

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ
ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2319-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»

І. І. Ратушна

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти,
к.пед.н. _____

О. Г. Лещенко

Рецензент: _____

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет _____
Кафедра _____
Рівень вищої освіти _____
Спеціальність _____
(шифр і назва)
Освітня програма _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)

- (прізвище, ім'я, по батькові)
1. Тема роботи _____

- керівник роботи _____
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
затверджені наказом ЗНУ від «_____» _____ 20__ року № _____
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи _____

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) _____

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 132 с., 9 таблиць, 95 джерел, 11 додатків.

Об'єкт – процес соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Предмет – зміст, форми та методи соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення; емпіричні – опитувальники, контент-аналіз, педагогічний експеримент; статистичні методи обробки даних.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні, змістовному розкритті та науковій конкретизації зміст, форми та методи соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення роботи полягає у розробці програми соціально-педагогічної корекції важковиховуваності у молодших школярів та розроблених для вчителів та батьків рекомендацій щодо корекції важковиховуваності серед дітей та, як наслідок, покращення їхньої соціальної взаємодії у закладі загальної середньої освіти.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, лікувально-виховні заклади.

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДньої ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ.

SUMMARY

Ratushna I. I. Socio-pedagogical correction of difficult upbringing of primary school children in general secondary education institution.

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (95 items, 3 of foreign origin), 9 tables, 11 addenda. The qualifying work volume is 132 pages long, 91 of them – main text.

The research object: the process of socio-pedagogical correction of difficult upbringing children in general secondary education institution.

The research subject: the content, some forms and methods of socio-pedagogical correction of difficult upbringing children in general secondary education institution.

The research purpose: the target of the study is theoretical substantiating and experimental testing the program of socio-pedagogical correction of difficult upbringing children in general secondary education institution.

Thesis hypothesis: reduction of the level of difficult upbringing among junior schoolchildren becomes possible if the program of social and pedagogical correction of difficult upbringing is introduced.

The research tasks are:

1. To determine the essence and content of difficult upbringing children.
2. To substantiate the reasons for the emergence and development of difficult upbringing in children of primary school age.
3. To define the system of social and pedagogical work with difficult children in general secondary education.
4. To check experimentally the program of socio-pedagogical correction of difficult children in general secondary education.

The research methods: theoretical analysis of sources, systematization, generalization, observation, interviewing, questioning, comparison, testing, social and pedagogical experiment.

The part 1 “Theoretical foundations of social and pedagogical correction with difficult educated children in the institution of general secondary education” is to substantiate and determine the essence and content of difficult upbringing children in general secondary education institution.

The part 2 “Research of socio-pedagogical correction of difficult educated children in the institution of general secondary education” is to develop a program of social and pedagogical correction of difficult upbringing children in general secondary education institution.

The field of practical use: institutions of general secondary education, educational and medical institutions.

Key words: social and pedagogical correction, difficult educated children, socio-pedagogical correction, institution of general secondary education, social pedagogue.

ЗМІСТ

Вступ	8
Розділ 1. Теоретичні основи соціально-педагогічної корекції з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти	13
1.1. Історико-теоретичний аналіз поняття важковиховуваності особистості	13
1.2. Причини виникнення та розвитку важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку	23
1.3. Система соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти	48
Розділ 2. Дослідження соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти	60
2.1. Дослідження рівня важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку у закладі загальної середньої освіти	60
2.2. Програма соціально-педагогічної корекції важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку у закладі загальної середньої освіти	76
2.3. Аналіз результатів упровадження програми соціально-педагогічної корекції важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку	82
Висновки	88
Список використаних джерел	92
Додатки	101

ВСТУП

Україна в період розбудови демократії переживає складну трансформацію сім'ї, занепад культурно-освітніх закладів, деформацію формування сприятливого морального виховання дітей і молоді. Усі ці фактори впливають на погіршення поведінки дітей та підлітків, яка виходить за межу моральних та правових норм.

Актуальність цих проблем підкреслюють дані, що наводяться соціальними педагогами, психологами та іншими працівниками психологічних служб шкіл, служб у справах дітей. Так, в останні роки значно зросла злочинність серед школярів і, що особливо тривожно, – дитяча злочинність.

Аналіз сучасної шкільної практики свідчить, що школярів практично ніхто не навчає вмінням будувати емоційні контакти з іншими людьми, розвивати здатність коригувати свої емоційні реакції на зовнішні та внутрішні впливи. Крім того, сьогодні певна кількість дітей з сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах постійно проявляють асоціальну поведінку. Водночас їхні батьки нерідко скаржаться педагогам і психологам на підвищену дратівливість і агресивність своїх дітей. Самі педагоги також усе частіше звертаються до шкільних психологів та соціальних педагогів з питанням пошуку засобів педагогічного впливу на дітей, які вирізняються відхиленнями у поведінці.

У зв'язку з цим перед суспільством, школами, психологічними службами постають завдання пошуку змісту, форм, методів щодо корекційної роботи з важковиховуваними дітьми. Без цього неможливо здійснити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, домогтися істотного зростання інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості і суспільства, як передбачено Національною Доктриною розвитку освіти України

у ХХІ ст.

У Положенні про психологічну службу в системі освіти України, яке затверджено наказом № 509 Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року наголошується на тому, що корекційно-розвиткова робота Психологічної служби школи спрямована на усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки; сприяння розвитку освітніх, інтелектуальних, загальних, спеціальних та соціальних здібностей,

Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й суперечностями, які мають місце у шкільній системі навчання та виховання. Це, насамперед, суперечність між необхідністю проведення корекції важковиховуваності школярів, і недостатньою розробленістю методів, прийомів організації та здійснення корекційної діяльності; між динамікою розвитку особистості учня і консерватизмом змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у школі; між потенційними можливостями навчально-виховного процесу щодо реалізації корекції відхилень у поведінці дітей молодшого підліткового віку і недостатньою професійною підготовкою вчителів.

Існуюча сьогодні практика корекційної діяльності ґрунтується переважно на адміністративно-авторитарних підходах до дитини як до об'єкта виховання та спрямована більше на подолання негативних явищ, ніж на їх дійсну корекцію. Зміна соціально-економічних умов, розбудова громадянського суспільства вимагає побудови ефективної корекційної програми щодо важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку, яка б враховувала всі етапи і складові розвитку особистості і розглядала дитину як суб'єкта корекційного процесу.

В психологічній та соціально-педагогічній літературі значне місце займають праці, присвячені вивченню таких явищ, як важковиховуваність підлітків М. Алемаскін, П. Блонський, Л. Виготський, Л. Зюбін, Б. Кобзар,

І. Козубовська, А. Макаренко, Н.Максимова, В. Матвєєва, Г. Медведєва, А. Микитіна, Г. Міньковський, В. М'ясишев, І. Невський, Р. Овчарова, В. Оржеховська, В. Сухомлинський, та інші. Щодо розвитку дітей молодшого підліткового віку й відхилень у поведінці Б. Братусь, В. Корольов, В. Кудрявцев, К. Лебединська, А. Лічко, Л. Семенюк та ін. Проблема корекції поведінки підростаючої особистості розкривається такими вченими, як С. Белічева, Б. Кобзар, І. Литвинов, Г. Міньковський, В. Оржеховська та ін.

Зараз гостро стоїть проблема орієнтації майбутніх вчителів та вихователів щодо виховання неповнолітніх. З урахуванням протиріччя нашого буття, загострення і ускладнення взаємостосунків у системі «вчитель – учні – батьки – соціальне середовище», необхідно виокремити ефективні форми і методи соціально-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітніх закладах щодо відхилень у поведінці дітей та підлітків.

Соціально-педагогічна діяльність з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти вимагає поглиблення знань вихователів і вчителів у структурі цих явищ, тенденціях, причинах їх походження. Тому стає важливим виявити складові поведінки дитини, які могли встановлювати ризик виникнення важковиховуваності дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури дозволив визначити науковців, які у своїх працях досліджували питання організації та реалізації соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти: Г. Абрамова, О. Аніщенко, Є. Анохін, В. Бехтерева, Г. Єфремова, З. Зайцева, І. Зверєва, О. Знобей, А. Капська, О. Ключко, І. Колосов, Т. Кононеко, Т. Лодкина, В. Лютий, Н. Максимова, Е. Натанзон, О. Полякова, Н. Радько, Д. Чернякова, Д. Фельдштейн та інші.

Отже, проблема дослідження соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти є актуальною для сучасної соціально-педагогічної науки. Зважаючи на актуальність даної

проблематики, було сформульовано тему магістерського кваліфікаційного дослідження: «Соціально-педагогічна корекція важковиховуваності молодших школярів у закладі загальної середньої освіти».

Об'єкт: процес соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Предмет: зміст, форми та методи соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Гіпотеза дипломної роботи: зниження рівня важковиховуваності серед молодших школярів стає можливим, якщо буде впроваджено програму соціально-педагогічної корекції важковиховуваності.

Завдання:

1. Проаналізувати історичну генезу виникнення поняття важковиховуваності, її сутність та зміст.

2. Обґрунтувати причини виникнення та розвитку важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку.

3. Розглянути систему соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти.

4. Експериментально перевірити програму соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової літератури для з'ясування змісту базових понять дослідження; систематизація, порівняння, узагальнення сутності та особливостей важковиховуваності, її корекції; емпіричні – порівняння, спостереження, тестування, педагогічний експеримент для вивчення стану досліджуваної проблеми та перевірки ефективності впровадженої програми корекції важковиховуваності; статистичні – методи

математичної статистики для одержання кількісно-якісної характеристики результатів дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні, змістовному розкритті та науковій конкретизації зміст, форми та методи соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення роботи полягає у розробці програми соціально-педагогічної корекції важковиховуваності у молодших школярів та розроблених для вчителів та батьків рекомендацій щодо корекції важковиховуваності серед дітей та, як наслідок, покращення їхньої соціальної взаємодії у закладі загальної середньої освіти.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 91 сторінок основного тексту. Список використаних джерел налічує 95 позицій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Історико-теоретичний аналіз поняття важковихованості особистості

Терміни «важковихованість», «важковиховані діти» з'явилися у педагогічному вжитку більш ніж сто років тому, проте і на сьогоднішній день серед вітчизняних і зарубіжних вчених немає єдності у розумінні цих понять. Як зазначається у педагогічному словнику [51, 56], важковихованість передбачає, перш за все, протистояння дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаному досить різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вчителя, батьків, дефекти психічного та соціального розвитку, особливості характеру, темпераменту, інші особистісні характеристики дітей.

Сутність поняття «важковихованість» вже протягом століття розглядають такі вчені як М. Андреева, П. Блонський, Л. Виготський, А. Капська, В. Кащенко, В. Ковальов, А. Личко, А. Макаренко, Н. Максимова, Л. Мардахаєв, Г. Мурашов, В. Оржеховська, В. Сорока-Росинський, Г. Сухарева, В. Сухомлинський, Т. Федорченко, С. Шацький та інші.

У науковому обігу наукової думки XIX століття поняття «важкі діти» було вперше запроваджено для позначення дітей з чітко вираженими фізичними вадами [40, 6].

У 20-30 –х роках XX століття зміст терміна «важка дитина» змінився, що було зумовлено громадянською війною, інтервенцією, епідемією голоду, які

зруйнували багато сімей та залишили без батьків велику кількість дітей. Країну захопила хвиля підлітків-правопорушників та безпритульних дітей, дітей-сиріт, які у науковому обігу і стали визначатися як «важкі діти». Дослідженням проблеми «важких» дітей займалися педагоги, лікарі, криміналісти та соціологи – Л. Виготський, П. Блонський, В. Кащенко, Г. Мурашов [53, 43-44].

Так, у 1929 році Л. Виготський, коментуючи основні положення плану педагогічно-дослідницької діяльності з питань важкого дитинства, зазначав: «Ми виділили такі типи і види важких дітей, які підлягають вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти в самому смислі цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо-неврологічні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно та фізично хворі діти» [84, 4].

П. Блонський у своїх працях розглядав поняття «важкий школяр» через ставлення до нього вчителя, якому важко з ним працювати. Важкі школярі з високим розумовим потенціалом характеризувались відсутністю звички працювати, розбещеністю, невмінням доводити справу до завершення. Усі ці якості є результатом неправильного виховання. Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це діти й підлітки, які виховуються в поганих соціальних умовах і уродженій ущербності [5, 3].

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

Незважаючи на теоретичну невизначеність терміна «важковиховувані діти», педагоги-практики намагалися реалізувати корекційно-педагогічну діяльність стосовно дітей, які створювали певні труднощі у навчально-виховному процесі. Для них відкривались спеціальні навчально-виховні установи, де працювали такі відомі педагоги, як М. Пістарк, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сорока-Росинський [53, 42].

Розглядаючи поняття «важковиховуваність», В. Кащенко й Г. Мурашов відзначали, що відсутність правильного виховання зумовлює певні відхилення у розвитку дитини. Дитина з недоліками характеру – це, перш за все, дитина з викривленими соціальними настановами. Відповідно до цього дослідники виокремлювали такі типи дітей:

- Нервові – діти, покинуті батьками напризволяще, травмовані соціальним середовищем;
- Педагогічно занедбані – діти, недостатньо підготовлені до школи, не привчені до самостійної роботи, але з нормальним інтелектом;
- Безпритульні – діти, які мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі, в якому постійно існує загроза отримання фізичної травми [19, 10].

Видатний радянський педагог-вихователь А. Макаренко, який був упевнений у необмеженій могутності виховної роботи, вважав, що ніяких особливих правопорушників не існує – є люди, які потрапили у важке становище. Він наголошував, що в роботі з важкими дітьми головною є проблема взаємин дитини з людьми, які її оточують. Тому для кожного педагога надзвичайно важливо в процесі виховання налагодити відносини між особистістю й колективом, які склалися неправильно [21; 24].

Дослідження Г. Фортунатова підтверджують розуміння сутності важковиховуваності, визначене А. Макаренком. Дослідник зазначав, що важкий підліток не є «морально-дефективним», він стає таким унаслідок несприятливих умов життя й виховання. Важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратливість, упертість, які у свою чергу, сприяють виникненню конфліктів у відносинах з товаришами, учителями. Г. Фортунатов надавав важливого значення навколишньому середовищу у формуванні характеру «важкого» підлітка, але разом з тим зауважував, що характер дитини розвивається не стільки під впливом самого по собі

навколишнього середовища, скільки під впливом відносин, які склалися у дитини із цим середовищем. Тобто особливого значення набуває те, що дитина робить у своєму середовищі, чим цікавиться й чим захоплена [41, 19].

Отже, Г. Фортунатов, як і А. Макаренко, під важковиховуваністю розумів передусім порушення відносин підлітка із середовищем існування.

У 60-х роках ХХ століття дослідження про важковиховуваних дітей знаходимо у спадщині В. Сухомлинського. Він зазначав, що «важковиховувана» дитина – це знедолена, нещасна дитина, яка втратила здатність виховуватись. На думку В. Сухомлинського, у кожній людині з дитинства повинна бути присутня вихована здатність до сприйняття волі батьків і педагогів. Тоді вона є внутрішньо підготовленою до педагогічного впливу. Така здатність, адекватно засвоювати моральні вимоги, називається здатністю виховуватися, або здатністю піддаватись виховним впливам [17, 7-8].

Отже, В. Сухомлинський уважав, що «важковиховувані» діти – це діти, які через неправильне виховання стали несприйнятливими до нього.

Крім В. Сухомлинського, в 60-ті роки проблему важковиховуваності вивчали й інші дослідники. Зокрема вчені М. Певзнер і Т. Власова зосереджували увагу у своїх дослідженнях на дітях, які мають відхилення у психічному і фізичному розвитку [14, 8].

Інший дослідник, Є. Костяшкін, доктор педагогічних наук, у минулому вчитель і директор школи, відносив «важких дітей» до категорії «важковиховуваних дітей»: психоневротиків, педагогічно занедбаних і таких, які мають вади в розумовому розвитку [53, 46-47].

У 70-80-х роках ХХ століття зміст поняття «важковиховувана дитина» дещо звузився і перестав включати дітей з вадами психічного і фізичного розвитку. В науково-педагогічній літературі того часу поряд з поняттям «важковиховуваний» (М. Алемаскін, Ю. Гербенев, А. Кочетов) зустрічаємо поняття: «важкий підліток» (А. Нікітін), «педагогічно занедбаний»

(Г. Медведєв, Г. Давидов), «соціально занедбаний» (І. Невський), «соціально-педагогічно занедбаний» (А. Белкін), «дитина з відхиленнями в моральному розвитку» (В. Обухов) [5, 7-8].

Так, Л. Зюбін, Г. Медведєв, І. Невський зазначають, що «важкі діти» – це діти, з якими важко працювати вчителям і вихователям через відсутність очікуваної реакції на звичайні прийоми педагогічного впливу. Тобто – це недисципліновані, невстигаючі діти, яким нерідко притаманні психічні, але не патологічні відхилення від норми [47, 6-7].

Такої точки зору дотримується О. Кербіков, який вважає, що несприятливі умови життя сім'ї, психотравмуючі обставини, шкільні неприємності і перевантаження призводять до зриву нервово-психічної діяльності. Такий стан називають граничним, тобто дитина знаходиться на межі між хворобою та здоров'ям. Багато з таких станів за своїми проявами схожі з педагогічною занедбаністю. І тому в процесі педагогічного впливу на важковиховувану дитину може проявлятися: грубість, агресивність, конфліктність, упертість, неслухняність, негативізм, швидка стомлюваність, пропуски уроків. Ця схожість між педагогічною занедбаністю та важковиховуваністю ускладнює їх диференційну діагностику [53, 47].

Дослідники визначають й інші стани психіки, що знаходяться між нормою та патологією. В першу чергу це акцентуації характеру та темпераменту. Так, А. Личко наголошує, що акцентуації характеру є крайніми варіантами норми, за яких окремі риси характеру є надзвичайно вираженими, внаслідок чого виникає вибіркова залежність поведінки від певного виду психогенних впливів. Акцентуації можуть створювати несприятливі умови, за яких виникають труднощі у вихованні [84, 6].

Н. Верцинська у праці «Важка дитина» теж зазначає, що важковиховуваними діти стають не внаслідок психічних або фізичних вад, а внаслідок неправильного виховання або його відсутності протягом тривалого

часу. Дослідниця, підтримуючи тезу В. Сухомлинського про те, що важковиховуваність є несприйнятливістю до виховного впливу, зауважує: «...це складне комплексне негативне утворення в духовному світі підростаючої людини, яке має глибоке коріння в сфері стосунків з людьми і тенденцією до ускладнення за стійких негативних умов, і яке породжує довготривалі негативні психічні стани...» [17, 8]. А такі психічні стани, у свою чергу, зумовлюють важковиховуваність.

В. Баженов, аналізуючи зміст поняття «важковиховувані діти» і «педагогічно занедбані діти», також не включає у свої дослідження дітей з відхиленнями у фізичному та психічному розвитку. Водночас слід зазначити, що дослідник недостатньо коректно, на наш погляд, співвідносить зазначені поняття. Автор визначає: «Педагогічно занедбані діти в минулому є важковиховувані діти. Їм притаманне все те, що й важковиховуваним, їх поведінка ускладнюється лише систематичністю вчинків, стійкістю негативних моральних якостей» [39, 6]. Тобто автор вказує на те, що важковиховуваність передує педагогічній занедбаності дитини і є менш негативним явищем, ніж педагогічна занедбаність.

На нашу думку, більш слушною є точка зору Л. Зюбіна, який пропонує таке співвідношення цих понять: «Часто їх (поняття) використовують як синоніми. Але між ними існує й різниця. Поняття «педагогічно занедбаний» характеризує історію виховання дитини, «важкий» - свідчить про результат такого «виховання», учень важкий для педагогів: стосовно нього є мало або зовсім неефективні загальноприйняті форми та методи педагогічного впливу. Педагогічно занедбаний рано чи пізно стає важким. Важкість не завжди є наслідком педагогічної занедбаності...» [40, 25].

Отже, дотримуємося думки, що терміни «важка дитина» та «педагогічно занедбана дитина» не є синонімами. А педагогічна занедбаність може бути однією з причин важковиховуваності.

Т. Шитова вивчає іншу категорію дітей, які входять до групи важковиховуваних. Вона зазначає, що іноді батьки скаржаться на некерованість та гіперактивність своїх дітей.

Гіперактивним дітям зазвичай ставлять діагноз ММД (мінімальна мозкова дисфункція). Це остаточне явище органічного ураження головного мозку. Воно виникає або під час важкого токсикозу чи реус конфлікту, або під час пологів, або через тяжкі захворювання в перші місяці після народження. Спадковість у виникненні цієї проблеми найчастіше не є впливовим фактором [88, 41-42].

А. Капська до групи важковиховуваних дітей відносить дітей з незначними фізичними вадами (дефект мовлення, зовнішня непривабливість, наслідки конституційно-соматичного плану). На думку дослідниці, «важковиховуваними» вони стають унаслідок негативних міжособистісних взаємин у дитячому колективі та з дорослими [34, 133].

Е. Натанзон підтверджує наведену думку: «Важкий школяр – перш за все нещасна дитина, якій необхідні розуміння, співчуття і допомога. Вона потребує уваги і турботи. Це ні в якому разі не зіпсована дитина, яка заслуговує тільки на неприязність, осуд та покарання. Важкий школяр за доброзичливого до нього ставлення, зазвичай, пронизується повагою і довірою до вчителя. У нього розвивається самоусвідомлення та почуття власної гідності. Відбувається мобілізація душевних сил, яка дозволяє вирішувати важкі вольові завдання, пов'язані з випрямленням особистості» [52, 11].

Щоб розкрити узагальнений зміст поняття «важковиховувані діти» на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, ми звернулись до педагогічних та психологічних словників.

Так у психолого-педагогічній літературі поняття «важковиховуваність» визначається як:

- 1) стан підлітка, породжений неприйняттям запропонованих установок

[2, 111];

2) поняття, що пояснює труднощі з якими стикається педагог під час організації та здійснення виховного процесу [36, 25];

3) вияв негативних якостей у поведінці людини [5, 10];

4) поведінка, яка виходить за межі соціальної норми внаслідок неправильного вибору шляхів самоствердження [15, 123];

5) основна передумова відхилень у поведінці особистості; поняття, що пояснює труднощі, з якими стикаються педагоги, соціальні педагоги, батьки, організовуючи й здійснюючи виховний процес [46, 29].

У соціально-педагогічному словнику поняття «важковиховувана дитина» визначається як «дитина, у виховній роботі з якою вихователь відчуває труднощі. Такі труднощі пов'язані з особливостями розвитку і виховання дитини. Форми прояву дитини, що свідчать про її важковиховуваність, можуть бути найрізноманітнішими: зовнішньо позитивні, байдужі, негативні, агресивні та інші» [75, 34].

У свою чергу поняття «важковиховуваність» у зазначеному джерелі трактується як свідомий або несвідомий опір, що чинить дитина цілеспрямованому педагогічному впливу і який зумовлений різними причинами, в тому числі: педагогічні прорахунки вихователів, батьків, відхилення психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики, які утруднюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей.

За даними цього ж джерела поняття «важковиховувана дитина» і «важка дитина» є синонімами. Але автор також зазначає, що в зарубіжній практиці поняття «важка дитина» означає дітей з особливими потребами.

У психологічному словнику поняття «важковиховувана дитина» визначається як дитина, котра найменш схильна виконувати педагогічні вказівки і виявляти граничну несприйнятливність до традиційних педагогічних

впливів. Поняття «важка дитина» трактується як широке узагальнене поняття, яке використовують у науковій, науково-популярній літературі, а також у педагогічній публіцистиці для визначення широкої категорії дітей, які демонструють суттєве відхилення в особистісному розвитку. Важкими зазвичай називають тих дітей, чия поведінка різко відхиляється від загальноприйнятих норм і перешкоджає повноцінному вихованню [60, 254].

Наукові дослідники М. Дяченко і М. Кандибович зупиняються на тому, що «важковихованість» – це відхилення в поведінці і психіці дитини, що потребує посиленої уваги з боку педагогів, індивідуалізації засобів впливу для їх подолання. Прикладом таких відхилень можуть бути знижені адаптивні здібності, неадекватність самооцінки, недостатній розвиток для цього віку мотиваційно-вольової сфери і пізнавальних процесів. Причинами таких відхилень автори вважають негативний вплив оточення, помилки в сімейному вихованні, а також наявність незначних уроджено-біологічних дефектів нервової системи [44, 293].

Отже, історія виникнення і розвитку поняття «важковиховувана дитина» у вітчизняній психолого-педагогічній думці бере свій початок ще XIX столітті, коли «важковиховуваними» називали дітей з чітко вираженими фізичними вадами.

На початку XX століття категорія «важкі діти» включала і дітей правопорушників, безпритульних дітей, дітей з різноманітними дефектами, а також дітей з масової школи, які ускладнювали навчально-виховний процес. Але вже тоді вчені намагались дослідити й виокремити «власне важковиховуваних дітей».

Сучасна психолого-педагогічна наука щодо змісту поняття «важковиховувана дитина» характеризується значною різноманітністю. Досліджуване поняття, на думку різних дослідників, включає різні категорії дітей. Це і діти з яскраво вираженою обдарованістю, і діти з незначними

психологічним або фізичними недоліками. Частина таких дітей дослідники характеризують як дітей з девіантною поведінкою.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень загальних аспектів проблеми «важковиховуваних дітей», сьогодні серед учених і практиків немає єдиної думки щодо правомірності вживання термінів «важковиховуваність», «важковиховуваний», не визначено міру «важковиховуваності», не вироблено критеріїв «важковиховуваних». Нерідко цих дітей називають афективними, акцентуйованими, недисциплінованими, педагогічно занедбаними.

У загальноприйнятому розумінні до важковиховуваних відносяться фізично здорові діти, у поведінці яких спостерігається неорганізованість, недисциплінованість, хуліганство, правопорушення, опір виховним впливом.

Попри всі наведені різноманітні думки сучасні психологи і педагоги (Н. Волкова, Т. Головач, І. Козубовська, Н. Максимова, Г. Товканець та ін.) визначають три істотні складові поняття «важковиховувані діти» [14; 18; 36; 46].

По-перше, такі діти досить часто характеризуються відхиленнями від норми. Поведінку, що відхиляється від норми, зазвичай називають девіантною.

По-друге, у дітей спостерігається емоційна неврівноваженість (агресія, високий рівень тривожності, відсутність витримки, грубість, завищений чи дуже низький рівень самооцінки).

По-третє, спостерігаються несприятливі дитячо-батьківські відносини.

На підставі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників визначено суть поняття «важковиховувана дитина» – це дитина, у виховній роботі з якою вихователі відчують певні труднощі, викликані тим, що така дитина виявляє несприйнятливості до традиційних педагогічних впливів унаслідок різних причин і характеризується відхиленнями у поведінці, психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу у спеціальному корекційно-виховному впливі.

Отже, це поняття ми обираємо як ключове для подальшого написання дипломної роботи тому, що воно свідчить про сукупність причин та труднощів з якими стикається педагог у виховному процесі, а також дає пояснення поведінки важковиховуваних дітей.

1.2. Причини виникнення та розвитку важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку

Дослідження змісту категорії «важковиховувана дитина» потребує з'ясування причин виникнення важковиховуваності. Аналіз наукової і науково-методичної літератури дав змогу визначити наступних науковців, які займалися дослідженнями у зазначеному напрямі, серед них: В. Бойко, Л. Виготський, А. Капська, А. Краковський, П. Лесгафт, Н. Максимова, В. Степанов, В. Сухомлинський, Т. Титаренко, Г. Уманов та інші. Здійснюючи вивчення причин виникнення та розвитку важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку необхідно врахувати загальні закономірності типологічного розвитку людини. Це, насамперед, стосується вікових особливостей.

Вік – конкретний, відносно обмежений в часі рівень психологічного розвитку, який характеризується – сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не зв'язаних з індивідуальними відмінностями між людьми, загальними для всіх людей [60, 25].

Якщо зробити спробу поділити всю сукупність факторів важковиховуваності на ряд умовних груп, то в першу чергу до них мають бути включені причини та умови, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік визначається вченими як період вступу дитини до початкової школи та навчання протягом перших трьох-чотирьох років. За

віковою періодизацією, прийнятою українськими психологами і педагогами, час життя дітей від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід їх від ігрової до учбової діяльності, яка стає і у цьому віці провідною [43].

На думку О. Скрипченко [57] та інших науковців, молодший шкільний вік характеризується, перш за все, розвитком моральної свідомості та самосвідомості дитини. Самосвідомість – дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, яка піддається соціальним впливам: вона зобов'язана вчитися і в процесі учіння змінювати себе, присвоюючи колективні знаки (мову, цифри тощо), колективні поняття, знання, ідеї, які існують у суспільстві, систему соціальних очікувань стосовно поведінки і ціннісних орієнтацій; водночас дитина переживає свою унікальність, свою самість, прагне затвердити себе серед дорослих і однолітків. В навчальній діяльності у школяра складаються уявлення про себе, самооцінку, формуються навички самоконтролю і саморегуляції. Розвиток самооцінки, її адекватність, усвідомлюваність, узагальненість багато в чому залежать від того, наскільки змістовним є уявлення дитини про саму себе: самооцінка може бути адекватною стійкою, завищеною стійкою чи нестійкою, заниженою нестійкою у зв'язку з тим, що уявлення про себе можуть бути адекватними і стійкими, неадекватними і нестійкими, можуть містити характеристики, дані іншими людьми (дорослими) [57; 75].

Для правильного управління процесами розвитку педагоги вже у далекому минулому робили спроби класифікувати періоди людського життя, знання яких несе важливу інформацію. Є цілий ряд розробок періодизації розвитку. Періодизація ґрунтується на виділенні вікових особливостей. Віковими особливостями називаються характерні для певного періоду життя анатомо-фізіологічні і психічні якості. Оскільки біологічний і духовний

розвиток людини тісно зв'язаний між собою, то відповідні віку зміни настають і в психічній сфері. Відбувається, хоча і не в такому строго порядку, як біологічне, соціальне дозрівання, виявляється вікова динаміка духовного розвитку особи. Це і служить природною основою для виділення послідовних етапів людського розвитку і складання вікової періодизації [20; 75].

Вік чітко регулює розвиток людини і диктує свою волю. Закономірності, що діють в цій області, жорстко лімітують можливості розвитку. Я. Коменський був першим, хто наполягав на строгому обліку в навчально-виховній роботі вікових особливостей дітей. Він висунув і обґрунтував принцип природосообразності, згідно з яким вчення і виховання повинні відповідати віковим етапам розвитку. Як у природі все відбувається свого часу, так і у вихованні все повинно йти своєю чергою - своєчасно і послідовно [40].

Особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку були предметом дослідження багатьох науковців. Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Н. Непомняца, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інші вчені вважали молодший шкільний вік періодом становлення особистості і величезних можливостей в її становленні. В. Давидов, З. Калмикова, У. Ульяновка та інші дослідники розглядали особливості навчальної діяльності молодшого школяра; М. Боришевский, Л. Бортникова, А. Высоцкий, З. Карпенко вивчали особливості саморегуляції дитини на даному віковому етапі

Урахування вікових особливостей - один з основоположних педагогічних принципів [31; 33]. Спираючись на нього, вчителі регламентують учбове навантаження, встановлюють обґрунтовані об'єми зайнятості різними видами праці, визначають найбільш сприятливий для розвитку розпорядок дня, режим праці і відпочинку. Вікові особливості зобов'язали правильно вирішувати питання відбору і розташування учбових предметів і учбового матеріалу в кожному предметі. Вони обумовлюють також вибір форм і методів учбово-виховної діяльності.

Нижня межа досліджуваного вікового етапу (6-7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що проявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьків.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність - вчиться - і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її. Якщо гра дошкільника була необов'язковою і батьки могли будь-коли її припинити, з різних причин вважаючи, що дитині вже досить гратися, то навчання є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав: «саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування» [75].

У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Шкільне життя вимагає систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил. Вона повинна вчасно приходити в школу, дотримуватися правил шкільного життя,

виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі в навчальній роботі тощо. Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Існують вікові особливості темпераменту: у кожному дитячому віці - своя специфіка активності, емоційності та моторики. На думку А. Петровського, у молодшому шкільному віці характерні риси активності – це легкість пробудження інтересу і недостатня тривалість стану зосередженості, пов'язані з тією ж слабкістю нервової системи. І емоційність у цю пору життя, і моторика, інші, ніж у наступних вікових періодах. З роками відбувається як збільшення можливостей нервової системи, так і обмеження, втрата її цінних дитячих властивостей [50].

На думку вчених найбільш простий, природний прояв темпераменту можна спостерігати в дитячому віці. Темперамент дає про себе знати дуже рано, вже на першому році життя, бо в основі темпераменту, як відомо, лежать вроджені типи нервової системи. Вони становлять задатки, або природні передумови, які функціонують, виявляються в дитини в його стосунках з оточуючими людьми і умовами життя. У більшості молодших школярів риси темпераменту виявляються досить чітко і виразно. Чим старша дитина, тим складніше її відносини зі світом, тим частіше вона зазнає впливу цього світу, які в тій чи іншій мірі можуть змінювати особливості її темпераменту [9].

У молодшому шкільному віці спостерігаються певні зміни у всіх сферах. Фізичний розвиток, психічний (пізнавально-психічні процеси, емоційно-вольова сфера, мовленнєвий розвиток), соціальний (навчання у школі, взаємодія з однолітками, особливості соціалізації) набувають нових темпів, особливостей. Дитина, що поступила у школу, автоматично займає нове місце в системі стосунків людей: з'являються постійні обов'язки, пов'язані з учбовою діяльністю.

В біологічному відношенні молодші школярі переживають період другого

округлення: у них в порівнянні з попередніми віком сповільнюється зростання і помітно збільшується вага; скелет піддається окостенінню, але цей процес ще не завершується. Йде інтенсивний розвиток м'язової системи. З розвитком дрібних м'язів кисті з'являється здатність виконувати тонкі рухи, завдяки чому дитина опановує навик швидко писати. Значно зростає сила м'язів. Змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування: процес гальмування стає сильнішим, але як і раніше переважає процес збудження, саме тому молодші школярі у високій мірі збудливі [44].

Мислення у дітей початкової школи розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. Завдання школи першого рівня - підняти мислення дитини на якісно новий етап, розвинути інтелект до рівня розуміння причинно-наслідкових зв'язків. У шкільний вік, вказував Л.С. Виготський, дитина вступає з відносно слабкою функцією інтелекту (порівняно до функцій сприйняття і пам'яті, які розвинені набагато краще). У молодшій школі інтелект зазвичай розвивається так, як ні в який інший час. Тут особливо велика роль школи, вчителів. Дослідження показують, що при різній організації учбово-виховного процесу, при зміні вмісту методів навчання, методики організації пізнавальної діяльності можна отримати абсолютно різні характеристики мислення дітей молодшого шкільного віку [9; 52]. Мислення дітей розвивається у взаємозв'язку з їх мовою. Словарний запас нинішніх четверокласників налічує приблизно 3500-4000 слів. Вплив шкільного вчення виявляється не лише в тому, що значно збагачується словарний запас дитини, але перш за все в придбанні виключно важливого уміння усно і письмово викладати свої думки [9].

Увага молодших школярів мимоволі, недостатньо стійка, обмежена за об'ємом. Тому весь процес вчення і виховання дитини початкової школи підпорядкований вихованню культури уваги. Шкільне життя вимагає від дитини постійних вправ в довільній увазі, вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом з іншими функціями і перш за все, - мотивацією

учення, відчуттям відповідальності за успіх учбової діяльності. У першому-другому класах рівень довільної поведінки все ще невисокий, діти ще вельми імпульсивні і нестримані. Природні можливості школяра першого рівня дуже великі: його мозок володіє такою пластичністю, яка дозволяє йому легко справлятися із завданнями дослівного запам'ятовування.

Мала диференційованість сприйняття, слабкість аналізу при сприйнятті частково компенсуються яскраво вираженою емоційністю сприйняття. Спираючись на неї, вчителі з багатим досвідом поступово привчають школярів цілеспрямовано слухати і дивитися, розвивають спостережливість. Перший рівень школи дитина завершує тим, що сприйняття, будучи особливою цілеспрямованою діяльністю, ускладнюється і заглиблюється, стає таким, що більш аналізує, диференціює, приймає організований характер [38].

Пам'ять в цей період має переважно наочно-образний характер. Безпомилково запам'ятовується матеріал цікавий, конкретний, яскравий. Податливість і відома навіюваність школярів, їх довірливість, схильність до наслідування, величезний авторитет, яким користується вчитель, створюють сприятливі передумови для формування високоморальної особи. Основи етичної поведінки закладаються саме в початковій школі, її роль в процесі соціалізації особи величезна.

А. Філоненко [68], розглядаючи індивідуальні особливості дітей акцентує увагу на явищі акселерації, адже вже в дошкільному віці близько 8 % дітей мають «розкид» фізіологічного розвитку за показниками біологічного віку в 2-3 роки. На думку М. Савчина, в учнів молодших класів розвиваються елементи соціальних відчуттів, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товариство, взаємодопомога тощо) Виникають колективні зв'язки, формується громадська думка.

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками і вчителями. Спочатку вона захоплена тільки

навчанням, мало вступає в контакт з однолітками і певний час відчуває себе чужою, хоч ще недавно у дитячому садку постійно спілкувалася з ними. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо) [14].

Життя в школі пов'язане з особистістю вчителя. Його позиція стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка, який певною мірою перебирав на себе функції батьків. Стосунки школяра з учителем складаються тільки в процесі навчальної діяльності, є жорстко регламентованими організацією шкільного життя, а відповідно — більш діловими і стриманішими. У зв'язку з цим дуже важливими для педагога є знання особливостей дошкільника, щоб уже в перші дні навчання допомогти йому повноцінно включитися в нове життя.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє в зовсім нову для нього групу ровесників-однокласників, яка через відсутність спільно розподіленої навчальної діяльності є дифузною (взаємопроникненою). Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе як до «іншого». Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості,

старанності дитини [20].

Для нашого дослідження особливо важливим є визначення особливостей розвитку вольових якостей молодшого школяра. Це пояснюється тим, що негативний вплив засобів масової інформації, однолітків у цьому віці підсилюється недостатньою сформованістю волі. До кінця молодшого шкільного віку формуються такі вольові якості характеру, як самостійність, наполегливість, витримка.

В цьому віці відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки: дитина оволодіває власною поведінкою, більш точно і диференційовано розуміє норми поведінки вдома, в громадських місцях, виявляє підвищену увагу до моральної сторони вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе [57].

В. Кутішенко відмічає, що для молодшого школяра характерна нестійкість морального вигляду: свідомо приймаючи правила і навчаючи ним інших, він нібито сам утверджується в тому, що дійсно відповідає зразку, а при протиріччі між зразком і власною поведінкою легко втішає себе тим, що він зробив так випадково. Уявлення про формальний характер норм і правил перешкоджає нормальному становленню моральної сфери. Тому умовою морального розвитку дитини є знання норм моралі і розуміння їх цінності і необхідності [43].

Автор зауважує, що важливі умови виховання дисциплінованості школярів, формування моральних якостей особистості - чітке формулювання норм і правил, заохочення виконання, відповідна реакція на порушення дисципліни. Розсудливе і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до них дорослого, який санкціонує певний тип поведінки. Основною задачею морального виховання у молодшому шкільному віці є розвиток довільного рівня моральної саморегуляції поведінки.

Для зручності науковці описують свідомість як структуроване поняття. До структурних компонентів свідомості відносять:

1. знання – ядро свідомості, засіб її існування. Сукупність інформації про навколишній світ та засоби її переробки;
2. емоції – людина пізнає світ з певними почуттями. Емоції можуть прискорювати або гальмувати усвідомлення індивідом явищ дійсності. Афективна сфера психіки;
3. волю – усвідомлене цілеспрямоване регулювання людиною своєї діяльності. Це здатність людини мобілізувати і спрямувати свої психічні та фізичні сили на досягнення мети, на розв'язання завдань, що постають перед її діяльністю і вимагають свідомого подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів та перешкод;
4. самосвідомість – здатність людини до пізнання самої себе. Усвідомлення людиною себе як особистості, усвідомлення своєї здатності приймати самостійні рішення і вступати на цьому ґрунті у свідомі відносини з людьми та природою, нести відповідальність за прийняті рішення та дії [16; 40].

З огляду на особливості розвитку дитини у молодшому шкільному віці, стає очевидним, що кожний структурний компонент свідомості дитини не є сформованим та стійким утворенням, тому залишається вкрай уразливим до зовнішнього впливу.

Отже, дослідження вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, висвітлює, що з навчанням у школі дитина включається в нову систему стосунків; її емоційне благополуччя, стосунки з батьками та інше вже багато в чому залежать шкільного оточення – вчителя, однокласників та взаємин з ними. Молодший шкільний вік - це період активного інформаційного накопичення знань, засвоєння соціального досвіду.

У той же час, молодший шкільний вік є особливо уразливим до негативних впливів навколишнього середовища. Особливо це пов'язано з

підвищеною емоційною вразливістю молодших школярів та їх незначним соціальним і моральним досвідом. На думку науковців, розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Наявність певних психолого-педагогічних проблем, таких як порушення у батьківсько-дитячих взаєминах, відсутність залучення у дозвіллеву діяльність, навчальна неуспішність призводить до важковихованості. Тому, саме у цьому віці важливою є її корекція.

У молодшому шкільному віці, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. Зовнішні умови розвитку тісно пов'язані з внутрішніми. Своєрідність соціальної ситуації розвитку молодшого підлітка полягає у включенні його у нову систему стосунків. Спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Л. Божович наголошує, що найголовніша зміна в соціальній ситуації з початком підліткового віку – це вплив групи ровесників. Тому в навчально-виховній роботі з молодшими школярами необхідно врахувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків [57, 239].

Соціальна ситуація розвитку дитини цього віку особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують її потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, дитина легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні. Активно набуває соціальний досвід, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін.

Основним чинником розвитку молодшого школяра є його власна соціальна активність. Вона спрямована на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними [19, 128].

У молодшому шкільному та підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно

корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіці та особистості [70, 164].

Міжособистісне спілкування реалізується через спілкування з дорослими та спілкування з ровесниками. Їх роль у формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими школяр засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної проблематики [90, 109].

У спілкуванні з дорослими 10-річна дитина завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути нею засвоєні та апробовані. І лише у стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чинсь таємницю і довіряє свою іншим [60, 290].

Кожний віковий етап характеризується особливим становищем дитини в системі прийнятих в даному суспільстві відносин. У відповідності з цим, життя дітей різного віку підпорядковано специфічному змісту: особливими взаємовідносинами з оточуючими, особливою, провідною на даному етапі розвитку діяльністю: грою, навчанням, працею.

Перехід від одного періоду до іншого здійснюється за діалектичним принципом розвитку, а саме: в процесі еволюційного розвитку виникають і накопичуються протиріччя, які зумовлюють стрибок, появу нового періоду, причому кожний наступний період передбачає більш високий рівень розвитку, ніж попередній. Протиріччя виникають між новими потребами і старими можливостями їх задоволення.

Необхідно врахувати, що перехід від одного періоду розвитку до іншого може проходити спокійно, повільно, але дуже часто він характеризується кризами, які називаються кризами вікового розвитку [2, 117].

В.В. Бабич звертає увагу, що причиною важковиховуваності можуть бути вікові кризи особистості, зокрема Л. Виготський виділяв такі кризи: новонародженого, 1-го року, 3-х років, 7-ми років, 13-ти років і 17-ти років. Автор конкретизує: саме у період з 11 до 14 років в організмі дитини, її психіці відбуваються докорінні зміни. Саме у цей «переломний», «важкий» вік психіка стає нестійкою, спостерігається агресивність, дратливість, підвищена вразливість. Молодший підліток може бути грубим та брутальним із дорослими. У такі періоди педагогам варто бути особливо терплячими, не провокувати свого вихованця на емоційні спалахи, оскільки негативні прояви поведінки спричинені психофізіологічним станом учня [4, 10].

Всі вікові кризи характеризуються деякими спільними рисами. Наприклад, в критичні періоди розвитку діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими. Вони часто, іноді без видимих причин, вступають в конфлікти з ровесниками і дорослими, особливо з батьками та вчителями. Починають негативно ставитися до вимог, що ставилися раніше, проявляють непокірність, впертість, негативізм [3, 8-10].

Поведінка важковиховуваних молодших школярів відрізняється рядом особливостей:

- недостатність життєвого досвіду і пов'язаний з цим низький рівень самокритики;
- відсутність загальної оцінки життєвих умов;
- підвищена емоційна збудливість, імпульсивність;
- загострене почуття незалежності;
- потяг до престижу у референтній групі;
- негативізм, невірноваженість збудження й гальмування [77, 31-33].

За оптимальних умов виховання окреслені особливості школярів можуть бути нейтралізовані відповідно позитивною діяльністю. Несприятливі соціальні умови активізують ці особливості, надають їм негативної спрямованості.

Динамізм психічної діяльності підлітка однаково може перетворити його на соціально позитивну, так і на соціально негативну особистість.

Отже, розвиток дитини – це постійний перехід від однієї вікової сходинки до іншої, який тісно пов'язаний зі змінами в структурі особистості

Проаналізувавши погляди різних науковців щодо причин формування важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку, вважаємо за потрібне розглянути таку класифікацію:

1. негативний вплив макрофакторів;
2. негативний вплив мікрофакторів (недоліки шкільного виховання, помилки сімейного виховання) [14, 17].

На думку В. Бойка, О. Чабан провідними причинами формування важковихованості є негативні впливи макрофакторів. В. Бойко зазначає, що «макрофактори – це сукупність соціальних інститутів, що впливають на формування особистості, таких як сім'я, дошкільні та шкільні заклади, економіка, виробництво, засоби масової інформації, норми, соціальні стереотипи поведінки, які ставлять нормативні вимоги до індивіда, але водночас не створюють для нього відповідних умов, збільшують вірогідність появи девіантів. Іншими словами, на макрорівні соціальних відносин формується уявлення про ідеального члена суспільства, про те, якою повинна бути людина у певний період свого розвитку. Так створюється сама проблема: конкретна особистість «підводиться» до існуючих еталонів й оцінюється як така, яка може бути прийнятою чи неприйнятою, а отже, потребує або не потребує педагогічного впливу [11, 58-59].

Макросередовище взагалі, як стверджує В. Бойко, здатне формувати психічно стабільні та рідко нестабільні типи особистості. Так, періоди соціального благополуччя, затишся міжнаціональних конфліктів, відносної загальної гармонії сприяють формуванню більш стійких психологічних типів людей, які задоволені собою і життям, є толерантними один до одного,

культурними, добропорядними та милосердними, і навпаки, обставини нестабільності породжують ланцюгові реакції – підвищують злість, агресію, аморальне ставлення до ближніх чи апатію [11, 59].

Конкретизуючи думку В. Бойко можна зробити висновок, що в наш час діє фактор інтенсивних змін. Сьогодні швидше, ніж коли-небудь змінюється соціальна дійсність – мода, товари, послуги, розваги, економічний стан громадян, постійно змінюється інформація (і за змістом, і за обсягом). Ці зміни безповоротні і бажані, але незріла психіка дитини може ввімкнути захисний механізм шляхом формування нестійкого типу особистості, негативної поведінки та ін.

На думку деяких вчених (А. Краковський, Є. Натанзон, Т. Титаренко) прояв важковиховуваної поведінки обумовлюється рядом соціально-економічних та соціокультурних факторів:

1) Відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки поведінкових відхилень фізичних покарань.

Дуже часто доводиться стикатися з тим, що фізичне покарання в нашій культурі вважається поширеною і природною формою виховання і не вважається насильством. Різниця лише в тому, що хтось вдається до цього лише в крайніх випадках, а хтось – практикує дуже часто.

Думка ж учителів з цього питання розбіжна: частина вважає покарання доступним для підтримки порядку, інші – відкидають і вважають його непотрібним і таким, що суперечить правам дитини. Однак більшість учителів вважають покарання, що викликають ушкодження – насильством. Тому часто дитина сприймає виявлене стосовно неї насильство як «заслужене покарання» і не скаржиться нікому [13, 34].

2) Низька правова грамотність населення.

Недостатня поінформованість населення про права дитини, закріплення у діючих законах і Конвенції про права дитини, може привести до руйнації

соціального захисту дитини.

Діти часто не знають, що вони повноправні особи і мають право на захист і допомогу суспільства. Вони не знають, в які органи слід звернутися за захистом, які соціальні установи можуть надати їм допомогу [51, 14-18].

Державна політика у сфері соціально-педагогічної роботи з дітьми регулюється численними нормативно-правовими актами, серед яких можна виділити наступні групи:

1. Законодавчі акти у сфері захисту прав дітей.
2. Законодавчо-нормативні акти у сфері соціальної підтримки і соціального забезпечення сімей з дітьми.
3. Нормативно-правові акти, що регламентують процедуру виявлення дітей, які залишилися без батьківського піклування, та їх подальшого влаштування.
4. Нормативно-правові акти, що стосуються діяльності закладів соціального захисту й обслуговування дітей.
5. Нормативно-правові акти, що стосуються питань праці та працевлаштування.
6. Нормативно-правові акти, що стосуються питань кримінальної та адміністративної відповідальності дітей та молоді [59, 190].

В Україні охорона дитинства визнана загальнонаціональним пріоритетом. Принцип як найкращого забезпечення інтересів дитини покладений в основу державної політики у сфері охорони дитинства та регулювання сімейних відносин.

3) Недостатнє розуміння суспільством важковихованості як соціально-педагогічної проблеми.

На жаль, у нашому суспільстві ще не відпрацьований механізм вирішення подібних ситуацій. Необхідне проведення навчання фахівців, які займалися б питаннями виховання важковиховуваних дітей. Вчителі, лікарі, вихователі, як

правило, першими помічають ознаки важковихованості у дітей. Дуже важливо, щоб вони вміли розпізнавати, знали, як поводитися з дитиною, в якій є відхилення у поведінці. Якщо буде визначений механізм реагування на факти важковихованості, то зменшиться різниця між реальними і встановленими випадками цього феномена [51, 15].

4) Відсутність ефективної соціальної політики держави.

Тільки в останні роки стали створюватися освітні програми підтримки важковихованих дітей, спеціальні навчальні програми для батьків, патронаж над дітьми тощо. Наприклад, програма «уроки характеру» (lessons in character) забезпечує систематичне виховання характеру, яке ґрунтується на шести «стовпах характеру» («pillars of character»), що зрозуміло презентується дітям у цікавих історіях та демонструють важливість шести цінностей: довіра, повага, відповідальність, чесність, турбота і громадянськість. Подібні програми вже існують у США та Канаді, але в Україні вони ще тільки запроваджуються [14, 248].

Потреба України в законодавчій зміні у сфері охорони прав дітей є першочерговою, оскільки необхідно зміцнити механізм соціально-правового захисту неповнолітніх. Ця проблема може бути успішно вирішена на основі врахування міжнародних документів, світової практики та соціально-економічних, політичних і правових умов української держави.

Проаналізувавши макрофактори можна стверджувати, що важковихованість як соціальна проблема знаходиться не тільки на рівні «дитини – середовища», але й на рівні взаємодії дитини з системою органів, установ, підприємств, які виховують, здійснюють профілактику та корекцію негативних проявів поведінки серед дітей.

О. Чабан аналізує дослідження впливу інформації з елементами насильства на підростаюче покоління, що були зроблені у Великій Британії та США ще у 50-60-х роках ХХ століття та виокремлює серед причин прояву

важковиховуваності окрім макрофакторів мікрофактори (недостатню кількість любові та уваги, яку батьки мають приділяти дітям) [88, 19].

З огляду на все вищезазначене, доцільно з'ясувати найбільш значущі для дитини мікрофактори, що спричинюють важковиховуваність, а саме: сімейне коло та шкільне оточення.

Як зазначає А. Уманов, оскільки школа отримує вже багато в чому заданий «біосоціальний» продукт з первинними якостями особистості, то доречно першочергово розглянути помилки сімейного виховання як чинник появи важковиховуваності [83, 12].

Саме сім'я повинна розглядатися як фактор, який визначає психофізіологічну повноцінність чи недостатність дитини, яка значною мірою може впливати на її навчання та соціальне виховання.

На думку І. Зверевої, сім'я – це мала соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними й моральними зобов'язаннями стосовно один до одного, родинними традиціями [75, 227].

А. Капська вважає, що сім'я – динамічна мала група людей, котрі разом проживають, зв'язані родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування і задоволення соціально-економічних та інших потреб, взаємною моральною відповідальністю [76, 189].

Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме розвивається дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її особистості. Розглядаючи особливості сучасної родини, варто окремо дослідити проблеми неблагополучних сімей та взаємовідносин між батьками і дітьми в них тому, що саме цей тип сім'ї впливає на появу важковиховуваності [7, 38].

На думку Л. Завацької, неблагополучні сім'ї – неповні сім'ї; сім'ї, в яких

батьки ведуть аморальний спосіб життя; сім'ї зі стійкими конфліктними між батьками та дітьми; сім'ї «нових» українців, зовні благополучні, але такі, що систематично припускають серйозні педагогічні про хмири внаслідок педагогічної недосвідченості, безграмотності (надмірна батьківська любов, застосування фізичних покарань, формальне ставлення до дитини, неврахування індивідуально-психологічних особливостей дитини в процесі сімейного виховання) [31, 111]. Ми цілком згодні з її твердженням.

Неблагополучна сім'я може справляти безпосередній руйнівний вплив на формування особистості, перешкоджати її нормальному розвитку.

На думку вчених існує кілька помилок сімейного виховання неблагополучних сімей, де часто появляються важковиховувані діти. А. Капська серед сімей, що мають дефекти сімейного виховання та спричиняють важковиховуваність, виокремлює такі:

1) «Аморальна сім'я», в якій батьки ведуть розбещений спосіб життя, п'ють, мають безпосередній криміногенний вплив на дітей;

2) «Конфліктна сім'я», конфлікти між батьками глибоко травмують психіку дітей, роблять їх неврівноваженими, збудливими, грубими;

3) «Асоціальна сім'я», особливістю якої є антигромадська спрямованість, яка проявляється в наживі, егоїзмі, апотизмі. Переканання батьків засвоюються дітьми і проявляються в їхній асоціальній поведінці або у відвертому лицемірстві;

4) «Педагогічно неспроможна сім'я», в якій при відносно сприятливих особистих взаємовідносинах подружжям та досить правильно налагоджуються їхні взаємовідносини з дітьми, виробляється помилковий педагогічний стиль вигляді надмірної опіки, авторитаризації, потурання тощо [34, 132].

Дитячий англійський психолог Дж. Боулбі, вивчаючи взаємозв'язок між умовами життя дитини і її психічним розвитком, виявив, що найчастіше причиною важковиховуваності у дітей молодшого підліткового віку є не

нестатки сім'ї, велика кількість дітей, погані умови та інші зовнішні чинники, а певна внутрішня установка дорослих, які виховують дитину [35, 133].

У зв'язку з цим доцільно розглядати найбільш типові позиції важких дітей у сім'ї на думку Дж. Боулбі:

Позиція «покинутої дитини». Найчастіше це відбувається в асоціальних сім'ях. Діти в таких сім'ях належать самим собі, їхня поведінка не контролюється. Такі діти легко потрапляють під вплив вуличних компаній, починають вживати алкоголь, токсичні і наркотичні речовини. У результаті відсутності позитивного впливу і чітких вимог з боку батьків у дітей не виробляється твердої позитивної поведінки. У більшості випадків вони поступово засвоюють зразки негативної поведінки дорослих, їхні установки, ставлення до норм моралі. Батьки не зовсім уявляють становище дитини в школі, у проблемах власних дітей намагаються звинуватити педагогів і самих дітей, знімаючи повністю з себе відповідальність за них. На становлення особистості такої дитини особливо впливає вулична неформальна група.

Схожа на попередню позицію «відчуження дитини», яке з'являється у тих самих сім'ях, де батьки захоплені лише власними проблемами, немає взаєморозуміння, духовної близькості з дітьми. У дітей даної позиції самооцінка формується по-різному, залежно від того, чий вплив на них буде сильнішим: вплив педагога, однокласників, дітей з вуличного угруповання.

«Суперечлива позиція» часто зустрічається в конфліктних сім'ях, де неузгоджені педагогічні вимоги окремих членів сім'ї, де наявні часті конфлікти між батьками. Оскільки дітям доводиться пристосовуватися до різних вимог батьків, у них розвиваються такі якості, як брехливість і лицемірство. Це заважає дитині виробляти правильну стійку позицію, позбавляє його моральних еталонів. Самооцінка у таких дітей часто суперечлива, нестійка, процес формування моральних ідеалів досить ускладнюється.

Позиція «пригніченої дитини» зустрічається в сім'ях, де поведінка

дитини занадто контролюється, де дітей фізично карають. Виховний стиль батьків у таких сім'ях авторитарний. До дітей ставляться завищені вимоги, а позитивні сторони не помічаються. Діти з таких сімей часто стають недовірливими до дорослих, нечуйними, черствими у відношенні до оточення. Самооцінка часто буває заниженою або має конфліктний прояв. У деяких дітей у даній позиції формується ідеал сильної особистості, здатної протиставити себе іншим.

Позиція «загубленої дитини» зустрічається в сім'ях де з дитини роблять «ідола». Матеріальний достаток у поєднанні з духовною убогістю, відсутність вимог до сина чи дочки часто сприяють формуванню таких якостей, як бездумність, споживацтво, цинізм. Цінність людини, її гідність розглядаються такими дітьми залежно від її матеріального стану, престижності статусу в суспільстві, а не від її високих моральних якостей. Завищені домагання призводять до конфліктів з оточенням і з самим собою, оскільки відсутні реальні можливості і здібності для досягнення поставленої мети.

У будь-якій із названих позицій дитина відчуває дефіцит глибокого, змістовного спілкування з батьками. З позиції дитини, батьки висувають високі вимоги до неї, руйнують її права та самопочуття. Все це загалом формує негативне ставлення дитини до себе [34, 132-134].

Отже, найвагомішими причинами формування важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку як соціально-педагогічного явища можемо назвати неблагополучну сім'ю, якій притаманне хибне виховання та зловживання стосовно дитини.

За твердженнями таких дослідників, як І. Козубовська, Н. Максимова, В. Сагарда, В. Татенко та інших, абсолютна більшість важковиховуваних дітей ізолювана в класному колективі, відчувають гостру потребу щодо спілкування. Ізоляція породжує невдоволеність, важкий емоційний стан, що змушує дитину шукати іншу сферу спілкування [36; 46; 45; 58; 83; 84].

Значущим мікросередовищем для соціалізації дитини є школа. Тому недоліки шкільного виховання стають вагомою причиною формування важковиховуваності [14, 36].

Достатньо поширеним є ситуації, коли внаслідок домашніх труднощів, які є причиною невиконання уроків, дитина переживає усталену неуспішність у навчанні. З часом це спричиняє втрату інтересу до знань, що у свою чергу, може перерости у загальне негативне ставлення до навчальної діяльності. Можуть з'явитись нові захоплення, що пов'язані з позаурочною діяльністю в неформальних об'єднаннях [7, 37].

У результаті складних стосунків у сім'ї, несприятливої позиції в учнівському колективі важковиховувані молодші підлітки, безперечно, шукають інше середовище. Таким середовищем часто стають неформальні угруповання, в основному це вуличні компанії за місцем проживання. Це середовище впливає на формування моральної самосвідомості і часто відіграє роль ще однієї передумови важковиховуваності. При цьому дітей приваблює психологічна атмосфера груп, в яких проявляються такі якості, як безпосередність поведінки, почуття захищеності, яке вони не завжди мають у школі, і, що особливо важливо для дітей, в сім'ї. Самооцінка дитини змінюється залежно від того, яке становище він посідає в угрупованні, від прийнятих в ньому цінностей, взаємовідносин. У багатьох випадках така ситуація ускладнюється недоброзичливим ставленням як з боку учителів, так і однолітків [5, 15].

Поділяючи наведену думку, В. Степанов зазначає, що нерідко буває так, що учень погано навчається через сімейні труднощі, а це викликає упереджене ставлення до нього з боку вчителів та однолітків. Подібні обставини призводять до найбільш небажаних змін у свідомості і поведінці такого учня [80, 13].

Типовим недоліком шкільного виховання, що може привести до важковиховуваності, на думку В. Татенко, є відсутність статево-рольового

виховання школярів. Акцентована увага педагогів (якими в основному є жінки) на вихованні акуратності, терпіння, слухняності, більш притаманних дівчатам, викликають протест з боку хлопців і частково виключають їх з громадського життя школи. А з іншого боку, відсутність статево-рольового виховання разом з емансипацією проявляється в чоловічому характері спілкування у дівчат. Розвиток у них чоловічої мотивації і форм поведінки призводить до пониження жіночої ролі, що є характерним для важковиховуваних дівчат [84, 98].

У вітчизняній культурі виховання будується на заохоченні та покаранні: за гарні вчинки (з точки зору вихователя) дитину хвалять, виконують її бажання, якщо ж дії дитини суперечать уявленням вихователя про хорошу поведінку, її сварять, або карають. На жаль, вихователі схильні зловживати негативною оцінкою не лише щодо дій дитини, але й до неї як особистості. У результаті це зумовлює фрустрацію відразу двох життєво важливих потреб: потребу у позитивній оцінці з боку оточуючих, особливо близьких людей, та потребу у самоповазі [9, 124].

Отже, система покарань та заохочень є важливим фактором у формуванні поведінки дітей молодшого шкільного віку. Особливу роль у даному аспекті відіграють сутнісні характеристики педагогічного заохочення, яке залежно від рівня педагогічної культури може бути ефективним або неефективним.

На думку Н. Максимової, постійна негативна оцінка поведінки школяра є важливою психотравмуючою ситуацією. І якщо досягнення соціальних потреб вважаються дитиною неможливими тим шляхом, який їй пропонує вихователь, а саме шляхом оволодіння соціальними нормами, підліток взагалі може відмовитись від виконання вимог дорослого. Таким чином, дитина захищає себе від занадто болючої психотравмуючої ситуації неспішності. В цьому випадку стан психічного напруження зникає, емоційне благополуччя поновлюється, але, з другого боку, дитина не намагається реалізувати

нормативну поведінку [46, 8-9].

Такі ситуації як постійна негативна оцінка з боку дорослого, неуспішні спроби у спілкуванні з однолітками щодо зайняття сприятливого положення в системі міжособистісних відносин у колективі класу є психотравмуючими. Цей стан дитини посилюється, якщо є психотравмуюча ситуація вдома (розлучення батьків, смерть одного з батьків, несправедливе або жорстоке ставлення до дитини).

У молодшого підлітка психотравмуюча ситуація може виникнути у найрізноманітніших обставинах [45, 12].

Якщо особистість є незрілою, а емоційне напруження, що виникло внаслідок психотравмуючої ситуації у школі, - занадто велике, то може виникнути зрив, дезінтеграція і психологічний захист, завданням якого є пригнічення або перебудова актуального психічного напруження [20, 74].

Отже, важковиховуваність може бути результатом незадоволених потреб дитини, які у свою чергу обумовлюються шкільними умовами виховання або травмуючою ситуацією.

Якщо дитина досить часто зіштовхується з психотравмуючими ситуаціями, які виникають у загальноосвітньому закладі, в результаті яких її поведінка дезорганізовується, а також виникають такі негативні емоційні переживання, то з часом реакція включення захисних механізмів стає стійкою. Тобто виникають такі особистісні новоутворення, які, з одного боку, дозволяють зберігати емоційне благополуччя, а з другого – перешкоджають процесу соціалізації.

Ось чому важкий школяр, який раніше не міг задовольнити свою потребу в спілкуванні, самоствердженні ані в сім'ї, ані в колективі однокласників, потрапляючи до неформального угруповання, нарешті, відчуває емоційне задоволення, психологічну захищеність, і навіть те, що моральні цінності цього угруповання, її діяльність суперечать моральним установкам, які

прищеплювались дитині раніше у школі, не порушує стану психологічного комфорту.

Такі новоутворення, спричинені порушенням взаємин з найбільш значущими дорослими (батьки, вчителя), є функціональними феноменами по типу настанов та є регуляторами поведінки [18, 38].

До помилок шкільного виховання можна віднести домінування словесних методів, недостатнє використання виховних можливостей дитячого колективу, відсутність тісних контактів з сім'єю і громадськістю, пасивність школярів в організації дозвілля в позанавчальний час, безініціативність у роботі з неблагополучними сім'ями [3, 10].

Отже, такі типові помилки шкільного виховання, як незнання педагогами індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх неврахування в організації навчально-виховної роботи, формалізм з боку вчителів та адміністрації, недостатня увага до розвитку духовності та морально-естетичних якостей у дітей, невміння врахувати потреби та інтереси дітей, невміння спілкуватися з учнями, є вагомими причинами формування важковиховуваності.

Негативні аспекти макрофакторів та мікрофакторів, зливаючись в єдине ціле, утворюють мовби новий комплексний чинник важковиховуваності, який розвивається за своїми внутрішніми законами і накладає свій негативний відбиток на процес виховання дитини.

Діти з проявами важковиховуваності спостерігаються вже у віці 10 років. Тому проводити корекційну роботу в цьому напрямку доцільно вже в цьому віці, оскільки психічні стани та соціальні взаємозв'язки ще не сталі і їх легше корегувати, тобто не дати закріпити тенденції негативної поведінки.

Саме цьому ми обрали в нашій роботі цю категорію дітей.

1.3. Система соціально-педагогічної корекції важковиховуваних дітей у закладі загальної середньої освіти

Важливу роль у системі соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми в умовах загальноосвітнього навчального закладу відіграє професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і вихованцем, що приводить до встановлення взаємоприйнятих, довірливих стосунків, а в кінцевому підсумку – до профілактики й корекції поведінки учня [14, 100].

Проблема соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти давно знаходиться у полі зору вітчизняних та зарубіжних дослідників: Н. Андрєєв, Є. Анохін, І. Бех, Н. Волкова, З. Зайцева, О. Знобей, Л. Зюбін, А. Капська, Ю. Клейберг, О. Клочко, І. Колосов, Т. Кононеко, Т. Лодкина, В. Лютий, Н. Максимова, Е. Натанзон, Н. Радько, Т. Федорченко, Д. Чернякова, Т. Шилова, Н. Штика та інші.

З метою розуміння сутності й природи системи соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними учнями в умовах загальноосвітнього навчального закладу маємо розкрити зміст таких наукових понять, як «діяльність», «соціально-педагогічна діяльність», «профілактика», «корекція», «корекційно-педагогічна діяльність» тому, що обранні нами поняття є складовою цієї системи.

Під «діяльністю» розуміють специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання й творче переосмислення навколишнього світу, саму людину та умови її існування. А «соціально-педагогічна діяльність» – це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [75, 265].

Згідно з Наказом Міністерства освіти та науки України № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України», що визначає мету, структуру психологічної служби, організацію управління нею, основні завдання, принципи, функції, зміст та порядок діяльності працівників психологічної служби установ освіти, закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, позашкільної освіти, спеціалізованої освіти, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та вищої освіти, є правовою та організаційно-методичною основою її роботи [66].

У наказі наголошується, що «у системі освіти діє психологічна служба, що забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяє створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти» [66].

Завдання психологічної служби системи освіти України: сприяння повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей; створення умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини (на основі психолого-педагогічного вивчення); профілактика та корекція відхилень в інтелектуальному й особистісному розвитку дитини.

Поняття «корекція» у психолого-педагогічній науці визначається як:

1) виправлення (повне або часткове) недоліків психічного або фізичного розвитку в аномальних дітей за допомогою спеціальної системи психолого-педагогічних прийомів й заходів [2, 112];

2) психолого-педагогічна взаємодія, яка складається із тренувальних занять, спрямованих на виправлення (ліквідацію) певного дефекту, а розуміється як дія на особистість дитини в цілому [14, 126];

- 3) це один з видів психологічної допомоги [3, 9];
- 4) діяльність спрямована на виправлення особливостей психологічного розвитку, котрі не співпадають до оптимальної моделі [12, 56];
- 5) діяльність спрямована на формування у людині потрібного психологічного стану, розширення діапазону соціально і особистісно прийнятих засобів для самостійного вирішення проблем і подолання труднощів [24, 15];
- 6) психолого-педагогічна допомога в актуалізації творчих, інтелектуальних, особистісних, духовних і фізичних ресурсів для виходу з кризового стану [16, 135];
- 7) психолого-педагогічні засоби подолання чи послаблення порушень психічного або фізичного розвитку, тієї чи іншої психічної функції [45, 26];
- 8) здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи [61, 149].

Корекційно-педагогічна діяльність – це складне психологічне та соціально-педагогічне явище, яке охоплює весь освітній процес (навчання, виховання, розвиток) й розуміється як єдина педагогічна система до якої маємо включити об'єкт й суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний й оціночно-результативний компоненти. Виходячи з такого трактування корекційної роботи, правомірно говорити про корекційно-педагогічний процес як про загальноосвітній, що об'єднує навчання, виховання й розвиток школярів [54, 390].

Корекційно-педагогічна діяльність – це перш за все спланований й певним чином організований психолого-педагогічний процес, до якого включені групи школярів з проявами девіантних форм поведінки. Він

спрямований на виявлення й реконструкцію індивідуальних якостей особистості й недоліків поведінки, створення необхідних умов їх формування й розвитку, сприяння повноцінній інтеграції до соціуму [14, 126].

Вирішення особистісних чи соціальних проблем завжди пов'язано із впливом на людину, її поведінку, діяльність, психологічний розвиток, тому корекційна діяльність тісно зв'язана з соціально-педагогічною діяльністю, у якій використовуються методи впливу на особистість. Ці впливи засновані на психологічних та соціальних теоріях та методах і містять у собі систематичні, цілеспрямовані заходи для надання допомоги особі у питаннях врегулювання почуттів, імпульсів, думок, відносин і зняття психологічних симптомів, що викликають занепокоєння, дискомфорт у людини.

Взаємозв'язок корекції і соціально-педагогічної роботи впливає зі спільної кінцевої мети – допомогти людині впоратись з повсякденними життєвими труднощами, спираючись на виявлення і діагностування проблем, структурування, перетворення повсякденних поведінкових і діяльнісних моделей [14, 127].

Отже, «корекція» – психолого-педагогічна допомога, шлях чи засіб попередження, послаблення девіантних форм поведінки через формування відповідних життєво необхідних якостей під час навчально-виховного процесу або інших видів діяльності учнів (трудової, ігрової тощо).

Це поняття ми обираємо як ключове для нашої роботи тому, що в ньому розкривається зміст корекційної діяльності соціального педагога з учнями із девіантними проявами поведінки.

Розглядаючи особливості діяльності соціального педагога щодо корекції важковиховуваності серед дітей молодшого підліткового віку потрібно визначити мету. Головна мета корекційного процесу стосовно важковиховуваних учнів – зменшення частоти прояву форм девіантної поведінки школярів [62, 52].

Соціальний педагог повинен урахувати, що цілі корекції мають:

- 1) формулюватися у позитивній, а не у негативній формі;
- 2) бути реалістичними й співвідносними з тривалістю роботи;
- 3) бути оптимістичними та привабливими – викликати у школярів бажання й потяг до їх досягнення;
- 4) урахувати індивідуальні й психологічні можливості школярів, корелювати з існуючими соціально-педагогічними умовами й мікросоціумом [52, 53].

Сучасна корекційна діяльність в загальноосвітній школі з дітьми молодшого підліткового віку повинна ґрунтуватися загальнопедагогічних принципах, а також на спеціальних принципах корекційно-педагогічної діяльності [58, 234].

Принципи спеціальної корекційно-педагогічної діяльності.

1. Принцип систематичності корекційних, профілактичних й розвивальних завдань. Визначаючи цілі й завдання корекційно-педагогічної діяльності, необхідно враховувати найближчий прогноз розвитку школяра, а не теперішній стан речей. Будь яка програма корекції розвитку вихованця має включати попередження девіантної поведінки й створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості школяра.

2. Принцип єдності діагностики та корекції. Він забезпечує цілісність педагогічного процесу. Неможливо вести ефективну й повномасштабну корекційну роботу, не знаючи при цьому вихідних даних про об'єкт. Корекційно-педагогічний процес потребує постійного систематичного контролю динаміки проходження та ефективності корекції; проведення діагностичних процедур на всіх етапах – від формулювання цілей до їх досягнення, отримання кінцевого результату.

3. Принцип урахування індивідуальних й вікових особливостей.

Характеризуючи психологічний вік, Д. Ельконін виділяє три його параметри, що слід урахувати під час формулювання цілей й організації корекційно-педагогічного процесу. Це – соціальна ситуація розвитку, рівень сформованості психологічних новоутворень, провідний вид діяльності.

4. Доцільний принцип корекції – зумовлює тактику роботи й засоби реалізації окреслених цілей. Вихідним моментом у досягненні мети є організація активної діяльності молодшого підлітка, створення необхідних умов для його орієнтування у складних конфліктних ситуаціях, складання алгоритму соціально прийнятої поведінки.

5. Принцип комплексного використання методів й прийомів у корекційно-педагогічній практиці необхідна певна сукупність засобів, методів й прийомів, що враховують індивідуальні психологічні особливості особистості школяра, соціальну ситуацію, рівень матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення логіку й послідовність педагогічної взаємодії.

6. Принцип інтеграції зусиль. Девіантні форми у поведінці школяра – результат не лише його психофізіологічного стану, а й активної дії на нього його батьків, друзів й однолітків, педагогічного й учнівського колективу. Успіх корекційної роботи із важковиховуваними школярами без співпраці з батьками або іншими дорослими, без опори на взаємини з однолітками, без урахування характеру відхилень у його поведінці може не дати бажаних ефективних результатів [61, 127].

Корекційна робота має посідати одне з провідних місць в єдиному педагогічному процесі. Вона є складовою частиною загальної освіти, має свою специфічну спрямованість і у навчанні, і у вихованні, і у розвитку школярів з девіантною поведінкою. Корекція як система повинна мати самостійні напрямки роботи та взаємодію з дітьми їх середовищем, тобто включати організацію навчального процесу, спеціальний підбір культурно-масових й оздоровчих заходів, психогігієну сімейного виховання [59, 219].

Напрямки такої діяльності з важковиховуваними учнями є:

- нормалізація й забезпечення відносин із навколишнім світом, перш за все з педагогами, соціальними педагогами, психологами й школярами;
- компенсація недоліків у духовному світі, активізація діяльності дітей у тій сфері, яку вони люблять, де можуть досягти хороших результатів;
- відновлення деформованих позитивних якостей, постійне їх стимулювання;
- інтенсифікація позитивного розвитку особистості;
- засвоєння й накопичення соціально цінного досвіду й навичок у різних сферах життя й поведінки;
- накопичення здорових звичок і потреб, виокремлення негативних [62, 57].

Дослідження соціально-педагогічної діяльності з корекції щодо важковиховуваності учнів в теорії і практиці дало можливість виділити рівні діяльності соціального педагога з дітьми: організаційно-структурний і психолого-педагогічний [49, 76].

На психолого-педагогічному рівні в різноманітних формах діяльності педагогічних колективів корекційна діяльність виявляється в роботі психолого-педагогічних семінарів, консилиумів. При цьому ефективним є широке застосування активних методів роботи. Психолого-педагогічний рівень забезпечує індивідуальний підхід до учнів.

На організаційно-структурному рівні розробляються нормативні акти і методичні матеріали про взаємодію школи, органів і служб у справах дітей, батьків, державних і громадських організацій. Робота будується у комплексі взаємозв'язку «вчителі – діти – батьки – соціальне середовище».

Єдність організаційного та психолого-педагогічного рівнів дає можливість в умовах гуманізації виховного процесу формувати моральні якості учнів, виходячи з їх прав і обов'язків [36, 78].

З огляду на зазначене, соціальний педагог повинен обирати такі форми і методи роботи з важковиховуваними школярами, які б ґрунтувалися на активній взаємодії та партнерській співпраці з вихованцями. Ефективними методами і прийомами соціально-педагогічної роботи, які забезпечують активізацію позиції важковиховуваних молодших школярів у процесі особистісного становлення, є:

- формулювання та розв'язання соціально-моральних завдань, які мобілізують молодших підлітків на пізнавальну діяльність, пов'язану з аналізом, установленням причинно-наслідкових зв'язків, систематизацією, узагальненням;

- створення ситуації, які вимагають зіставлення їх життєвих уявлень з науковими фактами;

- розробка власних життєвих планів і перспектив;

- організація пізнавальних завдань і проблем, які спонукають молодших підлітків до висловлення особистого ставлення і вимагають від них необхідності й уміння робити самостійні обґрунтовані висновки щодо власної поведінки;

- розгляд альтернативних напрямів розв'язання конкретної проблеми з необхідністю самостійного вибору оптимального рішення;

- використання елементів гри, дискусії та дискусійних методів, які спонукають молодших підлітків до застосування набутих знань, сформованих умінь і навичок для відстоювання власних поглядів і переконань тощо [32, 100].

У вітчизняній педагогічній практиці розробкою і застосуванням методів корекції важковиховуваності займалися такі психологи і педагоги, як О. Кочетов, О. Кравцова, А. Макаренко, Н. Максимова, Е. Натанзон, М. Рожков та інші [1; 3; 4; 12; 14; 17; 20; 26; 39; 40; 83; 84].

У межах корекційної діяльності з важковиховуваними молодшими підлітками в умовах загальноосвітньої школи існує певний інструментарій,

тобто методи. Найбільш поширеними й ефективними методами діяльності соціального педагога є:

1. Педагогічні методи (методи формування свідомості, методи організації діяльності, методи стимулювання діяльності, методи самовиховання).
2. Психологічні методи (методи психодіагностики, психотерапевтичні методи, психологічне консультування).
3. Соціологічні методи (спостереження, методи опитування, методи аналізу документів, біографічний метод, експертна оцінка).
4. Соціальної педагогіки (аналіз соціуму, метод «рівний-рівному») [14, 147].

Педагогічні методи спрямовані, насамперед, на формування певних понять, оцінних суджень, світогляду особистості підлітка; формування та закріплення позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків, а також на стимулювання особистості підлітка до покращення чи зміни своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально значущі спроби та види діяльності. Найбільш дієвим серед них є метод переконання як засіб впливу на раціональну сферу особистості підлітка за допомогою логічно аргументованої інформації з метою посилення та зміни поглядів, установок, оцінок в об'єкта впливу. Також ефективним методом є навіювання як спосіб впливу на особистість, заснований на некритичному сприйманні інформації об'єктом впливу. Приклад як метод виховання ґрунтується на свідомому відтворенні особистістю певних способів поведінки. Саме останній є провідним, тому і набув поширення у середовищі важковиховуваних молодших підлітків загальноосвітніх шкіл [36, 44].

Особливо важливими у роботі з важковиховуваними підлітками, як вважають провідні науковці-практики (В. Оржеховська, О. Полякова, Т. Равлюк, Я. Ярків та інші) є метод самовиховання, які сприяють свідомій зміні молодшим підлітком власної особистості відповідно до суспільних вимог та особистісного плану самовдосконалення [59; 54].

Серед психологічних методів відзначимо такі:

- тестування – метод психологічної діагностики, провідним організаційним моментом якого є застосування стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень. Цей метод дозволяє встановити рівень розвитку у молодших підлітків необхідних навичок, знань, особистих характеристик тощо;

- психодрама як метод групової психотерапії, в якій використовується рольова гра, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження дитиною почуттів, що пов'язані з важливими для нього проблемами;

- ігрова терапія – терапія як метод корекції емоційних і поведінкових розладів у важковиховуваних дітей шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій. У процесі ігор соціальний педагог повинен спостерігати за поведінкою дитини, що дає певний діагностичний матеріал для того, щоб запропонувати йому таку гру та роль у ній, яка допоможе усвідомити негативні аспекти своєї поведінки чи сформувати ті навички соціальної взаємодії, які є відсутніми або малорозвиненими;

- арт-терапія – метод впливу на психоемоційний та фізичний стан важковиховуваного підлітка за допомогою різних видів мистецтва (малювання, живопис, музика тощо). Заняття різними видами художньої діяльності сприяють психологічному розвантаженню, розвитку креативності та індивідуальності особистості молодшого школяра, покращенню його самовідчуттів [14, 116].

Одним із методів психологічного впливу, який слід використовувати у процесі групової взаємодії, є соціально-психологічний тренінг. Дієвість цього методу ми вбачаємо в тому, що головна відмінність соціально-психологічного тренінгу від інших групових форм психокорекції полягає не в засвоєнні дитиною готових знань і прийомів, а в їх самостійному виробленні шляхом активної участі у процесі групової взаємодії [2, 119].

Важливу роль у процесі корекції важковихованості у молодших підлітків відіграють також і соціологічні методи. Так, наприклад, спостереження як один з емпіричних методів дослідження, що полягає у безпосередньому та цілеспрямованому сприйнятті навколишньої дійсності, здебільшого використовується для збору інформації про поведінку конкретної дитини в конкретній ситуації. За допомогою опитування можна одержати інформацію про суб'єктивний світ дитини, її нахили, судження, мотиви поведінки, її діяльність. З цією метою можна застосувати інтерв'ю, яку слід проводити у вигляді бесіди, за чітко визначеним планом [46, 91].

Ефективним методом корекції важковихованості молодших підлітків, на нашу думку, є метод соціальної педагогіки «рівний-рівному», оскільки це спосіб надання та поширення достовірної інформації шляхом довірчого спілкування ровесників у межах організованої (акції, тренінги) та неформальної соціальної роботи (спонтанне спілкування) [43, 78].

Використання зазначених прийомів та методів роботи з важковихованими молодшими підлітками є дієвим і необхідним, адже вони сприяють формуванню особистості важковихованої дитини, стимулюють її внутрішню активність, самопізнання, саморозвиток.

Спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу щодо корекції важковихованості у дітей молодшого шкільного віку – це система їх спеціально організованої взаємодії як колективного суб'єкту щодо напрямку роботи школи, що вивчається. Специфічною особливістю цієї діяльності є зосередження зусиль на особистісному аспекті розвитку школяра.

Корекційно-виховна робота спрямована головним чином, на руйнування окремих настанов, уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки й формування нових з метою досягнення самореалізації особистості в суспільстві. Ця робота має на меті вирішення конфліктів на зразок «особистість – суспільство», «особистість – соціальне середовище», «особистість – група»,

«особистість – особистість».

Отже, систему соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку у закладі загальної середньої освіти може забезпечити комплексний, системний підхід.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Дослідження рівня важковихованості у дітей молодшого шкільного віку

Теоретичний аналіз дослідження питання важковихованості, дав можливість вивчити стан цього явища та отримати на практиці дані щодо рівня важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку.

У нашому дослідженні взяли участь 50 учнів у віці 10 років – учні 5-х класів, Комунального закладу освіти Загальноосвітньої школи № 123 Дніпровської міської ради. Серед даної кількості опитуваних ми досліджували 20 дівчат і 30 хлопців.

Мета констатувального експерименту: визначити вихідний рівень важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку.

Враховуючи провідні складові важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку нами були поставлені наступні завдання:

- 1) Діагностика дитячо-батьківських відносин.
- 2) Діагностика рівня агресивності.
- 3) Діагностика самооцінки.
- 4) Діагностика рівня тривожності.

Одним із найбільш складних та відповідальних етапів роботи з важковиховуваними дітьми вважається етап діагностування. Від правильного вибору методів діагностики залежить адекватність постанови діагнозу щодо важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку, а отже, і

доцільність вибору методів корекційної роботи і досягнення правильного результату, успіху у виправленні особистості важковиховуваної дитини.

Тому, поділяючи наведену точку зору, розглянемо методика діагностики важковиховуваних учнів.

На думку Н. Волкової, методика дослідження – процедура, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.

Добираючи методики дослідження, важливо дотримуватися таких вимог:

- застосовувати поєднання методів, яке б відкривало різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу, іншого об'єкта виховання чи навчання;
- використовувані методи мають забезпечити одночасно вивчення діяльності, спілкування та інформованості особистості;
- методи мають відображати динаміку розвитку певних якостей, як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу;
- використовувати такі методи, які дають змогу одержати відомості про учня з багатьох джерел, від найкомпетентніших осіб, які постійно спілкуються з ним.

Методика вивчення важковиховуваності дітей молодшого шкільного віку повинна включати наступні етапи:

1. Розробка методики дослідження.
2. Впровадження методики дослідження.

На першому етапі ми виокремили наступні методи для виявлення важковиховуваних дітей. Серед них: метод опитування та тестування. Як затверджує О. Полякова, метод опитування та тестування є найбільш поширеними методами діагностики важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку. Ми з цим твердженням згодні.

В психолого-педагогічній літературі метод опитування розглядається як:

- метод збору первинної інформації, заснований на усному або

письмовому зверненні до певної групи людей з питаннями, зміст яких є проблемою дослідження [30, 157];

– опитування належить до формалізованих діагностичних методів. Це означає, що вони дозволяють зібрати інформацію у відносно короткі строки і у такому вигляді, який дає змогу якісно і кількісно порівнювати індивідів між собою. Методи опитування являють собою письмові або усні, безпосередні або опосередковані звернення дослідника до респондентів з питаннями, зміст відповідей на які розкриває окремі сторони проблеми, що вивчається. До цих методів звертаються у тих випадках, коли джерелом необхідної інформації стають люди – безпосередні учасники процесів та явищ, що вивчаються [1, 116];

– за допомогою опитування можна отримувати інформацію як про події і факти, так і про думки, оцінки опитуваних [28, 84];

– метод збору інформації у формі постановки стандартизованої системи запитань [40, 183].

На думку П. І. Образцової даний метод має певні недоліки пов'язані з його специфікою. Серед них наступні: суб'єктивність отримуваної інформації; викривлення інформації; відсутність необхідної інформації у респондентів.

Існує два головних різновиди опитування: анкетування та інтерв'ювання. Перший є заочним опитуванням, другий – очним. Підчас анкетування опитуваний сам заповнює бланк питань. Це може відбуватись в присутності дослідника або без нього. У ході ж інтерв'ювання інтерв'юєр особисто спілкується з респондентом. Інтерв'юєр ставить питання опитуваному і фіксує відповіді на них [30, 157].

У дипломній роботі ми будемо використовувати метод анкетування. Він є більш доцільним задля вивчення рівня важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку, оскільки за менших витрат часу й енергії, цей метод дозволяє отримати інформацію про більше число учнів.

Анкетування – один із найбільш складних різновидів психологічного

спілкування, оскільки зв'язок між головними його учасниками – вчителями, вихователями, учнями забезпечується за допомогою безлічі проміжних ланок, що впливають на якість отриманих даних. Особлива увага приділяється розробці опитувального листа (анкети), що містить серію запитань, необхідних для отримання інформації відповідно до цілей і гіпотез дослідження.

Анкета має включати три смислові частини:

1) вступна – має включати мету, підкреслювати значимість участі у ньому респондента, гарантується таємниця відповідей й чітко викладаються правила заповнення анкети;

2) основна – складається з переліку питань, на які респонденти повинні відповісти;

3) соціально-демографічна – покликана виявити основні біографічні дані й соціальне положення опитуваного.

Анкета повинна відповідати таким вимогам:

- бути обґрунтованою щодо цілей її використання, тобто забезпечувати отримання шуканої інформації;

- мати стійкі критерії і надійні шкали оцінок, які адекватно відображають ситуацію, що вивчається;

- формулювання запитань повинне бути зрозуміле опитуваному і несуперечливим;

- запитання анкети не повинні викликати негативних емоцій у респондента (відповідаючого) [33, 157-160].

Метод опитування в нашій роботі ми використовували через застосування анкети «Ти і твої батьки», запропонованою В. М. Оржеховською, для визначення рівня дитячо-батьківських відносин (див. додаток А). Цей показник виступає як фактор, який впливає на появу важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку.

А. Варламова, розглядаючи об'єктивні фактори впливу на появу

важковиховуваності, перш за все звертає увагу на сім'ю і підкреслює, що більшість вчених вважають цей фактор визначальним. Сім'я може привести до дезадаптації особистості, якщо вона неповна; якщо батьки мають низький рівень педагогічної культури; якщо існує криза стосунків у сім'ї; якщо відсутні єдині вимоги всіх членів сім'ї; якщо батьки відсторонені від процесу виховання; якщо матеріальне забезпечення сім'ї дуже погане або дуже хороше [8, 27-28].

За результатами дослідження дитячо-батьківських відносин, за допомогою анкетування «Ти та твої батьки», ми з'ясували, що 88 % (19 дівчат і 25 хлопців) дітей, панує атмосфера позитивних дитячо-батьківських відносин та 12 % (1 дівчина і 5 хлопців) респондентів незадоволені своїм положенням у сім'ї.

У результаті діагностики були виявлені передумови незадоволення своїм положенням у сім'ї:

- конфліктні відносини з батьками;
- адиктивна поведінка батьків (вживання алкогольних напоїв та тютюнових виробів);
- байдуже ставлення батьків до своїх дітей;
- відсутність організації відпочинку для дітей;
- відсутність взаєморозуміння з батьками.

Процедура якісного оцінювання результатів проводилась завдяки аналізу відповідей респондентів на кожне питання анкети.

Наступний метод діагностики важковиховуваності дітей є тестування. С. Новикова, А. Соловійов розглядають тестування як отримання інформації про індивідуальні особливості людей за допомогою спеціально розроблених стандартизованих проб [51, 18]. На думку Р. Немова, тестування є стандартизований метод психодіагностики, який дозволяє отримати порівняльні якісні й кількісні показники ступеню розвиненості властивостей,

котрі вивчаються [28, 389]. У широкому сенсі, тест – це будь-яке завдання, призначене для оцінки рівня знань та вмінь людини або її психологічних особливостей. Такі тести бувають двох типів: дидактичні й психологічні. Тести застосовуються як для індивідуальної, так і для групової діагностики.

Серед тестів загальної спрямованості виділяють інтелектуальні й особистісні. У зв'язку з темою дипломної роботи нас більше цікавлять останні.

Особистісні тести зазвичай мають форму питальників. В них підраховують не кількість правильних відповідей, а їх зміст. Особистісні тести діагностують усталені особливості людини. Сюди відносять тести темпераменту, характеру, мотивацій, емоцій, здібностей.

У сучасній літературі метод тестування розглядається через методикау тестів [4; 7; 28; 31; 38; 39].

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук методикау розуміють як певну засвоєну процедуру або набір процедур для досягнення встановленої мети.

Як зазначає Р. Немов, більшість створених та використовуваних сьогодні практичних психодіагностичних методик являють собою так звані бланкові методики – такі, в яких піддослідному пропонують серію суджень або запитань, на котрі він має дати відповідь усно або письмово. За отриманими відповідями тлумачать про психологію людини, що дала відповіді. Такі методики прості для розробки, використання й обробки [54, 34-35].

Також часто зустрічаються опитувальні методики, у процесі використання яких дослідник ставить піддослідному усні запитання, відмічає та обробляє його відповіді. Превагу даних методик Р. Немов вбачає в тому, що вони не потребують спеціальних бланків. Недолік їх полягає в суб'єктивності [54, 35-36].

Третє місце за частотою використання займають малюнкові психодіагностичні методики. Такі методики найчастіше мають проєктивний

характер.

Взагалі ж, методики класифікують за різними критеріями: тип використовуваних в методиці тестових завдань: опитувальні методики (в них використовуються питання до піддослідних), стверджуючі (в них використовуються деякі судження, з якими піддослідний має погодитись або не погодитись), продуктивні (піддослідний щось самостійно створює), дієві (піддослідний виконує комплекс практичних дій), фізіологічні (аналіз мимовільних фізичних або фізіологічних реакцій організму людини); адресат тестового матеріалу, що використовується в методиці: свідомі (апелюють до свідомості людини) та безсвідомі (спрямовані на неусвідомлювані реакції людини); наявність тестових норм: методики, які їх мають, і методики, які їх не мають [43, 36-38].

Існують певні вимоги до методик, яким вони повинні відповідати. Серед них Р. Немов виокремлює:

- валідність – характеристика валідності методики включає в себе не лише відомості про те, що дана методика насправді вимірює, а також інформацію про умови і сферу її використання;

- надійність – можливість отримати за допомогою методики сталих показників; надійність перевіряється шляхом порівняння результатів, отриманих через дану методику різними людьми;

- точність – здатність методики реагувати на найменші зміни оцінюваної властивості [54, 42-47].

Найчастіше для виявлення рівня важковиховуваності доцільно використовувати тестові методики. Тести, на думку Є. Каменської, «це свого роду випробування, в ході якого піддослідний виконує спеціально розроблене завдання або відповідає на запитання, котрі відрізняються від запитань анкет або інтерв'ю» [33, 10-11]; на думку М. Корнева, А. Коваленко, – це система завдань, яка пропонується піддослідному і визначається як стандартизоване

вимірювання [33, 55-56]; на думку М. Акімової, – це стандартизовані та зазвичай короткі й обмежені у часі випробування, призначені для встановлення кількісних та якісних індивідуально-психологічних відмінностей між людьми [33, 25-26]. Тести класифікують за: формою на індивідуальні й групові; змістом на тести інтелекту, тести здібностей, тести особистості та тести досягнень [33, 27-28].

До тестів існують такі вимоги:

- обмеженість часу виконання тестових завдань: весь час виконання тесту не має перевищувати двох годин, інакше людині важко зберегти свою робото здатність;

- наявність тестових норм для даного тесту: репрезентативні середні показники, відносно яких судять про результати;

- простота формулювань та однозначність тестових завдань; у тестах не може бути жодних моментів, які можуть по-різному сприйматись і розумітись людьми [33, 358].

Для визначення рівня важковихованості ми використовуємо бланкові тестові методики, які покликані надати інформацію про особливості особистості молодшого школяра.

Одним з показників, за якими можливо виявити важковихованих дітей є тривожність. Як зазначає А. Батаршев, тривожність – це особливий емоційний стан суб'єкта, який виражається у підвищеній емоційній напрузі, що супроводжується страхами, занепокоєнням, котрі перешкоджають нормальній діяльності або спілкуванню з людьми [4, 60-61]. Це доволі стала персональна якість, яка характеризується особистісною та ситуаційною тривожністю. Якщо перша означає схильність людини до емоційно негативних реакцій, то остання – поведінкову реакцію на певну життєву ситуацію. Особливої уваги потребують люди з високою та дуже високою тривожністю. Така тривожність породжується або неблагополуччям суб'єкта у найбільш значущих сферах

діяльності, або існує всупереч об'єктивно благополучному положенню.

Методика вимірювання обох видів тривожності була розроблена Ч. Спілбергером російською адаптована Ю. Ханіним (див. додаток Б).

Даний тест опитувальник має дві шкали: шкалу ситуаційної тривожності та шкалу особистісної тривожності. Для першої шкали відповіді відповідають чотирьом альтернативам: «Ні, це не так», «Мабуть так», «Вірно», «Цілком вірно». Для другої шкали: «Ніколи», «Майже ніколи», «Часто», «Дуже часто». Кожній з відповідей присвоюється певна кількість балів.

В результаті нескладних арифметичних дій отримується кінцевий бальний результат.

Він знаходитиметься в одному з п'яти проміжків – дуже висока, висока, середня, низька або дуже низька тривожність. Автор методики радить звертати увагу не лише на осіб з високим рівнем тривожності, а й на осіб з дуже низьким. Можемо зробити висновок, що за норму прийнято рівень тривожності середній або низький.

При обробці результатів ми отримали наступні дані.

Високий рівень тривожності (ситуативної та особистісної) було виявлено у 14% респондентів серед них: 1 дівчина та 6 хлопців. Автори методик рекомендують звертати увагу також на дуже низькі показники тривожності.

За результатами тестування дітей молодшого підліткового віку низьких показників тривожності не зафіксовано. Середній рівень тривожності мали 86% дітей.

Виявлені результати можна проілюструвати поданою нижче таблицею. Дані таблиці 2.1. показують відмінність результатів між середнім та високим рівнем тривожності.

Це може вказувати на те, що молодші школярі схильні до високого рівня ситуативної або особистісної тривожності. Як було вже засвідчено, що низьких показників не виявлено.

Таблиця 2.1

Результати дослідження рівня тривожності у дітей
молодшого шкільного віку

Рівень тривожності	Підлітки		Дівчата		Хлопці	
	Загальна к-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %
Високий рівень	7	14	1	2	6	12
Середній рівень	43	86	19	38	24	48
Низький рівень	-	-	-	-	-	-
Разом	50	100	20	40	30	60

Окрім тривожності, важковиховуваному молодшому школяру може бути притаманний стан фрустрації, агресивності та/або ригідності. Для оцінки цих станів існує тест «Самооцінки психічних станів», розроблений Г. Айзенком (див. додаток В).

Фрустрація – це психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, бажання. Агресивність – це не викликана об’єктивними обставинами неспровокована ворожість людини по відношенню до інших, до оточуючого світу. Ригідність – це ускладненість у зміні накресленої суб’єктом програми діяльності в умовах, які об’єктивно вимагають її перебудови [3, 67-68].

Тест містить 40 висловлювань, згрупованих у чотири блока. Кожен з блоків відповідає одному з чотирьох психічних станів, які саме визначаються: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Піддослідний дає відповіді: «Так» (+), «Іноді» (+–), «Ні» (–). Кожній відповіді присвоюють бали, рахують і отримують результат, який для кожного блоку має своє значення і може свідчити про наявність вище перелічених станів.

За тестом «Самооцінка психічних станів» виявлені наступні результати. За показником тривожність було визначено, що 14 % молодших школярів мали

високий рівень, 86 % – середній. Автори методики наголошують звернути увагу на низькі показники рівня тривожності. Але згідно проведеного аналізу тестування низького рівня тривожності не зафіксовано.

З високим рівнем агресії було виявлено 20 % дітей (1 дівчина та 9 хлопців, в яких спостерігалась висока тривожність). 6 % респондентів (1 дівчина і 2 хлопця) знаходились у стані фрустрації.

У ході дослідження ми з'ясували, що у 16 % учнів переважав високий рівень ригідності (3 дівчини та 5 хлопців, один з яких проявив, як згадано вище, високий рівень тривожності та агресивності). У всіх інших респондентів рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності знаходився в межах норми. Результати дослідження відображено у таблиці 2.2.

Ми можемо зробити висновок, що за результатами дослідження у 48 % респондентів (24 учня) спостерігаються значні відхилення від норми за вказаними показниками.

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівня самооцінки психічних станів у дітей
молодшого шкільного віку

Показники	Рівні психічних станів, %		
	Високий	Середній	Низький
Тривожність	14	86	-
Фрустрація	6	76	18
Агресивність	20	20	60
Ригідність	8	48	44

Наступний показник щодо виявлення важковиховуваності є дослідження рівня самооцінки. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей – безумовно відноситься до основних якостей особисті. Самооцінка людини залежить від багатьох

факторів. Серед них можна виокремити наступні: взаємовідношення з оточуючими людьми (однолітками, батьками, вчителями); критичність, вимогливість до себе; відношення дитини до успіхів і невдач.

Для дослідження самооцінки серед дітей молодшого шкільного віку ми використовували опитувальник запропонований В. Овсяніковою та З. Белоусовою (див. додаток Г). Цей опитувальник включає в себе 25 тверджень, згідно яких можливі три варіанти відповідей: «Так», «Ні», «Іноді». Кожній з відповідей присвоюється певна кількість балів.

Сума балів менше 25 говорить про високий рівень самооцінки, при якому школяр не обтяжений «комплексом неповноцінності», рідко вагається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 50 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому підліток рідко страждає від «комплексу неповноцінності», час від часу намагається піддатися під думку інших.

Сума балів від 51 до 75 вказує на низький рівень самооцінки, при якому підліток важко переносить критичні зауваження на свою адресу, часто страждає від «комплексу неповноцінності».

За результатами тесту «Самооцінка особистості» нами були виявлені наступні дані: 90 % респондентів мали середній (адекватна самооцінка) рівень самооцінки (19 дівчини та 26 хлопців), 6 % – низький рівень самооцінки (2 хлопця та 1 дівчина), 4 % – високий рівень самооцінки (2 хлопця).

Отримані результати відображено у табл. 2.3.

Згідно результатів проведеного дослідження можна стверджувати, що у більшість дітей молодшого шкільного віку (90 %) адекватна самооцінка. Дані таблиці 2.4 показують відмінність результатів у дівчат і хлопців. Високий рівень самооцінки у хлопців складає 4 %, а серед дівчат цей показник не зафіксован. Низький рівень самооцінки переважає у хлопців (4 %), ніж у дівчат (2 %).

Таблиця 2.3

Результати дослідження рівня самооцінки у дітей молодшого шкільного віку

Рівень самооцінки	Підлітки		Дівчата		Хлопці	
	Загальна к-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %
Високий рівень	2	4	-	-	2	4
Середній рівень	45	90	19	38	26	52
Низький рівень	3	6	1	2	2	4
РАЗОМ	50	100	20	40	30	60

Як вже було сказано, що до основних форм прояву важковиховуваності належить агресія.

Великою популярністю, як у закордонній так і у вітчизняній психології, користується опитувальник «Басса-Даркі», що досліджує рівень агресивності (див. додаток Д). Тест-опитувальник має 75 тверджень і два варіанти відповідей на питання - «Так» або «Ні».

Методика містить у собі 8 основних шкал і 2 інтегральні шкали. Основні шкали:

1. фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи;
2. непряма агресія – агресія, непрямим образом спрямована на іншу особу;
3. роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, брутальність);
4. негативізм – опозиційна манера в поведінці: від пасивного опору до активної боротьби проти стійких звичаїв, традицій, правил;
5. образа – заздрість і ненависть до навколишніх за дійсні й вигадані дії;
6. підозрілість – від недовіри й обережності по відношенню до людей, до переконання в тому, що інша особа планує й приносить шкоду;

7. вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози, лайки);

8. почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною та може бути присутнє відчуття каяття совісті.

Інтегральні шкали: 1) індекс агресивності – ФА (фізична агресія) + ВА (вербальна агресія) + Р (дратівливість) / 3; 2) індекс ворожості – О (образа) + П (підозрілість) / 2. Обробка опитувальника відбувається за допомогою індексів різних форм агресивних і ворожих реакцій, котрі визначаються шляхом додавання отриманих відповідей. Використовуючи дану методику, варто пам'ятати про те, що агресивність, як властивість особистості, і агресія, як акт поведінки, можуть бути зрозумілі в контексті психологічного аналізу мотиваційно-потребностної сфери особистості.

Отримані данні засвідчують, що у 14 % школярів спостерігався високий рівень агресії, у 60 % досліджуваних дітей – низький рівень. Позитивним аспектом можна вважати те, що більшість дітей не має проявів агресії. Проте схильність до агресії мають 26 % дітей (див. табл. 2.4). Крім загальних даних прояву агресії, необхідно зазначити про відмінності у прояві агресивності між хлопцями та дівчатами молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.4

Результати дослідження рівня агресивності серед дітей молодшого шкільного віку

Рівень агресивності	Підлітки		Дівчата		Хлопці	
	Загальна к-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %
Високий рівень	7	14	1	2	6	12
Середній рівень	13	26	3	6	10	20
Низький рівень	30	60	16	32	14	28

Високий рівень агресії спостерігався у 12 % хлопців та 2 % дівчат, з середнім рівнем агресії було виявлено 20 % хлопців та 6 % дівчат. Низький рівень проявився у 28 % хлопців та 32 % дівчат. Отримані дані дають нам можливість стверджувати, що серед дівчат рівень агресивності менший, ніж серед хлопців.

При зіставленні рівнів та форм агресії нами було встановлено, що серед дітей молодшого шкільного віку з високим рівнем (22 %) переважала вербальна та непряма форма агресії. У 34 % респондентів із середнім рівнем були виявлені наступні форми агресії: негативізм, роздратування, образа. Щодо низького рівня, а це 44 % підлітків переважали такі форми, як: фізична агресія, роздратування, образа, підозрілість, почуття провини (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Результати дослідження прояву різних форм агресії серед дітей
молодшого шкільного віку

Форми агресії	Рівні агресії, %		
	Високий	Середній	Низький
Фізична агресія	-	2	8
Непряма агресія	6	4	-
Роздратування	-	6	8
Негативізм	-	8	4
Образа	-	6	8
Підозрілість	4	4	8
Вербальна агресія	10	-	-
Почуття провини	2	4	8
РАЗОМ	22	34	44

Дослідження провідних складових важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку дає можливість визначити загальний рівень

показників.

Результати дослідження можна проілюструвати поданою нижче таблицею (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Визначення рівня показників важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку

Показники	Рівні важковихованості, %		
	Високий	Середній	Низький
Дитячо-батьківські відносини	32	56	12
Тривожність	14	86	-
Самооцінка	4	90	6
Агресивність	14	26	60

Згідно визначених показників, ми з'ясували наступний рівень важковихованості серед дітей молодшого підліткового віку (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Визначення рівня важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку

Рівні важковихованості, %		
Високий	Середній	Низький
16	64,5	19,5

Проаналізувавши результати дослідження важковихованості у дітей молодшого шкільного віку можна відмітити наступну тенденцію:

1) 16 % респондентів мали ті чи інші відхилення у поведінці: високий рівень агресивності, тривожності, конфліктні взаємини з батьками.

2) Згідно проведеного тестування у 90 % дітей молодшого шкільного віку спостерігалася адекватна самооцінка.

3) Необхідно відмітити, що прояви важковихованості спостерігаються більше у хлопців, ніж у дівчат. На нашу думку, це зумовлено стрімким прискоренням фізичного розвитку.

4) Серед основних форм прояву агресивної поведінки серед дітей молодшого шкільного віку є вербальна та непрямая агресія (22 % респондентів), негативізм, роздратування, образа (34 % респондентів).

5) За результатами дослідження рівня самооцінки психічних станів у 48% респондентів (24 учня) спостерігались значні відхилення від норми за вказаними показниками (тривожність, агресивність, фрустрація та ригідність).

6) Середній рівень важковихованості мали 64,5 % опитаних, цей показник свідчить про те що більшість дітей знаходяться на граничному стані. Тобто вони мають схильність до негативної поведінки.

Вищезазначені результати досвідчують, що більшість школярів мають середній рівень важковихованості. Такий рівень вказує на необхідність впровадження корекційних заходів, які сприяли б попередженню виникнення важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку.

2.2. Програма соціально-педагогічної корекції важковихованості у дітей молодшого шкільного віку

Для роботи соціального педагога з важковиховуваними учнями, відхилення у поведінці яких зумовлені різними факторами, важливим завданням фахівця є створення відповідної корекційної програми згідно з віковими, психологічними та соціальними потребами дитини.

Корекційно-виховна робота спрямована головним чином на руйнування окремих настанов, уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки й формування нових з метою досягнення самореалізації особистості в суспільстві.

Мета програми: соціально-педагогічна корекція важковиховуваності молодших школярів, реконструкція повноцінних контактів дитини з оточуючими, гармонізація образу «Я» дитини і самооцінки.

Завдання:

1. Сформувати соціальну позицію й адекватну самооцінку у молодших школярів.
2. Зниження рівня агресивності та тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
3. Розвиток позитивної соціальної активності, соціальних емоцій, комунікативних навичок у молодших школярів, формування уміння самостійно вирішувати проблеми.
4. Розробка рекомендацій учням, вчителям та батькам щодо зниження рівня важковиховуваності.

Етапи програми.

Перший етап – робота с дитиною. На цьому етапі соціальний педагог виступає як наставник, створює комплексну систему взаємовідносин на рівні «дитина та середовище».

Напрямки діяльності етапу роботи з дитиною:

1. Підвищення самооцінки у дитини.

Оцінка дитиною самої себе, своїх можливостей, свого місця серед інших людей у системі міжособистісних відносин, допомагає соціальному педагогу формувати соціально активну особистість, але якщо у дитини сформована неадекватна самооцінка відповідно до її віку, то в неї спостерігається відхилення від норми. І тому цей напрямок діяльності є провідним завданням соціального педагога.

2. Зниження рівня агресивності та тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Однією найактуальніших проблем сьогодення є зростання агресивності та тривожності дітей молодшого шкільного віку. Це пов'язано

передусім із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства. Зазвичай ці стани супроводжують неадекватну самооцінку (занижена або, частіше навпаки завищена), неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям дитини тощо.

3. Формування соціально прийнятної поведінки, спілкування.

Соціальний педагог за допомогою відомостей, отриманих на попередніх стадіях визначає прийнятну позицію соціальної поведінки, форми ефективного спілкування та зміцнює їх, для подальшої корекційної роботи. На цьому напрямку соціальний педагог надає рекомендації дітям щодо засвоєння норм соціально прийнятої поведінки та шляхів подолання важковихованості.

Для реалізації етапу роботи з дітьми молодшого шкільного віку нами були використані наступні методи роботи:

1. Методи виховання – способи взаємодії педагога й учнів, у процесі якої відбуваються зміни рівня розвитку якостей особистості вихованця. До цієї групи методів належать: переконання, стимулювання, навіювання.

2. Методи корекції поведінки – формування моральної правомірності вибору – самоконтроль, рефлексія, уміння зіставити власну поведінку з поведінкою інших тощо.

3. Метод виховних ситуацій – це ті ситуації, у процесі яких дитина постає перед необхідністю вирішувати певну проблему: проблему морального вибору, проблему способу організації діяльності, проблему вибору соціальної ролі та інше.

4. Методи попередження негативної та заохочення позитивної поведінки: винагороди і покарання, змагання, позитивні перспективи.

5. Соціологічні методи – використання цих методів дозволяє отримати інформацію щодо проблем та визначення ставлення дітей до них: спостереження, опитування, бесіда.

6. Психологічні методи – застосовувалися з метою діагностики дітей

молодшого підліткового віку та організації корекційної діяльності. Серед них ми використовували наступні методи роботи: тестування, рольова гра, ігрова терапія.

З метою зниження рівня прояву негативної поведінки використовувались наступні форми роботи з дітьми молодшого підліткового віку:

- Рухливі ігри: «Знайди відмінності», «Мінялки», «Розмова з руками», «Говори!», «Два барани», «Попроси іграшку» (вербальний та не вербальний варіант), «Жужа» (див. додаток Ж);
- Ігри за партами: «Очі в очі», «Повітряна кулька», «Водоспад», «Театр масок» (див. додаток К);
- Інтерактивні ігри і вправи: «Агресивна поведінка», «Безмовний крик», «Віддати наказ», «Робота з гнівом», «Світ очима агресивної дитини», «Не нашкодь собі» (див. додаток Л);
- Класна година на тему «Поведінка та її наслідки» (див. додаток М).

У запропонованій корекційній програмі також використовувались такі методи і техніки:

- арт-терапія (завдання можуть бути предметно-тематичними («Моє улюблене заняття», «Мій найгарніший вчинок») та образно-тематичними: зображення на малюнку абстрактних понять (у вигляді уявних дитячих образів – таких, як «Щастя», «Добро»), а також емоційних станів і відчуттів («Радість», «Гнів», «Образа»);
- казкотерапія (використання терапевтичних авторських казок Т. Зінкевич-Євстігнеєвої) [4].

Другий етап – робота з педагогічним колективом.

Мета: підготовка вчителів, психологів та соціальний педагогів щодо роботи з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку.

Напрямки діяльності етапу роботи з вчителями:

Інформування вчителів, психологів та соціальний педагогів щодо роботи

з важковиховуваними дітьми.

На засіданні педагогічної ради обговорюються питання щодо комплексної допомоги важковиховуваним учням.

Робота з педагогічним колективом включала: надання педагогам інформації про необхідність щодо похвали та заохочень учнів, а також пред'явлення чітких вимог до вихованців. Виконання педагогами вказаних умов дозволили підвищити самооцінку молодшого школяра, його соціальну значущість, покращити самопочуття у шкільному колективі.

Надання рекомендацій для вчителів щодо зниження проявів важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку.

Задля здійснення етапу діяльності з педагогічним колективом використовувався метод бесіди. Завдяки цього методу ми провели таку форму роботи як педагогічний консилиум.

Педагогічний консилиум – це активна форма координації педагогічних впливів на важковиховуваних дітей, це засіб формування у педагогічних працівників практичних навичок з вироблення спільних вимог до роботи з учнями, з координації впливу на них педагогів, батьків та учнівського колективу.

Алгоритм діяльності педагогічного консилиуму:

- визначення основних труднощів, що виникають у кожного вчителя в роботі з учнями чи класом;
- вибір засобів одержання тієї інформації, якої бракує;
- постановка передбачуваного діагнозу і подальше обговорення результатів його перевірки;
- постановка педагогічного завдання (стосовно певного учня чи класу), пов'язаного з підбором корекційних впливів.

Третій етап – робота з батьками.

Мета: інформування батьків щодо попередження та коригування

важковиховуваності у дітей.

Напрямки діяльності роботи з батьками:

Інформування батьків щодо виховання дітей молодшого шкільного віку.

Робота з батьками, перш за все, спрямована на оптимізацію сімейного виховання молодшого школяра, покращення взаємостосунків з батьками. Надання рекомендацій батькам щодо зниження рівня появи важковиховуваності у дітей молодшого шкільного віку.

За допомогою наступних методів був впроваджений етап роботи з батьками:

1. Психологічні методи: рольова гра.
2. Педагогічні методи. Серед них: методи організації діяльності (тренування, створення виховних ситуацій, прогнозування); методи стимулювання діяльності (заохочення, схвалення); методи формування свідомості (переконання, навіювання, приклад).

Масові форми педагогічної просвіти батьків мають найбільший вплив на виявлення типових помилок щодо виховання дітей. Тому для ефективності корекційної програми ми використовуємо наступну форму роботи з батьками проведення батьківських зборів.

Батьківські збори – одна з найпоширеніших у шкільній практиці форм контактування соціального педагога з батьками. Була проведена наступна тема педагогічних зборів: «Від виховання до покарання» (див. додаток Е).

Загальний час реалізації програми: жовтень 2019 – лютий 2020 (20 занять-зустрічей з усіма учасниками процесу: учнями, батьками та вчителями).

Частота зустрічей: 1 раз на тиждень.

Тривалість кожного заняття: 40-50 хвилин.

Перші заняття корекційної програми було спрямовано на подолання скованості і напруженості учасників, згуртованості, налаштування на цей вид роботи, зняття «психологічного захисту». У результаті проєкції певних вправ

було діагностовано наявність проблем та їх причини. Під час занять молодші школярі вчилися самодіагностиці, що надавало їм можливість усвідомити свою поведінку, набути нові поведінкові навички, способи оптимальної взаємодії з іншими людьми, у результаті чого було закріплено соціально прийнятні норми поведінки.

Молодші школярі навчилися розуміти й оцінювати інших людей, самих себе, свою групу. Під час арт-терапевтичних занять вони набули навичок рефлексії та саморегуляції. Уже з другого заняття діти активно включалися до роботи, з інтересом виконували завдання, виявляли бажання працювати, перестали прогулювати уроки, знизилась конфліктність серед ровесників.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що програма соціально-педагогічної корекції відповідала індивідуально-психологічним особливостям дітей, спираючись на особливості конкретного школяра, та забезпечуючи індивідуальний підхід. Корекційну роботу було проведено не лише з дітьми молодшого шкільного віку, а й з їхнім найближчим оточенням (батьками, вчителями).

2.3. Аналіз результатів упровадження програми соціально-педагогічної корекції важковихованості у дітей молодшого шкільного віку

Упровадження корекційної програми передбачає якісний та кількісний аналіз результатів експерименту. Результативний етап проводився на основі методики дослідження, яка використовувалася на констатуючому етапі експерименту. Це наступні методики:

- анкетування «Ти і твої батьки»;
- методика визначення тривожності Ч. Спілбергера;
- тест «Самооцінки психічних станів», розроблений Г. Айзенком;

- опитувальник «Самооцінка» запропонований В. Овсяніковою та З. Белоусовою;

- опитувальник Басса-Даркі, що досліджує рівень агресивності.

Проаналізувавши методики ми отримали наступні результати.

За результатами дослідження дитячо-батьківських відносин, за допомогою анкетування «Ти та твої батьки», ми з'ясували, що у 12 % дітей, які були незадоволені своїм положенням у сім'ї, змінилось ставлення до родинного виховання.

Це зумовлено перш за все зміною статусу дитини у сім'ї:

- батьки набагато більше стали приділяти часу дітям, цікавитися їхнім життям;

- більшість сімей врахували рекомендації щодо виховання дітей;

- налагодилися взаємовідносини між дитиною та батьками;

- діти стали проводити вільний час вдома.

Згідно отриманих результатів за методикою Ч. Спілберга ми з'ясували, що високий рівень тривожності серед дітей молодшого шкільного віку знизився з 14 % до 8 %.

Окрім тривожності, знизився стан, агресивності, фрустрації та ригідності, а також підвищився рівень самооцінки.

Для визначення цих станів ми використовували тест «Самооцінки психічних станів», розроблений Г. Айзенком, опитувальник Басса-Даркі, що досліджує рівень агресивності та опитувальник «Самооцінка» запропонований В. Овсяніковою та З. Белоусовою.

Отже, можемо зробити висновок, що за результатами дослідження завдяки впровадження корекційної програми у 40 % респондентів спостерігалися значні позитивні зміни.

Результати дослідження можна проілюструвати поданою нижче таблицею 2.8.

Проаналізувавши методики варто відмітити наступні позитивні тенденції:

1. Знизився рівень прояву агресивності серед дітей молодшого шкільного віку з 14 % на 6 %.
2. Стан тривожності у дітей молодшого шкільного віку знизився з 14 % на 8 %.
3. У 12% респондентів налагодились взаєностосунки з батьками.

Таблиця 2.8

Результати рівня важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку до і після впровадженної корекційної програми

Показники	Рівні, важковихованості %					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	До	після	до	після
Тривожність	14	8	86	90	-	2
Фрустрація	6	2	76	68	18	30
Агресивність	14	6	26	20	60	74
Ригідність	8	2	48	34	44	64
Самооцінка	4	10	90	86	6	4
Дитячо-батьківські відносини	32	56	56	42	12	2

4. Підвищився рівень самооцінки у 8% дітей.

5. Знизились такі показники, як фрустрація та ригідність.

Результати упровадження соціально-педагогічної програми корекції важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку дають можливість побачити позитивну динаміку зниження рівня важковихованості у дітей молодшого

шкільного віку після упровадження корекційної програми (див. таблицю 2.9).

Визначення рівня важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку після упровадження корекційної програми

Рівні важковихованості, %		
Високий	Середній	Низький
11	61,5	27,5

Ми спостерігаємо зниження кількості молодших школярів з високим рівнем важковихованості з 16 % до 11 %. Також середній рівень важковихованості в учнів зменшився з 64,5 % до 61,5 %, що свідчить про позитивну динаміку з коригування важковихованості у молодших школярів. Після впровадження програми соціально-педагогічної корекції суттєво збільшилася кількість молодших школярів із низьким рівнем важковихованості з 19,5 % до 27,5 %.

На основі аналізу соціально-педагогічної та психологічної літератури (Є. Анохін, О. Аніщенко, Г. Єфремова, О. Знобей, В. Оржеховська, Т. Федорченко, Н. Яковець та ін), а також за результатами формувального експерименту нами було розроблено рекомендації для дітей, педагогів, батьків.

Рекомендації для дітей:

1. Намагайся ставитись до інших людей так, як бажаєш, щоб ставились до тебе.
2. Дотримуйся норм законів і моралі в сім'ї та суспільстві.
3. Формуй в собі позитивні потреби і погляди. Пам'ятай, що егоїзм і слабовілля прирікають тебе на асоціальні вчинки.
4. Не уникай ритмічної і напруженої трудової діяльності. Знаходь собі діло (роботу), яке дає змогу проявити себе та самоствердитися.
5. Намагайся уникати компаній, спроможних змінити тебе, твій світогляд, які можуть утягнути тебе в злочинний світ.

6. Учись знаходити в собі найкращі якості, завжди спирайся на свою гідність: почуття особистої гідності - основа поваги до іншої людини.

7. Сформулюй для себе найближчі і подальші життєві цілі - це могутній фактор твого розвитку.

8. Не прагни до самотності, не занурюйся в себе під час усвідомлення своїх неправомірних вчинків (дій). Обери собі друга з кола близьких тобі людей, який завжди буде готовий надати тобі допомогу.

9. Люби себе будь-якого. Формуй в собі позитивну самооцінку, вчись володіти собою, стримуватися. Не давай волю своїм природним реакціям, вчись виражати емоції достойним чином.

Рекомендації для педагогів:

1. Пошук і знаходження шляхів підвищення мотивації до навчання у слабких учнів: винагорода дітей за досить незначний прогрес під час навчальної діяльності, а не за досконалість в ній; активне заохочення в творчій діяльності, в спорті, в різних шкільних заходах тощо.

2. Виховання теплих почуттів до школи у слабких учнів: дозволяти дітям брати участь у найважливіших справах школи, наділивши їх певною часткою відповідальності.

3. Не присвоювати дітям ніяких ярликів, спиратися на заохочення, підтримку, а не на покарання: не бажано розділяти учнів (шляхом обов'язків, оцінок чи розподілу по групах), бо діти позбавляються необхідної мотивації; корисно знаходити сильні сторони слабких учнів і хвалити їх за те, що їм вдається.

4. В роботу школи включати більше елементів, що задовольняють соціальні інтереси підлітків: розширювати позашкільні форми діяльності підлітків; залучати їх до організації такої діяльності; прикладом, шляхом бесід виховувати у підлітків усвідомлення, прийняття шкільних цінностей та норм.

Рекомендації батькам молодших школярів:

1. Намагайтеся бути завжди позитивним прикладом для своєї дитини.
2. З молодшого віку прищеплюйте дітям повагу до закону, прав людини.
3. Проявляйте витримку, терпіння під час спілкування з дитиною, обговорення його протиправних вчинків (дій).
4. Шляхом переконання, створення гідних та цікавих життєвих перспектив сприяйте виникненню у підлітків прагнення до законослухняності, вибору гідних друзів, дозвілля.
5. Відмовтеся від постійних повчань, не закріплюйте у підлітків негативної оцінки своїх учинків.
6. Не нав'язливо здійснюйте систематичний контроль за життєдіяльністю підлітка.
7. В процесі необхідного перевиховання змінюйте обставини в сім'ї, звичні форми поведінки, спілкування, контролю та інше з дитиною та поміж дорослими.
8. Сприяйте особистісному зростанню дитини.
9. Висловлюйте йому свою довіру, схвалюйте його досягнення, виробляйте вміння не тільки підкорятися, а й командувати.

Отже, результати впровадженої програми соціально-педагогічної корекції важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку вказують на зниження кількості школярів, у яких спостерігався високий рівень важковиховуваності та збільшення дітей з низьким рівнем важковости. Отримані результати підтверджують ефективність запровадження програми корекції.

ВИСНОВКИ

У нашому дослідженні було теоретично узагальнено і запропоновано практичне вирішення питання корекції важковиховуваності серед дітей молодшого шкільного віку. За результатами нашої роботи ми зробили наступні висновки.

1. Важковиховувана дитина – це дитина, у виховній роботі з якою вихователі відчують певні труднощі, викликані тим, що така дитина виявляє несприйнятливність до традиційних педагогічних впливів унаслідок різних причин і характеризується відхиленнями у поведінці психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу у спеціальному корекційно-виховному впливі.

Було проаналізовано теоретичні підходи науковців до історії виникнення та розвитку поняття важковиховуваність. У вітчизняній психолого-педагогічній думці поняття «важковиховувана дитина» бере свій початок ще в XIX столітті, коли «важковиховуваними» називали дітей з чітко вираженими фізичними вадами. На початку XX століття до категорії важковиховуваних дітей належали наступні діти: правопорушники, безпритульні діти, діти з різноманітними дефектами, а також діти з масової школи, які ускладнювали навчально-виховний процес. Також з'ясували, що у 20-30-х роках минулого століття поняття «важковиховувана дитина» розглядалась як широка соціально-педагогічна категорія, оскільки включала різні групи дітей, які з багатьох причин були «важкими» для педагогів та батьків та для суспільства в цілому.

2. Було проаналізовано основні фактори, які впливають на виникнення важковиховуваності дітей молодшого шкільного віку. Серед них наступні: макрофактори та мікрофактори. До макрофакторів належать: недостатньо розвинута система державної політики стосовно дітей, зокрема механізми

реалізації нормативно-правової бази щодо захисту дітей, вплив засобів масової інформації. Щодо мікрофакторів – негативний вплив сімейного виховання на особистість молодшого школяра, нескординованість і безсистемність у взаємодії школи з батьками, недоліки освітнього процесу, слабка підготовленість педагогічних кадрів до роботи з важковиховуваними учнями, загострення конфліктів в системі вчителі – учні – батьки. Усі ці недоліки ведуть до появи важковиховуваних дітей.

3. У нашому дослідженні ми визначили поняття корекції як системи соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. Ключовим ми обрали таке визначення: «корекція» – психолого-педагогічна допомога, шлях чи засіб попередження, послаблення девіантних форм поведінки через формування відповідних життєво необхідних якостей під час навчально-виховного процесу або інших видів діяльності учнів (трудова, ігрова тощо).

Система соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми у закладі загальної середньої освіти містить у собі особливі дії соціального педагога, що передбачають організацію соціальним педагогом корекції, як основного виду соціально-педагогічної діяльності.

4. Емпіричне дослідження проводилось протягом вересня-лютого 2019 – 2020 н. р. на базі Комунального закладу освіти Загальноосвітньої школи № 123 Дніпровської міської ради. Упровадження програми соціально-педагогічної корекції важковиховуваності у молодших школярів здійснювалось протягом жовтня 2019 р. – лютого 2020 р. До експериментальної вибірки увійшли 50 дітей 10 років, учні 5-х класів, 20 дівчат та 30 хлопців.

За результатами проведеного дослідження вихідного рівня важковиховуваності школярів нами було виявлено, що 16 % дітей молодшого шкільного віку мають високий рівень важковиховуваності. Середній рівень переважав у 64,5 % респондентів, це дало нам підстави стверджувати, що

більшість молодших школярів мають схильність до важковиховуваної поведінки. Отримані результати дослідження стали підґрунтям для розробки програми соціально-педагогічної корекції з метою зменшення рівня важковихованості у молодших школярів.

5. Нами було упроваджено програму корекції важковихованості у школярів у віці 10 років, яка спрямована на зниження рівня негативних проявів у поведінці важковиховуваної дитини та попередження їх подальшого розвитку.

Корекційна програма включала наступні етапи діяльності соціального педагога: 1. Робота з дитиною (підвищення самооцінки у підлітків; зниження рівня агресивності та тривожності у дітей молодшого шкільного віку; формування соціально прийнятої поведінки, навичок спілкування). 2. Робота педагогічним колективом (підготовка вчителів, психологів та соціальний педагогів щодо роботи з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку). 3. Робота з батьками (підвищення педагогічної культури батьків.).

Для реалізації програми нами були використані наступні методи роботи: методи виховання, методи корекції поведінки, метод виховних ситуацій, методи попередження негативної та заохочення позитивної поведінки, соціологічні методи, психологічні методи.

З метою зниження рівня прояву важковиховуваної поведінки використовувались наступні форми роботи з усіма учасниками процесу (учнями, батьками та вчителями): рухливі ігри, ігри за партами, інтерактивні ігри і вправи, класна година на тему, педагогічний консилиум та проведення батьківських зборів.

Результати упровадження програми соціально-педагогічної корекції важковихованості серед дітей молодшого шкільного віку вказують на зниження кількості школярів, у яких спостерігався високий рівень важковихованості з 16 % до 11 % та середній рівень важковихованості (з

64,5 % до 61,5 %), що свідчить про позитивну динаміку з коригування важковихованості у молодших школярів. Суттєво збільшилася кількість молодших школярів із низьким рівнем важковихованості з 19,5 % до 27,5 %.

Отримані результати підтверджують ефективність упровадження програми соціально-педагогічної корекції важковихованості у дітей молодшого шкільного віку.

Було розроблено рекомендації для батьків та педагогів щодо попередження виникнення важковихованості у молодших школярів. Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання всіх питань, що пов'язані з важковихованістю дітей молодшого шкільного віку. Отже, мету нашої роботи досягнуто, гіпотезу підтверджено.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика : учеб. пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 297 с.
2. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Профілактика та корекція важковиховуваності школярів. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. С. 111-124.
3. Артеменко Т. Програма «важковиховувані діти». *Психолог.* 2005. № 4(січень). С. 8-12.
4. Бабич В. Як виховати важковиховуваних учнів. *Директор школи.* 2003. № 39(жовтень). С.10.
5. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. Киев : Рад. Шк., 1986. 130 с.
6. Батаршев А. В. Темперамент и характер : психологическая диагностика. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 336 с.
7. Бахадова Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей. *Вопросы психологии.* 2009. № 1. С. 37-50.
8. Белоусова З. И. Социально-психологические проблемы девиантного поведения детей и подростков : учебное пособие для студентов и преподавателей госуниверситета. Запорожье : Изд-во Запорожского государственного университета, 1998. 95 с.
9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 134 с.
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
11. Бойко В. В. Трудные характеры подростков : развитие, выявление, помощь : учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство Союз, 2002. 160 с.

12. Бурлачук Л. Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб). Киев : А.Л.Д., 1995. 100 с.
13. Бурмистрова Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде). Методические рекомендации для специалистов системы образования. Москва : МГППУ, 2006. 96 с.
14. Важковиховуваність : сутність, причини, реабілітація : методичний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / Анохін Є. В., Єфремова Г. Л., Знобей О. В. та інші / за заг. ред. О. М. Полякової. Суми : Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. 344 с.
15. Варламова А. Я. Школьная адаптация. ВГПУ, Институт проблем личностно ориентированного образования. 2-е изд, перераб. и доп. Волгоград : Изд-во Волгу, 2005. 204 с.
16. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 440 с.
17. Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. Минск : Нар. освіта, 1989. 128 с.
18. Волкова Е. М. Трудные дети или трудные родители? Москва : Профиздат, 1992. 96 с.
19. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
20. Воспитание трудного ребенка : Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 240 с.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
22. Горлова Е. Л. Центральное психологическое новообразование младшего

- школьного возраста как основа развивающего обучения : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2002. 21 с.
23. Данилова Н. Н. Психофизиология : учебник для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2000. 373 с.
24. Демидюк Н. П., Петрашук О. П., Цушко І. І. Психокорекційна робота з дітьми вилученими із сільськогосподарської праці : методичні рекомендації для педагогічних та соціальних працівників, практичних психологів. Київ : Ніка-Центр, 2003. 74 с.
25. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
26. Ефремов К. Трудные дети, трудные люди. *Социальная педагогика*. 2004. № 2. С. 104-113.
27. Жагарина М. А., Никулина О. В. Как оказать помощь «трудным» детям. *Воспитание школьников*. 2009. № 8. С. 65-68.
28. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.
29. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к Волшебству. Теория и практика сказкотерапии. Санкт-Петербург : Златоуст, 1998. 352 с.
30. История социальной педагогики : хрестоматия-учебник : учебное пособие / Под ред. М. А. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2000. 544 с.
31. Історико-педагогічний альманах. Збірник наукових праць / за ред. О. Сухомлинської. Київ : УДПУ ім. Павла Тичини. 2005. 200 с.
32. Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ Міністерства освіти та науки України №127 від 03 травня 1999 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0922-99>
33. Каменская Е. Н. Социальная психология : конспект лекцій : учеб. пособ. Изд. 4-е. Ростов на Дону : Фенікс, 2008. 186 с.

34. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник. Київ : УДЦССМ, 2001. 220 с.
35. Капська А. Й. Соціальна робота : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
36. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. Ужгород : УЖДУ, 1999. 92 с.
37. Коменский Я.А. Великая дидактика. URL: <http://pedagogia.pro/node/100>
38. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : підручник. Київ : АТ «Київська книжкова фабрика», 1995. 304 с.
39. Кочетов А. И., Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.
40. Кравцова Э. М. Формы и методы работы с подростками. Киев : Вища школа, 1986. 70 с.
41. Краковский А. П. Трудный возраст. Москва : Просвещение, 1966. 160 с.
42. Крупська Н. К. Педагогічні твори : в бт. / під ред. А. М. Арсенєва. Москва : Педагогіка, 1978. Т. 2. 452 с.
43. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури. 2010. 128 с.
44. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2000. 508 с.
URL: <http://www.twirpx.com/file/713505/>
45. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки : навчальний посібник. Київ : Академія праці і соціальних відносин, 2000. 50 с.
46. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
47. Максименко С. Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 128 с.
48. Мардахаев Л. В. Методика и технология работы социального педагога.

- Москва : Союз, 1999. 154 с.
49. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2005. 269 с.
50. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов вузов / под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2000. 192 с.
51. Мусатенко Н. Важковиховуваність: психодіагностика та корекція. *Психолог*, 2008. № 10 (березень). С. 14-18.
52. Натанзон Е. Ш. Психологический анализ поступков ученика : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 126 с.
53. Невский И. А. Трудный успех : Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1981. 128 с.
54. Немов Р. С. Психология : уч. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 640 с.
55. Новикова С. С., Соловьёв А.В. Социологические и психологические методы исследований в социальной работе : уч. пос. для высшей школы. Москва : Академический Проект : Гаудеамус, 2005. 496 с.
56. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
57. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 374 с.
58. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 480 с.
59. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навчальний посібник. Черкаси : Вид. Чабаренко Ю., 2008. 376 с.
60. Орлова Л. М., Гамезо М. В., Петрова Е. А. Возрастная и педагогическая психология : учеб пособие для студентов всех специальностей педагогических

- вузов. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
61. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов вузов. Москва : ТЦ «Сфера». 2004. 512 с.
62. Перешеина Н. В., Заостровцева М. Н. Девиантный школьник : Профилактика и коррекция отклонений. Москва : ТЦ Сфера, 2006. 192 с.
63. Петровский А. В. Общая психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А. В. Петровский, Ярошевский М. Г., Брушлинский А. В., Петровский В. А. Москва : Издательский центр Академия, 1998. 512 с.
64. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін.; за заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. Ужгород: УжНУ, 2001. 152 с.
65. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : ВЛАДОС, 2000. 225 с.
66. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти та науки України № 509 від 22.05.2018
67. Психодіагностика / Упоряд. Л. Герлецька, О. Главник. Киев : Шкільний світ, 2002. 112 с.
68. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : в 2-х т. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. Т. 2. 312 с.
69. Рижанова А. О. Засоби масової інформації та актуальні соціально-педагогічні проблеми сучасності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. вип. 33 (86). С. 353-358.
70. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пос. : в 2 кн. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Кн. 1 : Система работы с детьми разного возраста. 384 с.
71. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учеб. пос.: в 2 кн. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Кн.2. Работа психолога со

- взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
72. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 260 с.
73. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. доктора ист. наук проф. Е. И. Холостовой. Москва : Юрист, 2000. 424 с.
74. Словарь по социальной педагогике : учеб.пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В.Мардахаев. Москва : Издательский центр "Академия", 2002. 368 с.
75. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури. 2008. 336 с.
76. Соціальна педагогіка : підручник / За ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
77. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. 386 с.
78. Соціальна робота з дітьми та молоддю (теоретично-методологічні аспекти) / Зверєва І. Д., Козубовська І. В., Керецман В. Ю., Пічкарь О. П. Ужгород : УжНУ, 2000. 192 с.
79. Соціальна робота. Соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / під заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Етносфера, 1994. 119 с.
80. Степанов В. Г. Психология трудных школьников : учебное пособие. Москва : Академия, 1996. 320 с.
81. Структурна профілактика як метод запобігання новим випадкам ВІЛ-інфікування та покращання якості життя людей, які живуть із ВІЛ/СНІД : методичні матеріали для тренера / Автори-упоряд.: В. В. Молочний, Т. П. Цюман, В. В. Лях; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Наук. світ, 2006. 93 с.
82. Трудновоспитуемость как педагогическое явление : методические рекомендации / сост. В. Н. Глазыренко. Запорожье : ЗГУ, 1987. 32 с.

83. Трудный подросток / под ред. Г. А. Уманова. Алма-Ата : Рацан, 1990. 93 с.
84. Трудный подросток : причины и следствия / под ред. В. А. Татенко. Киев : Рад. школа, 1985. 176 с.
85. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. 251 с.
86. Фіцула М. М. Методика попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл. Тернопіль : Видавництво «Мистецька лінія», 2002. 228 с.
87. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 207 с.
88. Чабан О. Упошуках вирішення проблеми «важких дітей». *Рідна школа*. – 2003. №4. С. 19-21.
89. Шилова Т. А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Москва : Айрис-пресс, 2004. 174 с.
90. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. Москва : ООО «Академический Проект», 2005. 336 с.
91. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому закладі : метод. реком. Київ : Ніка-Центр, 2004. 124 с.
92. Яковлев Д. В. Роль засобів масової інформації в конструюванні політичної реальності. *URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/44469.html>*.
93. Agboola A., Salawu R. . Managing deviant behaviour and resistance to change. *International Journal of Business and Management*, 2011. 6(1). P. 235-242.
94. Banda Martin, Godfrey Mweemba. The Nature of Deviant Behaviour Patterns that are Prevalent among Pupils in Secondary Schools in Zambia: A Case of Central Province. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. Volume 3, Issue 10, October 2016, P. 57-64. *URL: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v3-i10/5.pdf>*

95. Kostyunina Nadezhda, Kazaeva Evgenia, Karimova Raushan. The Pedagogical Support for Preschool Children with Deviant Behavior. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. 11(3). P. 129-140. URL: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_106_article_570f6e0c6fb5a.pdf

А) Так Б) Ні

9. Де ти проводиш свій вільний час?

- Вдома

- Поза домом

10. Яке у тебе «хобі» чи улюблене захоплення, заняття?

Чи береш ти участь у підготовці сімейних свят?

А) Так Б) Ні

12. Чи обговорюєш ти з батьками прочитані книги?

А) Так Б) Ні

13. Чи буваєш ти разом з батьками у театрах, на виставках?

А) Так Б) Ні

14. Чи курять твої батьки?

А) Так Б) Ні

15. Чи зловживають твої батьки алкоголем?

А) Так Б) Ні

Додаток Б

Шкала самооцінки ситуативної тривожності Ч. Спілбергера

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру справа в залежності від того як Ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями не задумуйтесь, оскільки вірних або невірних відповідей нема.

№	Речення	Ні, це зовсім не так	Мабуть так	Вірно	Цілком вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Я знаходжусь в напруженні	1	2	3	4
4	Я відчуваю жалкування	1	2	3	4
5	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6	Я розчарований	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю себе	1	2	3	4
9	відпочившим	1	2	3	4
10	Я схвилюваний	1	2	3	4
11	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
12	Я впевнений в собі	1	2	3	4
13	Я нервуюсь	1	2	3	4
14	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
15	Я напружений	1	2	3	4

16	Я не відчуваю скутості, напруження	1	2	3	4
17	Я задоволений	1	2	3	4
18	Я стурбований	1	2	3	4
19	Я занадто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
20	Мені радісно Мені приємно	1	2	3	4
№	Речення	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Дуже часто
1	Я отримую задоволення	1	2	3	4
2	Я швидко втомлююсь	1	2	3	4
3	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4	Я хотів би стати таким же щасливим як і інші	1	2	3	4
5	Буває, що я програю тому, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6	Я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже мене тривожить	1	2	3	4
9	Я надто тривожусь із-за дрібниць	1	2	3	4
10	Я повністю щасливий	1	2	3	4
11	Я беру все занадто близько до серця	1	2	3	4

12	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Я відчуваю себе в безпеці	1	2	3	4
14	Я прагну уникати критичних ситуацій	1	2	3	4
15	В мене буває хандра	1	2	3	4
16	Я буваю задоволений	1	2	3	4
17	Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім не	1	2	3	4
19	можу про них забути	1	2	3	4
20	Я врівноважена людина Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Аналіз та інтерпретація результатів:

Ситуативна (або реактивна) тривожність вимірюється набором із 20 суджень (10 із них характеризують наявність емоції напруженості, неспокою, стурбованості, а 10 – відсутність тривожності).

Оцінка стану тривожності проводиться наступним чином із суми питань 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 віднімається сума питань 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. До отриманої різниці додають цифра 50. Підсумковий показник менший 30 балів вказує на наявність низького рівня стану тривожності, 30-45 балів – середнього, вище 45 балів – високого.

Додаток В

Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (діагностика тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності за Г. Айзенком)

1. Тривожність – властивість особистості, що має схильність до частих проявів реакцій і стану тривоги.

2. Фрустрація – психічний стан людини, що викликається об'єктивно нездоланими труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети, до вирішення завдань або переживанням невдачі.

3. Агресивність – дія, що спрямована на нанесення фізичної чи психологічної шкоди чи знищення іншої людини або групи людей.

4. Ригідність – ускладнення у зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, які об'єктивно потребують її передумови.

Інструкція: Вам пропонується опис різних психічних станів. Якщо у вас цей стан буває часто, поставте 2 бали, якщо цей стан буває, але іноді, то поставте 1 бал, якщо зовсім не буває – 0 балів.

I

Не відчуваю в собі впевненості.

Часто через дрібниці червонію.

Мій сон неспокійний.

Легко впадаю в хандрю.

Хвилююся через поки що уявні неприємності.

Мене лякають труднощі.

Люблю копатися у своїх недоліках.

Мене легко переконати.

Я нерішучий.

Я важко перенешу час очікування.

II

Часто мені здаються безвихідними положення, з яких все-таки можна знайти вихід.

Неприємності мене сильно розстроюють, я падаю духом.

При великих неприємностях я схильний без достатніх на те підстав звинувачувати себе.

Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.

Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її безплідною.

Я нерідко почуваюся беззахисним.

Іноді у мене буває стан відчаю.

Я відчуваю розгубленість перед труднощами.

У важкі хвилини життя іноді поведжуся по-дитячому, хочу, щоб пожаліли.

Вважаю недоліки свого характеру невинними.

III

Залишаю за собою останнє слово.

Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.

Мене легко розсердити.

Люблю робити зауваження іншим.

Хочу бути авторитетом для інших.

Не вдовольняюся малим, хочу найбільшого.

Коли розгніваюся, погано себе стримую.

Надаю перевагу тому, щоб керувати, а не підкорятися.

У мене різка, грубувата жестикуляція.

Я мстивий.

IV

Мені важко змінювати свої звички.

Нелегко переключати увагу.

Дуже насторожено ставлюся до всього нового.

Мене важко переконати.

Нерідко у мене в голові крутиться думка, від якої слід було б звільнитися.

Нелегко зближаюся з людьми.

Мене розстроюють навіть незначні порушення плану.

Нерідко я проявляю впертість.

Неохоче йду на ризик.

Важко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Опрацювання: підраховується сума балів за кожну групу запитань:

1...10 питань – тривожність;

11...20 запитань – фрустрація;

21...30 запитань – агресивність;

31...40 запитань – ригідність.

Інтерпретація:

I. Тривожність:

0-7 – не тривожний; 8-14 – тривожність середня; 15-20 балів – дуже тривожний.

II. Фрустрація:

0-7 балів – має високу самооцінку, стійкий до невдач, не боїться труднощів;

8-14 балів – середній рівень, фрустрація наявна;

15-20 – низька самооцінка, уникає труднощів, боїться невдач, фрустрований.

III. Агресивність: 0-7 балів – спокійний, стриманий; 8-14 балів – середній рівень агресивності; 15-20 балів – агресивний, нестриманий, має труднощі у спілкуванні та в роботі з людьми.

IV. Ригідність:

0-7 балів – ригідності немає, легко переключається; 8-14 балів – середній рівень;

15-20 балів – сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони не відповідають реальній ситуації, життю.

Додаток Г

Тест «Самооцінка особистості»

Інструкція: уважно прочитай кожне з наведених нижче пропозицій і закреслить цифру у відповідній графі справа в залежності від того, як ви себе відчуваєте зазвичай

П	Твердження	Так	Ні	Іноді
1.	Мої товариші сміються наді мною	3	2	1
2.	Я щаслива людина	1	2	3
3.	Мені важко знайомитися	3	2	1
4.	Я завжди сумний	3	2	1
5.	Я розумний	1	2	3
6.	Я сором'язливий	3	2	1
7.	Я нервую, коли мене викликають до дошки	3	2	1
8.	Моя зовнішність дратує мене	3	2	1
9.	Коли я виросту, я буду визначною людиною	1	2	3
10.	Я хвилююся, коли у мене контрольна в школі	3	2	1
11.	Я непопулярний	3	2	1
12.	У школі я добре себе веду	1	2	3
13.	Коли щось не так, це моя вина	3	2	1
14.	Я приношу неприємності моїй родині	3	2	1
15.	Я сильний	1	2	3
16.	Я відчуваю, що я гідний чоловік,	1	2	3

	принаймні, не менше, ніж інші			
17.	Я завжди схильний відчувати себе невдахою	3	2	1
18.	Мені здається, у мене є ряд хороших якостей	1	2	3
19.	Я здатний щось робити не гірше, ніж більшість	1	2	3
20.	Мені здається, що мені особливо нема чим пишатися	3	2	1
21.	Я до себе добре ставлюся	1	2	3
22.	Я в цілому задоволений собою	1	2	3
23.	Мені б хотілося більше поважати себе	3	2	1
24.	Іноді я ясно відчуваю свою непотрібність	3	2	1
25.	Іноді я думаю, що я у всьому не досить хороший	3	2	1

Сума балів менше 25 говорить про високий рівень самооцінки, при якому підліток не обтяжений «комплексом неповноцінності», рідко вагається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 50 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому підліток рідко страждає від «комплексу неповноцінності», час від часу намагається переймати думки інших.

Сума балів від 51 до 75 вказує на низький рівень самооцінки, при якому підліток важко переносить критичні зауваження на свою адресу, часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток Д

Методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі

А. Басс і А. Даркі запропонували опитувальника для виявлення важливих, на їх думку, показників і форм агресії:

1. Використання фізичної сили проти іншої особи – фізична агресія.
2. Вираз негативних відчуттів як через форму (сварка, крик, виск), так і через зміст словесних звернень до інших осіб (загроза, прокляття, лайка) – вербальна агресія.
3. Використання обхідним шляхом направлених проти інших осіб пліток, жартів і прояв ненаправлених, неврегульованих, вибухів люті (крик, тупання ногами і т. п.) – непряма агресія.
4. Опозиційна форма поведінки, направлена зазвичай проти авторитету і керівництва, яка може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог, правив, законів, – негативізм.
5. Схильність до роздратування, готовність при щонайменшому збудженні вилитися в запальності, різкості, грубощі – роздратування.
6. Схильність до недовіри і обережного ставлення до людей, що виникають з переконання, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду, – підозрілість.
7. Прояви заздрості і ненависті до оточуючих, обумовлені почуттям гніву, незадоволеність кимсь саме або всім світом за дійсні або уявні страждання, – образа.
8. Ставлення і дії по відношенню до себе і оточуючих, що виникають із можливого переконання самого обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, чинить недобре: шкідливо, злісно або безсовісно, – автоагресія або почуття провини.

Інструкція: Прочитуючи твердження, приміряйте, наскільки вони відповідають вашому стилю поведінки, вашому способу життя, і дайте відповідь «Так» або «Ні».

1. Часом не можу справитися з бажанням нашкодити кому-небудь.
2. Іноді можу попліткувати про людей, яких не люблю.
3. Легко гарячуся, але легко й заспокоююся.
4. Якщо мене не попросити по-хорошому, прохання не виконаю.
5. Не завжди отримую те, що мені покладене.
6. Знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчути.
8. Якщо трапляється обдурити кого-небудь, відчуваю розкаяння совісті.
9. Мені здається, що я не здатний ударити людини.
10. Ніколи не гарячуся настільки, щоб розкидати речі.
11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться порушити його.
13. Інші майже завжди вміють використовувати сприятливі обставини.
14. Мене насторожують люди, які відносяться до мене доброзичливіше, ніж я цього чекаю.
15. Часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді в голову приходять думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь ударить мене, я не відповім йому тим же.
18. У роздратуванні ляскаю дверима.
19. Я дратівливіший, ніж здається збоку.
20. Якщо хтось корчить з себе начальника, я чиню йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Ті, що ухиляються від роботи, повинні переживати почуття провини.

25. Хто ображає мене або мою сім'ю, напрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.
27. Мене охоплює лють, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди корчать з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже кожного тижня бачу кого-небудь з тих, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздрять мені.
31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.
32. Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно переводять вас, варті того, щоб їх луснули по носу.
34. Від злості іноді буваю похмури.
35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюся.
36. Якщо хтось намагається вивести мене з себе, я не звертаю на нього уваги.
37. Хоча я й не показую цього, іноді мене гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо злюся, не вдаюся до сильних виразів.
40. Хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Рідко даю здачу, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
42. Ображаюся, коли іноді виходить не по-моєму.
43. Іноді люди дратують мене своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужакам».
46. Якщо хтось дратує мене, готовий сказати йому все, що про нього думаю.
47. Роблю багато такого, про що згодом жалкую.
48. Якщо розсерджуся, можу вдарити кого-небудь.
49. З десяти років у мене не було спалахів гніву.
50. Часто відчуваю себе, як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко

ладнати.

52. Завжди думаю про те, які таємні причини примушують людей робити щонебудь приємне для мене.

53. Коли кричать на мене, кричу у відповідь.

54. Невдачі засмучують мене.

55. Б'юся не рідше і не частіше за інших.

56. Можу пригадати випадки, коли був настільки злий, що хапав першу річ, що попалася під руку, і ламав її.

57. Іноді відчуваю, що готовий першим почати бійку.

58. Іноді відчуваю, що життя зі мною чинить несправедливо.

59. Раніше думав, що більшість людей говорять правду, але тепер цьому не вірю.

60. Лаюся тільки від злості.

61. Коли поступаю неправильно, мене мучить совість.

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

63. Іноді виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу.

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

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

66. Не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона цього заслуговує.

67. Часто думаю, що живу неправильно.

68. Знаю людей, які здатні довести мене до бійки.

69. Не засмучуюся із-за дрібниць.

70. Мені рідко приходить в голову думка про те, що люди намагаються розсердити або образити мене.

71. Часто просто загрожую людям, не збираючись виконувати загрози.

72. Останнім часом я став занудою.

73. У спорі часто підвищую голос.

74. Прагну приховувати погане ставлення до людей.

75. Краще погоджуся з чим-небудь, ніж стану сперечатися.

При обробці даних у звичайних умовах відповіді «Так» і «Мабуть, так» об'єднуються (підсумовуються як відповіді «Так»), так само як і відповіді «Ні» і «Мабуть, ні» (підсумовуються як відповіді «Ні»).

Ключі для обробки результатів випробування за опитувальником.

1. Фізична агресія (к = 11):

1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

2. Вербальна агресія (к = 8):

7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

3. Непряма агресія (к = 13):

2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

4. Негативізм (к = 20):

4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

5. Роздратування (к = 9):

3+, 11-, 19+, 27+. 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

6. Підозрілість (к = 11):

6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

7. Образа (к = 13):

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

8. Відчуття провини (к = 11):;

8+, 16+, 24+. 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Сумарні показники:

("1" + "2" + "3"): 3 = ІА – індекс агресивності;

("6" + "7"): 2 = ІВ – індекс ворожості.

Додаток Е

Батьківські збори «Від виховання до покарання»

Мета:

1. Отримати відомості про стосунки між дітьми і батьками в сім'ї учнів класу.
2. З'ясувати, які заходи заохочення і покарання вважають за краще приймати батьки учнів.
3. Сприяти формуванню у батьків уявлень про дійсний батьківський авторитет і актуалізацію потреби його прояву в стосунках з дітьми.

Обладнання: Комп'ютерна презентація «Від виховання до покарання»; ситуації для обговорення в групах; рекомендації для батьків.

Хід проведення батьківських зборів

I. Вступне слово соціального педагога.

Сім'я – колиска духовного народження людини. Різноманіття стосунків між її членами, безпосередність відчуттів, які вони відчують один до одного, велика кількість різних форм прояву цих відчуттів, жива реакція на щонайменші деталі поведінки дитини – все це створює сприятливу середу для емоційного і етичного формування особистості. Мізерність, одноманітність, монотонність емоційного досвіду в ранньому дитинстві можуть визначити характер людини на все його життя.

Любити теж треба уміти і це уміння не дається матінкою-природою. Найбільший дефіцит, який випробовують наші діти, - це дефіцит ласки. Батьки не знаходять часу, забувають, а може бути, навіть соромляться приголубити свого дитяти просто так, покоряючись якомусь внутрішньому пориву. Боязнь розпестити дітей, особливо хлопчиків, заставляють батька або матір бути надмірно суворими з дітьми. Виправдовуючи свої дії, батьки посилаються на

різні приклади з історії людства. Так, ми знаємо, яку жорстку школу проходили хлопчики на чоловічій половині будинку в Древній Спарті. Але ж з них готували сильних, мужніх, нещадних воїнів.

Останнім часом набуло поширення таке поняття, як синдром небезпечного поводження з дітьми. Це поведінка батьків по відношенню до дитини, що супроводжується нанесенням фізичної, психологічної і моральної травми. Поняття синдром небезпечного поводження з дітьми включає різні варіанти: від фізичного насильства, загрозливого життю дитини, до неправильного виховання. Сім'ї, де реєструється синдром небезпечного поводження з дітьми, зазвичай відносять до категорії неблагополучних. Це сім'ї, в яких вживають алкоголь, батьки мають низький рівень педагогічної культури. До категорії неблагополучних відносяться і сім'ї цілком матеріально забезпечені, якщо батьки не приділяють дитині уваги, вважаючи за краще відкуповуватися від малюка подарунками, великою кількістю іграшок, всілякою їжею, одягом. Не будучи підготовленими в області виховання, татусі й мами використовують простий і ефективний шлях: фізичне насильство. Останнє частіше всього застосовується матерями ніж татами.

Діти – перші, хто страждає глибоко і трагічно від дефіциту часу у дорослих. Атмосфера сім'ї визначається її міцністю, її етичними ідеалами, далекими і близькими цілями, емоційним складом. І, чим більше позитивних емоцій отримує в сім'ї дитя, тим краще. Сім'я при всіх властивих їй турботах, клопотах, засмученнях і навіть нещастях повинна приносити дитині радість. Діти як губка, вбирають все, що відбувається довкола них. Вони не уміють хитрувати і пристосовуватися. За допомогою батьків у дітей повинно закладатися уявлення про те, якою має бути сім'я, її побут, взаємовідношення між членами сім'ї. Частенько сім'я, в якій людина виросла, стає моделлю її майбутньої сім'ї.

II. Робота в групах.

Соціальний педагог формує три групи та дає завдання.

– Першій групі – Що робити, якщо дитина погано поводить себе на вулиці або в гостях, в той момент, коли на вас спрямовані погляди інших людей?

– Другій групі – Що робити, якщо до вас прийшли гості? Відправити дитину погуляти? Укласти її спати раніше? Або, слідуючи правилу ХІХ століття, постаратися, щоб діти були видні, але не чутні?

– Третій групі – Що робити, якщо у дитяти немає бажання ділитися з вами своїми думками і бідами, і слухати те, що ви говорите? Обговорення дій батьків.

Слово вчителя. Коли дитина вам щось розповідає, прагніть дати йому зрозуміти, що ви його уважно слухаєте. Не треба в цей час витирати пил, переглядати газети або фарбувати нігті. Дитина відразу відчуває, що він не в центрі вашої уваги і у нього відразу пропадає охота говорити.

Дивіться їй в очі, щоб вона знала, що ви зосереджені на тому, що ви чуєте. Заохочуйте її продовжити розповідь, запитуйте: «А що було далі?», «Він дійсно так робив, так?». Коли ви відповідаєте на питання дитини, постарайтеся не бути багатослівним. Нехай мова дитини переважає у вашій розмові з нею. Майте мужність з'явитися перед своїм дитям зі всіма своїми людськими відчуттями і слабостями. Якщо у вас вистачить мужності розкрити їх перед дитям, це піде на користь вам обом.

Розкажіть дитині про свої «пригоди», починаючи з того часу, коли ви були маленькими. Спробуйте розповісти їй про такі речі, які батьки, як правило, не розповідають, вважаючи, що дітям це нецікаво. Про хороших і поганих вчителів в школі, де ви вчилися, про ваші бійки з хлопчиськами, про життя в піонерському таборі, про перше побачення і так далі. Ви побачите, все це буде цікаво вашому дитяті, ви з'явитесь перед ним живою людиною. Не треба з кожної історії виводити мораль. Просто розкажіть.

Зробити правильний вибір вам допоможе ця пам'ятка.

- Намагайтеся бути завжди позитивним прикладом для своєї дитини.
- З молодшого віку прищеплюйте дітям повагу до закону, прав людини.
- Проявляйте витримку, терпіння під час спілкування з дитиною, обговорення його протиправних вчинків (дій).
- Шляхом переконання, створення гідних та цікавих життєвих перспектив сприяйте виникненню у підлітків прагнення до законослухняності, вибору гідних друзів, дозвілля.
- Відмовтеся від постійних повчань, не закріплюйте у підлітків негативної оцінки своїх учинків. Не нав'язливо здійснюйте систематичний контроль за життєдіяльністю підлітка.
- В процесі необхідного перевиховання змінюйте обставини в сім'ї, звичні форми поведінки, спілкування, контролю та інше з дитиною та поміж дорослими.
- Сприяйте особистісному зростанню дитини. Висловлюйте йому свою довіру, схвалюйте його досягнення, виробляйте вміння не тільки підкорятися, а й командувати.

Висновки вчителя. Зворотній зв'язок.

Дитина має боятися не покарання, а того, що вас засмутить її вчинок, вашого розпачу через необхідність вдаватися до такого виховного заходу. Причиною неадекватної поведінки дитини, психічних розладів можуть стати навіть щоденні побутові розмови батьків з малюком. Адже більшість дорослих часто зовсім не зважає на дрібні зауваження та вирази, які зазвичай використовують у своєму мовленні, спілкуючись з дитиною. А саме ці «дрібниці» інколи дуже сильно впливають на дитину і здатні сформувати в неї стійкий негативізм щодо батьків. Насамперед, повірте в унікальність та неповторність своєї дитини. Вона не є точною копією вас самих. Тож не варто вимагати від сина чи доньки реалізації вашої життєвої програми та досягнення ваших цілей. Надайте дитині право прожити своє життя так.

Додаток Ж

Рухливі ігри

«Знайди відмінності»

Мета: розвиток уміння зосереджувати увагу на деталях.

Дитина малює будь-яку нескладну картину і передає її вчителю, а сама відвертається. Дорослий домальовує кілька деталей і повертає картинку дитині. Дитина повинна помітити, що змінилося в малюнку. Потім вчитель і дитина можуть помінятися ролями. Гру можна проводити і з групою дітей. У цьому випадку діти по черзі малюють на дошці який-небудь малюнок і відвертаються (при цьому можливість не обмежується). Дорослий домальовує кілька деталей. Діти, глянувши на малюнок, повинні сказати, які зміни відбулися.

«Мінялки»

Мета: розвиток комунікативних навичок, активізація дітей.

Гра проводиться в колі, учасники обирають того, що водить, котрий встає і виносить свій стілець за коло, у такий спосіб виходить, що стільців на один менше, ніж граючих. Далі ведучий говорить: «міняються місцями ті, у кого...» (світле волосся, годинник тощо). Після цього ті, що мають названу ознаку повинні швидко встати і помінятися місцями, у той же час той, що водить, намагається зайняти вільне місце. Учасник гри, що залишається без стільця, стає тим, що водить.

«Розмова з руками»

Мета: навчити дітей контролювати свої дії.

На початку гри необхідно запропонувати дитині обвести на аркуші паперу силует долонь. Потім запропонувати їй «оживити» долоні – намалювати їм очі, ротик, розфарбувати кольоровими олівцями пальчики. Після цього треба затіяти бесіду з руками. Запитайте: «Хто Ви, як вас звать?», «Що Ви любите

робити?», «Чого не любити?», «Які Ви?». Якщо дитина не підключається до розмови, проговоріть діалог самі. При цьому важливо підкреслити, що руки гарні, вони багато що вміють робити (перелічити, що саме), але іноді не слухаються свого хазяїна. Закінчити гру потрібно «висновком договору» між руками і їхніми господарями. Нехай руки пообіцяють, що протягом 2-3 днів вони постараються робити тільки гарні справи: майструвати, здороватися, грати і не будуть ні кого кривдити.

Якщо дитина погодиться на такі умови, то через заздалегідь обговорений проміжок часу необхідно знову пограти в цю гру й укласти договір на більш тривалий термін, похваливши слухняні руки і їхнього господаря.

«Говори!»

Мета: розвиток уміння контролювати імпульсивні дії. Скажіть дітям наступне: «Хлопці та дівчата, я буду задавати вам прості і складні питання. Але відповідати на них можна буде тільки тоді, коли я вам дам команду «Говори!». Давайте потренуємося. «Яка зараз пора року?» (педагог робить паузу) «Говори!», «Якого кольору в нас у класі стеля?» «Говори!» тощо».

«Два барани»

Мета: зняти невербальну агресію, надати дитині можливість «легальним образом» виплеснути гнів, зняти зайву емоційну і м'язову напругу, направити енергію дітей у потрібне русло.

Вихователь розбиває дітей на пари і читає текст: «рано два барани зустрілися на мосту». Учасники гри, широко розставивши ноги, схиливши вперед тулуб, упираються долонями і чолами друг у друга. Задача – протистояти один одному, не зрушуючи з місця, як можна довше. Можна видавати звуки «Бе-е-е!». Необхідно дотримуватися «техніки безпеки», уважно стежити, щоб діти не розбили собі чола.

«Попроси іграшку» (вербальний варіант)

Мета: навчити дітей ефективним способам спілкування.

Група поділяється на пари, один з учасників пари (учасник 1) бере в руки який-небудь предмет, наприклад, іграшку, зошит, олівець і т.д.. інший учасник (учасник 2) повинен попросити цей предмет. Інструкція учаснику 1: «Ти тримаєш у руках іграшку (зошит, олівець), що дуже потрібно тобі, але вона потрібна і твоєму приятелю. Він буде в тебе її просити. Постарайся залишити іграшку в себе і відати її тільки в тому випадку, якщо тобі дійсно захочеться це зробити». Інструкція учаснику 2: «Підбираючи потрібні слова, постарайся попросити іграшку так, щоб тобі її віддали».

Потім учасники 1 и 2 міняються місцями. «Попроси іграшку» (не вербальний варіант)

Мета: навчання дітей ефективним способам спілкування.

Вправа виконується аналогічно попередній, але з використанням тільки невербальних засобів спілкування (міміки, жестів, дистанції). Після проведення обох її варіантів (вербально та не вербального) можна обговорити вправу. Діти по колу можуть поділитися своїми враженнями і відповісти на наступні питання: Коли було легше просити іграшку (чи інший предмет)? Коли тобі дійсно хотілося її відати? Які потрібно було вимовляти слова? Цю гру можна повторювати кілька разів, вона буде корисна особливо тим дітям, що часто конфліктують з однолітками, тому що в процесі виконання вправи здобувають навички ефективної взаємодії.

«Жужа»

Мета: навчити агресивних дітей бути менш уразливими, дати їм унікальну можливість подивитися на себе очима навколишніх, побувати на місці того, кого вони самі кривдять, не задумуючись про це. «Жужа» сидить на стільці з рушником в руках. Всі інші бігають навколо неї, дразнять, доторкаються до неї. «Жужа» терпить, але коли їй усе це набридає, вона підхоплюється і починає ганятися за кривдниками, намагаючись піймати того, хто скривдив її більше за усіх він і буде «Жужою».

Додаток К

Ігри за партами

«Очі в очі»

Мета: розвивати в дітях почуття емпатії, настроїти на спокійний лад.

«Діти, візьміться за руки зі своїм сусідом по парті. Дивіться один одному тільки у вічі і, почувавши руки, спробуйте мовчати передавати різні стани: «я сумую», «мені весело, давай грати», «я розсерджений», «не хочу ні з ким розмовляти» і т.д.».

Після гри з дітьми обговорюється, які стани передавалися, які з них було легко відгадувати, а які важко

«Повітряна кулька»

Мета: зняти напругу, заспокоїти дітей.

Усі граючи сидять у колі. Ведучий дає інструкцію: «Уявіть собі, що зараз ми з вами будемо надувати кульки. Вдихніть повітря, піднесіть уявну кульку до губ і, роздуваючи щоки, повільно, через відкриті губи надувайте її. Стежте очима за тим, як ваша кулька стає усе більше і більше, як збільшується, ростуть візерунки на ній. Уявили? Я теж уявила ваші величезні кулі. Дуйте обережно, щоб кулька не лопнула. А тепер покажіть їх один одному». Вправу можна повторити 3 рази.

«Водоспад»

Мета: допоможе дітям розслабитися.

«Сядьте зручніше і закрийте очі. 2-3 рази глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви стоїте біля водоспаду. Але це не зовсім звичайний водоспад. Замість води в ньому падає вниз м'яке біле сяйво. Тепер уявіть себе під цим водоспадом і відчуєте, як це прекрасне біле сяйво струменіє по вашій голові. Ви відчуваєте, як розслабляється ваше чоло, потім рот, як розслаблюються м'язи

шиї. Біле сяйво тече по ваших плечах, потилиці і допомагає їм стати м'якими і розслабленими. Біле сяйво стікає з вашої спини, і ви відчуваєте як і в спині зникає напруга, і вона теж стає м'якою і розслабленою.

А сяйво тече по ваших грудях, по животі. Ви відчуваєте те, як вони розслабляються і ви самі собою, без усякого зусилля, може глибше вдихати і видихати. Це дозволяє вам відчувати себе дуже розслаблено і приємно.

Нехай сяйво тече також по ваших руках, по долонях, по пальцях. Ви відчуваєте, як руки і долоні стають усе м'якіше. Сяйво тече і по ногах, спускається до ваших ступнів. Ви відчуваєте, що і вони розслабляються і стають м'якими. Цей дивний водоспад з білого сяйва обтікає усе ваше тіло. Ви відчуваєте себе зовсім покійно і безтурботно, і з кожним вдихом і видихом ви усе глибше розслабляється і наповняєтеся свіжими силами (перерва 30 секунд).

Тепер подякуйте цьому водоспадові сяйва за те, що він вас так чудово розслабив. Трохи потягніться, випряміться і відкрийте очі».

«Театр масок»

Мета: розслабити м'язи обличчя, зняти м'язову напругу, втому.

«Діти! Ми з вами відвідаємо «Театр масок». Ви усі будете артистами, а я – фотографом. Я буду просити вас зобразити вирази обличчя різних героїв. Наприклад: покажіть, як виглядає зла Баба Яга». Діти за допомогою міміки і нескладних жестів чи тільки за допомогою міміки зображують Бабу Ягу. «Добре! Здорово! А тепер завміть, фотографую. Молодці! Деяким навіть смішно стало. Сміятися можна, але тільки після того, як кадр знятий».

Далі вчитель, на свій розсуд, може похвалити особливо тривожних дітей. Наприклад так: «Усі працювали добре, особливо смішний була маска Віті. Усі постаралися, молодці! Робочий день актора закінчився. Ми з вами втомилися. Давайте відпочинемо, посидимо мовчки, розслабимося й відпочинемо. Усім спасибі!».

Додаток Л

Інтерактивні ігри і вправи

«Агресивна поведінка»

Мета: розібратися в сутності агресивної поведінки. Уміти проаналізувати свою власну поведінку і визначити агресивну поведінку інших.

Матеріали: папір і олівець для кожного учня.

Хід гри: педагог роздає кожному учаснику по аркушу паперу на якому діти записують все, що робить та людина, про яку можна сказати: «Так, вона дійсно агресивна». Випишують характеристику, за якою можна пізнати агресивну дитину. Наприклад: пара міцних кулаків, гучний голос, велика порція жорстокості тощо. Потім педагог пропонує декільком учасникам продемонструвати елементи такої поведінки, а інші мають відгадувати, що саме вони показують.

А тепер назвіть елементи агресивної поведінки, з якими ви зустрічаєтесь у класі. Що здається агресивним? Коли ви самі виявляєте агресивність? Яким чином ви можете викликати агресію стосовно себе?

Далі учасники беруть ще один аркуш паперу, який розділяють вертикальною лінією посередині. Ліворуч записують, як навколишні протягом навчального дня виявляють агресію стосовно них. Праворуч записують, як вони самі проявляють агресію стосовно інших дітей у школі.

На цю вправу можна відвести 10-15 хвилин. Після цього учасники зачитують свої записки.

Аналіз гри: Ви можете уявити, що хто-небудь з вас стане забіякою або таким «Рембо»?

Чи є такі учні, які виявляють свою агресію не кулаками, а якимось іншим способом?

Чому і діти, і дорослі так часто намагаються показати свою перевагу, принизивши інших?

Як поводить ся жертва агресії?

Як стають жертвою? Що можна зробити, щоб не бути жертвою?

У чому виявляється рівноправність між учнями?

Як би ви описали свою власну поведінку?

«Безмовний крик»

Мета: навчитися навіть при гніві або найдужчій образі не почувати себе жертвою. Допомогти дитині відчувати себе господарем становища, зрозуміти, що вона може водночас контролювати себе і рятуватися від напруги, а це – надійний фундамент для наступного розмірковування про те, як позбутися проблеми, що є причиною цієї напруги.

Хід гри

Закрий очі і тричі глибоко і сильно видихни. Уяви собі, що ти йдеш у тихе і приємне місце, де ніхто тобі не зашкодить. Загадай про когось, хто «діє тобі на нерви», хто тебе злить або заподіює тобі якесь зло. Уяви собі, що ця людина ще сильніше дратує тебе. Нехай твоє роздратування підсилюється. Відзнач сам, коли роздратування стане досить сильним. Та людина теж повинна зрозуміти, що більше дратувати тебе вже не можна. Для цього ти не можеш кричати з усієї сили, але так, щоб цього ніхто не почув у класі. Тобто, кричати потрібно подумки. Може бути, ти захочеш кричати: «Вистачить! Перестань! Зникти!». Відкрий рот і кричи про себе так голосно, як тільки зможеш. У твоєму потайному місці ти один, там ніхто не може почути тебе. Кричи ще раз голосніше! Ну от, тепер добре.

А тепер знову згадай про людину, що ускладнює тобі життя. Уяви собі, що якимось чином та заважаєш цій людині як і раніше злити тебе. Придумай у своїй уяві, як ти зможеш зробити так, щоб вона більше тебе не мучила (1 хвилина).

А тепер відкрийте очі і розкажіть мені про те, що ти пережив.

Аналіз гри:

Чи зміг ти у своїй уяві крикнути дуже голосно?

Кого ти представив в образі твого «злого духу»?

Що ти кричав?

Що ти придумав, щоб зупинити цю людину?

«Віддати наказ»

Мета: Багатьом дітям, коли вони хочуть чогось від інших нелегко вибрати правильний тон розмови. Особливо стосується дітей із заниженою самооцінкою. Вони або поведуться подібно «начальнику», що над усіма командує і на всіх кричать, або стають страждаючими жертвами, що дозволяють іншим дітям мучити себе. Обидва способи поведінки доповнюють одне й те замкнене коло. Ця гра дає можливість вернути увагу на обидві ці ролі і виробити інші, більш конструктивні способи поведінки.

Хід гри: Чи знаєте ви таких учнів, що люблять роздавати усім накази і поводитися, як великі начальники? Не називаючи імен, розкажіть, як поведуться такі діти. Коли намагаються нав'язати іншим свою волю? А чи знаєте ви таких, хто дозволяє робити із собою все, що завгодно – штовхати, дражнити, знущатися – і не знаходять у собі мужності припинити все це і сказати: «Ні! Я цього не хочу!». Знову ж, не називаючи імен, розкажіть, як виглядають такі діти, з яким виразом обличчя вони ходять, як говорять, як поведуться?

А тепер розбийтеся на пари. Вирішіть, хто з вас буде «А», а хто – «Б». «А» повинен стати надзвичайно деспотичним батьком або матір'ю, що диктує дитині, що робити. Наприклад: «А ну, йди чистити свої черевики!», «Не смій зі мною сперечатися!», «Швидко йди робити домашнє завдання!» і так далі. «Б» повинен зіграти роль дитини, з якою можна робити все. Що завгодно. Він повинен говорити своєму партнерові, що в усьому з ним згодний. Наприклад: «Ти завжди правий!», «Я такий дурний, що ніколи б сам не додумався зробити

так, як ти говориш!», «Я роблю правильно тільки тоді. Коли роблю усе, що ти мені говориш!» і так далі. Тепер протягом двох хвилин грайте в таких деспотичних батьків і таких принижених дітей.

Потім попросіть дітей помінятися ролями. Аналіз гри:

1. Як ти почував себе в ролі батька, матір?
2. Як ти почував себе в ролі дитини?
3. Яка роль тобі сподобалась більше?
4. Чи граєш ти коли-небудь подібні ролі у своєму житті? Якщо так, то з ким?

«Робота з гнівом»

Мета: навчити дітей правильно реагувати на гнів, вчасно його розряджати, та робити правильні висновки.

Хід справи: Група ділиться на 3-4 підгрупи, кожній видається список способів подолання гніву. Наприклад:

- Голосно заспівати пісню.
- Покидати дротики у мішень.
- Поскакати на скакалці.
- У стакан виказати усі свої негативні емоції.
- Побитися з братом чи сестрою.
- Пускати мильні пузири.
- Влаштувати бій із боксерською грушею.
- Побігати по коридору у школі.
- Полити квіти.
- Швидким рухом руки витерти дошку.
- Побігати за кішкою.
- Побігати декілька разів навколо дому.
- Пересунути у квартирі меблі.
- Пограти у настільній теніс або футбол.

- Попрати білизну.
- Віджатися від підлоги максимальну кількість разів.
- Влаштувати змагання «Хто голосніше крикне», «Хто вище стрибне», «Хто скоріше добіжить».
- Стукати олівцем по столу.
- Порвати декілька аркушів паперу, а потім викинути з вікна.
- Швидкими рухами руки намалювати кривдника.
- Зліпити з пластиліну кривдника і зламати його.

Підгрупи в результаті обговорення вибирають із усього списку ті прийоми, котрі є найбільш придатними для них. Далі кожна підгрупа зачитує свій список, а інші учасники доповнюють його, перераховуючи вдалі прийоми та методи, котрі вже з успіхом використовуються ними у повсякденній практиці.

«Світ очима агресивної дитини»

Мета: навчити дитину аналізувати агресивну поведінку та її причини.

Хід вправи: Соціальний педагог звертає увагу на те, що агресивні діти часто мають схильність приписувати ворожі наміри іншим дітям. Вправа проводиться в підгрупах по 6-8 чоловік.

Один із учасників виконує будь-яку неагресивну дію: встає, кладе ногу на ногу, виходить у центр кола посміхається тощо. Той, хто сидить поруч, коментує ці дії з позиції агресивної дитини, інші учасники можуть пропонувати свої варіанти. Наприклад: «Ти піднявся, бо хочеш штовхнути мій стілець», «Ти посміхаєшся, бо тобі про мене хтось сказав якусь дурницю».

Після проведення вправи учасники розповідають про те, що вони відчували, яка роль їм ближча: роль агресивної дитини чи «невинної жертви». Чи приходилось комусь із учасників перебувати у схожих ситуаціях?

«Не нашкодь собі»

Мета: показати підліткам, які їхні дії несуть потенційну небезпеку для

них; навчити обминати небезпечні ситуації у житті.

Хід вправи: Соціальний педагог інформує всіх, що на місці «Н» з'явився злочинець, який неодноразово нападав на підлітків з метою пограбування та насильства. Потрібно виробити рекомендації для підлітків, які б давали можливість уникнути небезпечних ситуацій і звести ризик нападу до мінімуму.

Для цього необхідно розділити групу на три підгрупи. Перша підгрупа представляє себе у ролі співробітників правоохоронних органів міста, друга – редакцій телевізійної передачі «Дитина і Закон», третя – молодіжної громадської організації. Кожна підгрупа має створити рекомендації – пам'ятку для дітей міста, як не стати жертвами злочинів.

Після обговорення результатів у підгрупах представники презентують свої рекомендації.

До уваги соціальному педагогові: Необхідно звернути увагу підлітків на те, що обмеження деяких їхніх прав є інколи корисне для них самих. Необхідно також довести підліткам, що їхня віктимна поведінка може завдати більше шкоди, ніж заборона батьків не носити певного одягу чи не вештатись вечорами містом.

Для розширення повідомлення рекомендується використовувати інформаційні матеріали. Приклад рекомендацій:

- Не носити з собою великої суми грошей. Не приймати дарунків від незнайомих людей.
- Не входити до ліфту або інших безлюдних, темних приміщень з незнайомою людиною.
- Не проводити вільний час у підвалах, біля пустирів, нежилых будівель, будівельних майданчиків тощо.
- Не сідати в автомобіль до незнайомих людей не під яким приводом.
- Не знаходитись одному на вулиці у темну пору доби.

Додаток М

Класна година на тему «Безпечна та небезпечна поведінка»

Мета: сформувати в учнів розуміння поняття безпечної поведінки

Підготовчий етап

Клас розбитий на дві зони для гри двох команд. Парти розташовані так щоб можна було бачити дошку всім учасникам.

Хід заняття

Слово вчителя.

Сьогоднішня наша зустріч присвячена найактуальнішій проблемі сучасності – безпечна та небезпечна поведінка. Давайте поміркуємо на яких засадах формується небезпечна поведінка?

«Мозковий штурм». Небезпечна поведінка.

Соціальний педагог записує всі відповіді дітей, наприклад:

Незнайомці;

Пізній прихід додому;

Шкідливі звички;

Наркотики;

Стреси тощо.

Усе написане обговорюється, робиться висновок: небезпека – усе, що може зашкодити життю та здоров'ю людини.

Бесіда.

Спосіб життя – це той чинник поведінки, який майже цілком залежить від наших дій.

Питання, які обговорюються протягом бесіди:

- Що ж таке безпечна поведінка?
- Які чинники поведінки входять в структуру безпечної поведінки?
- К яким наслідкам може привести небезпечна поведінка?

Виготовлення плакату «Безпечна поведінка»

Соціальний педагог поділяє клас на дві групи (команди). Принцип розподілу може бути будь-який (за кольором очей, за захопленнями тощо). Створені команди придумують собі назви. Соціальний педагог дає завдання командам: за 20-25 хвилин намалювати плакат, який пропагує

- Першій команді – безпечна поведінка;
- Другій команді – небезпечна поведінка.

Головні вимоги до плакату: яскравість, образність, запам'ятовуваність, інформативність, оригінальність. Ці плакати вивішуються в класі.

Слово вчителя.

Наша класна година підходить к закінченню, тому необхідно підбити підсумки. Як вже ми говорили, що поведінка людини заснована на природних передумовах, але соціально зумовлена, також це опосередкована система дій, направлених на задоволення певних потреб. Необхідно завжди продумувати кожні наступні наші дії, щоб заподіяти небезпечної поведінки.