, ніг і лап – на руки свідчать про інфантилізм, емоційну незрілість. Механізм уподібнення схожий з алегоричним значенням тварин та їх характерів у казках, притчах. Фігура кола, особливо нічим не заповненого, символізує тенденцію до приховування, замкнутості свого внутрішнього світу, небажання давати оточуючим відомості про себе, нарешті, небажання піддаватися тестуванню.

Рідко і дуже незвично звертає на себе увагу включення механічних деталей в живу частину тварини. Наприклад, постановка на постамент (танкові гусениці, триніжок), прикріплення до голови пропелера (гвинта, проводів), вмонтування в очі електроламп, в тіло або кінцівки – проводів (рукояток, клавіш, антен) і ін. Все це спостерігається головним чином у хворих на шизофренію і рідко – у глибоких шизоїдів.

Назва. У назвах зображеного тваринного можуть раціонально з'єднуватися смислові частини («Літаючий заєць», «Бегекот»), а також використовуватися словотвору з книжково-науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням («Реболетіус», «Вопліоляріс»). Перший варіант свідчить про раціональність, другий – про демонстративності (розуму, ерудиції). Зустрічаються назви поверхнево-звукові, без всякого осмислення («Гряктер», «Лелие»), що відображають легковажність. Спостерігаються і іронічно – гумористичні назви («Ріпочурка», «Давашпор», «Пузирієс»), що

характеризують відповідне ставлення до навколишнього. Інфантильні назви зазвичай мають повторювані елементи («Трутру»). Схильність до фантазування (частіше за все захисного порядку) виражається непомірно довгою назвою.