

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

І.Козубовська, Р.Козубовський, Н.Сойма, З.Мигалина

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З
ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ В США**

Ужгород
2019

УДК 37.013.42-056.87:316.624.3

Рекомендовано до друку Вченою радою УжНУ
(протокол № 6 від 30 травня 2019 року)

Рецензенти:

Поліщук В.А., доктор педагогічних наук, професор,
Розлуцька Г.М., доктор педагогічних наук, професор

І.Козубовська, Р.Козубовський, Н.Сойма, З.Мигалина.

Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками в США [монографія]. Ужгород : АУТДОР-ШАРК, 2019. 225с.

У пропонованій монографії розглядаються питання соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в США. Розкрито сутність понять «адаптація», «дезадаптація», «девіантна поведінка», охарактеризовано прояви і рівні дезадаптації, обґрунтовано зв'язок дезадаптації і девіантної поведінки неповнолітніх. Проаналізовано систему соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в США, яка забезпечується державними і приватними навчальними закладами, соціальними службами, громадськими і релігійними організаціями.

Для викладачів і студентів освітніх закладів, психологів, практичних соціальних працівників.

ISBN 978-617-7796-03-8

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ДЕЗАДАПТАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	7
1.1. Девіантна поведінка і дезадаптація.....	7
1.2. Дезадаптація та її прояви у неповнолітніх.	25
1.3. Причини виникнення дезадаптації підлітків	47
1.4. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими дітьми в Україні	85
1.5. Корекційно-профілактична робота шкільної психологічної служби з дезадаптованими учнями, схильними до девіантної поведінки	102
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	114
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	117
РОЗДІЛ ІІ. ГУМАНІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В США.....	129
2.1. Система соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми в США.....	129
2.2. Характеристика гуманістичних домінант у виховній системі США	151
2.3. Волонтерська діяльність як важлива складова корекційної і профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми	166
2.4. Особливості соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми мігрантами	176
2.5. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками в заміських літніх таборах.....	198
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	216

ВСТУП

Складний, нестабільний час переживає Україна. Масштабні зміни, що відбуваються в демографічній, професійній, соціокультурній сферах суспільства привели до того, що старі норми й цінності, які тривалий час підтримували його стабільність, багато в чому не відповідають відносинам ринкової економіки. Стихійний, непередбачуваний характер перетворень болісно відображається на всіх соціальних групах, в тому числі молоді. Гострота соціально-економічних проблем, різка майнова диференціація населення, розрив у системі старих і нових моральних норм і правил привели до духовної кризи багатьох молодих людей.

Результатом подібного становища в країні є дезадаптація більшості соціальних груп населення в нових соціальних умовах, насамперед, дітей, підлітків, молоді, тому що саме молоді люди найбільше гостро переживають кризові явища в суспільно-політичному і соціальному житті.

У цей час ми можемо констатувати зростаючу духовну невибагливість і моральну спустошеність, підвищену тривожність, агресивність і жорстокість значної частини молодих людей. Гострими соціальними проблемами стають дитяча й підліткова безпритульність, бездоглядність і як наслідок цього – ріст правопорушень і злочинів серед молоді. Дані явища відбуваються на тлі загального занепаду моральності й розчарування людей у житті. Знижується авторитет державної влади й соціальних інститутів, що не сприяє формуванню в молодих людей почуття відповідальності, а навпаки, генерує екстремізм і агресивність. Індивідуалістичний характер цінностей, які культивуються сучасним суспільством, формує установку не на працю, а на споживання, розваги й задоволення.

Руйнація ідеалів, які пропонувалися молоді як щось стабільне, непорушне, загострює природній юнацький нігілізм. Бездуховність і її результат - споживацько-егоїстичне відношення до життя – породжує в молодих людей апатію, байдужність до себе та інших, що загрожує втратою морального й духовного здоров'я нації. Саме ці негативні явища викликають особливе занепокоєння, вони можуть привести до руйнування морального обличчя цілого покоління, втраті життєво важливих для суспільства традицій. Тим більше, що зараз відбувається свого роду «вибух» соціальних відхилень серед молоді, що характеризується різким збільшенням числа протиправних дій у формі активного протесту або пасивного неприйняття дійсності (алкоголізм, наркоманія, суїцид та ін.).

Згідно результатів досліджень В.Оржеховської, щодня в Україні підлітки скоюють в середньому 104 злочини, в тому числі: одне вбивство або важке тілесне пошкодження, згвалтування, два-три розбійних напади,

вісім пограбувань, двадцять шість крадіжок державного, сорок сім – особистого майна громадян .

Сучасна соціокультурна ситуація характеризується постійно зростаючою напруженістю суспільного життя, різкими змінами, що відбуваються у всіх її сферах процесами, що об'єктивно ускладнюють, самоорганізацію поведінки індивідів. Збільшується залежність соціально-політичного укладу суспільства від поведінки кожної людини. Переоцінка ролі особистісного фактора спричиняє зміна норм, законів і правил, що регулюють життя соціуму, що, в свою чергу, вимагає інтенсифікації психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-правових, медико-психологічних та інших досліджень різноманітних форм поведінки людини, в тому числі й девіантних та делінквентних.

Сьогодні важливо наголосити на актуальності превентивної політики.

Зміст перебудови виховно-профілактичної системи, насамперед, визначається тим, що існуюча раніше «каральна» профілактика, заснована на заходах соціального контролю, суспільно-адміністративного й карного покарання, повинна бути замінена на охоронно-захисну профілактику, представлену комплексом заходів адекватної соціально-правової, медико-психологічної й соціально-педагогічної підтримки й допомоги родині, дітям, підліткам, юнацтву. Чільне місце в системі попередження правопорушень і злочинності серед неповнолітніх повинна посідати соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками, оскільки в багатьох випадках саме дезадаптація дітей і підлітків стає поштовхом до протиправних вчинків.

Ті молодіжні проблеми, з якими ми маємо справу сьогодні, відомі в багатьох зарубіжних країнах, зокрема, це характерно для США. Не можна стверджувати, що в зарубіжних країнах всі соціально-педагогічні проблеми вирішені повністю. Все ще залишається високим рівень злочинності серед молоді в США. Проте в цій країні накопичено цікавий досвід організації профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, в тому числі й дезадаптованими дітьми і підлітками.

Останні десятиліття в США існує стійка тенденція до пошуку ефективних шляхів вирішення молодіжних проблем, пов'язаних з навчанням, розвитком, вихованням і захистом підростаючого покоління. Молодіжна політика на державному рівні – це інтегрування окремих програм і проектів, що стосуються молоді, у єдине ціле при посиленні регулюючої ролі держави. Завдання молодіжної політики зводяться до сприяння вільному розвитку особистості, вирішенню специфічних проблем молодого покоління, а також пошуку можливостей для фінансування відповідних програм. Такий підхід до молодіжної політики має кінцевою метою всебічний розвиток особистості молодих людей і попередження девіантних проявів.

У превентивному досвіді Сполучених Штатів особливо приваблює інтеграція всіх інститутів (державних, громадських, релігійних) для вирішення завдань профілактики девіантної поведінки серед молоді. Тому вивчення і аналіз зарубіжного досвіду, впровадження окремих ідей роботи з проблемними підлітками у вітчизняний освітній простір, є, на нашу думку, актуальною соціально-педагогічною проблемою.

Питання девіантної поведінки неповнолітніх, яка в багатьох випадках є наслідком дезадаптації дітей і підлітків, особливості організації соціально-педагогічної корекційної, реабілітаційної і превентивної роботи з ними в США розглядаються у пропонованій монографії, підготовленій колективом авторів: І. Козубовська (вступ, висновки, загальна редакція, р.1.5), Р. Козубовський (р.1.1, 2.3), Н. Сойма (р. 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.5,), З. Мигалина (р. 2.4).

РОЗДІЛ І.

ДЕЗАДАПТАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Девіантна поведінка і дезадаптація

Існує дуже багато підходів до розуміння поняття «поведінка», проте більшість учених (І.Бех, О.Змановська, О.Киричук, М.Левківський та ін.) солідарні в тому, що поведінка може бути визначена як взаємодія з довкіллям, опосередкована зовнішньою та внутрішньою активністю індивіда.

Поведінка є соціальною за своєю сутністю, вона формується та реалізується в суспільстві, тісно зв'язана з мовленнєвою регуляцією. Загалом поведінка відображає процес соціалізації особистості, її інтеграції в соціумі [1, с.75].

Відхилення у поведінці особистості, які входять у протиріччя з юридичними, моральними, етичними, соціальними нормами суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку, відповідно, – девіантною (від лат. – *deviatio* – відхилення), тобто, девіантна поведінка – це окремі вчинки (або їх сукупність), які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві.

Згідно енциклопедичного словника-довідника, девіація – це соціальна поведінка, яка є відхиленням від поведінки «нормальної», соціально прийнятної в конкретному суспільстві [2, с.108].

Питання відхилень у поведінці дітей почали вивчатися науковцями дуже давно. Цікаві думки з цього приводу можна знайти вже у творах античних філософів. Наприклад, Демокріт [3] вважав, що виховання має велике значення в житті людини, воно може “переформувати людину, створити їй другу природу”, що “хорошими люди стають більше від вправління у цьому, ніж від природи”.

Надзвичайно цінною, на наш погляд, є думка великого мислителя про те, що втримати дитину від проступка краще не силою, а шляхом формування у неї відповідних переконань. Демокріт впевнений у тому, що той, хто “має стійкі переконання, не здатний ні тайно, ні явно здійснити що-небудь злочинне”.

Цінним є також положення Демокріта про те, що негативне оточення негативно впливає на дитину. “Постійне спілкування з поганими розвиває погані задатки”,- писав Демокріт у своїх “Фрагментах про виховання” (фрагмент 554).

Платон [4], як і Демокріт, був переконаний, що засвоєні насильно знання не будуть ефективними. Краще навчати малу дитину у грі. Тілесні

вправи, які виконуються навіть помимо волі, не зашкодять тілу, в душі ж ніяка «насильствена наука» не залишиться надовго. Проте Платон не відкидав повністю насильство у вихованні. Він відзначав, що вже в ранньому дитинстві вихователь повинен завжди пояснювати дитині, що добре, а що погано, оцінювати кожен її вчинок, не дозволяти проступків. Якщо дитина охоче виконує всі вказівки – добре, якщо ні – її треба «виправляти як дерево, що починає викривлятися». Платон вважав осіб, які здійснюють протиправні дії, морально хворими, наполягав на необхідності лікування їх душ. У підвалини своєї концепції Платон заклав три постулати. Перший – схильність до помилок – є душевною хворобою, що руйнує і, зрештою, вбиває. Другий постулат – покарання за вчинений злочин, проступок слід розглядати як моральні ліки – не смачні, але корисні. Третій постулат – для злочинця держава, суспільство повинні бути лікарем, джерелом його видужання. Покарання призначається не для того, щоб завдати шкоди, а щоб зробити винного кращим.

У творах “Держава”, “Закони” можна знайти струнку систему поглядів на сутність, завдання, зміст виховання дітей. Виховання повинно починатися з самих перших років існування людини і продовжуватися до кінця життя. На думку Платона, після народження дітей доцільно передавати у суспільно-виховні будинки, де вони знаходяться до 7 років під наглядом спеціальних осіб. Суспільні виховні будинки – це найдавніший прототип сучасних дитячих садків.

Питання виховання дітей розглядається в творах одного з найвеличніших філософів античного світу Арістотеля [5]. Відоме вчення Арістотеля про три види душі людської (рослинної, тваринної, розумної) передбачає гармонію фізичного, морального і розумового виховання. Щоб уникнути відхилень у формуванні особистості, Арістотель рекомендував враховувати індивідуальні особливості дитини (задатки, які даються кожному від природи), а також вікові особливості. При вихованні слід дотримуватися “середини”, бо надлишок чи нестаток чогось, на думку Арістотеля, є небажаними.

В епоху феодалізму цікаві педагогічні ідеї висловлювали такі відомі мислителі-гуманісти, як Франсуа Рабле, Томас Мор, Томазо Кампанелла, Мішель Монтень та ін.

Видатним педагогом епохи розпаду феодалізму і зародження домонополістичного капіталізму був Я.А.Коменський. Він розглядав виховання як важливу передумову для встановлення справедливих і дружніх відносин між людьми і народами. Знаменита праця Я.Коменського “Велика дидактика” перекладена багатьма мовами світу.

Великий педагог значну увагу приділяв проблемі відхилень у поведінці, вихованню дітей з вадами поведінки [6].

Коменський визнавав, що є діти, які важче піддаються виховним

впливам. Вони “тупі”, “вперті”, “злі” але їх можна і треба виховувати. Дуже влучним і образним є порівняння, яке наводиться з цього приводу Коменським. Він пише, що дір'ява брудна посудина не втримує воду, але якщо її часто мити, вона стає чистішою; так і важковиховувані діти “пом'якшуються” характером, стають здатними дотримуватись прийнятих у суспільстві норм і правил.

Я.Коменський зробив спробу дати класифікацію дітей, навчання і виховання яких пов'язане з певними труднощами. Це, зокрема, діти дуже повільні, загальмовані; діти вперті, невгамовні, нестерпні, яких часто вважають безнадійними, але з яких можна виховати видатних людей; діти тупі, байдужі до всього, мляві; діти тупі, злі, вперті.

Коменський допуслав, що є діти безнадійні у виховному відношенні, але їх дуже мало.

Важливою є думка Коменського про те, що поганими чи добрими діти не народжуються, вони стають такими в результаті виховання, яке може бути правильним або неправильним.

Що стосується педагогічних поглядів К.Гельвеція і Д.Дідро на проблему відхилень у поведінці, то Гельвецій вважав, що “виховання може все”, воно “всемогутнє” [7].

Дідро, надаючи великого значення вихованню, заперечував його “всемогутність”. Він дотримувався думки, що вихованням можна уміло розвивати те, що дано дитині від природи, тобто можна розвинути хороші задатки і “заглушити” погані, якщо у вихованні буде враховуватися “фізична організація і природні особливості людини”[8].

Капіталістичний лад, який прийшов на зміну феодалському, виявився зовсім не таким, яким уявляли його просвітителі XVIII ст. На рубежі нового століття з'являються люди, які сміливо критикують новий лад, виступають проти соціальної несправедливості, жорстокості, насильства. Це, насамперед, відомі всьому світу соціалісти-утопісти: Фур'є, Сен-Сімон, Оуен.

Причини відхилень у поведінці особистості, зокрема протиправні дії, вони пояснювали не природою людини, а вадами соціального середовища, недоліками в організації суспільства, заснованого на приватній власності, експлуатації людини людиною.

Щодо відхилень у поведінці, зумовлених “поганим характером”, то останній, на думку Оуена, формується, коли “дитина народжується з несприятливим співвідношенням елементів своєї природи або коли вона перебуває з перших днів народження в неблагополучних умовах” [9].

XIX – XX ст. характеризується значним ростом злочинності в західних країнах, тому проблема відхилень у поведінці, особливо таких, які безпосередньо пов'язані з протиправними вчинками, привертає увагу багатьох вчених: педагогів, психологів, медиків, юристів.

Про схильність до здійснення злочинних дій того чи іншого індивіда, як вважав Ломброзо, в якійсь мірі можна судити вже по його зовнішньому виглядові. Так, злочинцем, на думку Ломброзо, найчастіше буває індивід з атлетичною будовою тіла, розвиненою мускулатурою, низьким скошеним чолом, великими вухами, які можуть сильно виділятися, масивними щелепами, з густим волосяним покриттям, темними блискучими очима і т.п. Такі люди вже від природи “зіпсовані”, їх приваблюють злочини ради самих злочинів.

Е.Кречмер намагається пояснити відхилення у поведінці спадково-біологічними причинами, навіть темперамент і характер в нормі і патології він визначає типом будови тіла [10].

Популярні на Заході також ідеї З.Фрейда, суть яких в тому, що будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між “я” і “воно”, тобто між свідомим і підсвідомим [11].

Сучасні неофрейдисти, які відкинули деякі явно суперечливі моменти у вченні Фрейда, все ж дотримуються основної лінії фрейдизму - зумовленості поведінки індивіда таємничими імпульсами, інстинктами.

Саме з цих позицій розглядають неофрейдисти і протиправні дії, злочинну поведінку. Так, німецький вчений К.Лоренц у своїх творах проголошує, що всі конфлікти людей пояснюються успадковано-природженою агресивністю. “Якщо у вас немає особистісної агресивності, ви не індивідуальність”, - такий висновок логічно випливає з роздумів цього науковця [12].

В західній психолого-педагогічній науці існує багато різних теорій, автори яких абсолютизують роль раннього дитинства у виникненні відхилень у поведінці дітей. Так, відомі американські вчені Елеонора і Шелдон Глюк, обстеживши 500 неповнолітніх злочинців, дійшли висновку, що більшість з них почали виявляти ознаки відхилень у поведінці у віці 5-8 років. Результати їх дослідження відображені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Вікові особливості неповнолітніх з девіантно. поведінкою

Вік	Кількість чоловік	%
До 5 років	20	4
5-7	222	44,4
8-10	196	39,2
11-13	53	10,6
14-16	9	1,8

Таким чином, згідно даних Елеонори і Шелдон Глюк, 87 % дітей виявляє ознаки протиправної поведінки у віці до 10 років, причому значна частина – у дошкільному віці [13].

Підкреслимо, що переважна більшість цих дітей виховувалися в неповних або неблагополучних в тому чи іншому відношенні сім'ях.

Досить популярною продовжує залишатися теорія “патології раннього дитинства”, обґрунтована Дж.Боулбі [14]. Згідно цієї теорії, діти, які не отримали в ранньому дитинстві достатнього тепла і ласки в майбутньому обов'язково відзначатимуться відхиленнями у поведінці. Спостерігаючи тривалий час за дітьми сиротами, Боулбі дійшов висновку, що більшість з них є важковиховуваними в тому чи іншому плані дітьми. Отже, очевидно, вирішальне значення у формуванні особистості дитини мають ті відносини, які складаються між батьками і дитиною в ранньому віці.

Останні роки в зв'язку з катастрофічним ростом злочинності серед молоді на Заході з'явилося чимало вчених, які відійшли від традиційних пояснень причин відхилень у поведінці, пошуків їх у самій психофізіологічній, анатомічній структурі індивіда. Вони звертають значно більшу увагу на соціальне середовище і його вплив на формування особистості, становлення способу її поведінки. Правда, більшість з них досить обмежено розглядає соціальне середовище, тобто обмежується вивченням факторів тільки найближчого соціального оточення, мікросередовища, яке розглядається як самостійно діючий, ізольований криміногенний фактор [15].

Певний вклад у вивчення проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх внесли російські та українські вчені.

Так, в роботах відомих російських вчених XVIII століття І.Бецького, М.Новікова, О.Радіщева можна знайти чимало цікавих положень стосовно проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх. Їх ідеї знайшли подальший розвиток в працях П.Лесгафта, П.Каптерєва, І.Гернета, І.Перфільєва. Зокрема, І.Перфільєв писав: “Важкі діти – це діти, серед яких ми живемо. Це наша спільна радість і горе” [16].

До видатних вчених XVIII ст., які у своїх працях торкалися і питань відхилень у поведінці дітей, безперечно, належить український філософ, педагог Т.С.Сковорода.

Г.Сковорода наполегливо відстоював ідею про єдність людини і природи. Без перебільшення можна сказати, що ідея природо-відповідного виховання є основою системи педагогічних поглядів та позицій Г.Сковороди [17].

Г.Сковорода наполягав, що людина за своєю природою незіпсована, добра, що “справді людське серце і розум аж ніяк не можуть бажати зла людям”. На думку вченого, причинами, що породжують моральні вади, інші відхилення у поведінці, є суспільні умови, неправильно поставлене виховання, темрява, неосвіченість. Особливо важливим у формуванні особистості є правильне виховання, воно може дати, як відзначав

Г.Сковорода, “те, чого не дадуть ні чин, ні багатство, ні походження, ні милість вельмож”.

Велику цінність становлять педагогічні твори О.Духновича, в яких він досить чільне місце відводить аналізу проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх [18]. Перш за все, слід відмітити, що О.Духнович правильно розумів зв'язок біологічних і соціальних факторів у формуванні особистості. Він підкреслював, що дитина від народження успадковує певні “естественные наклонности”, “естественные добродетели”, але разом з тим великий вплив на формування особистості мають і соціальні фактори: навколишнє середовище, виховання.

Щодо дітей, поведінка яких не відповідає загальноприйнятим нормам і правилам, він дуже слушно відмічав недопустимість шаблонного підходу, бо всі вони різні, неоднакові і мотиви їх поступків.

Він виділяв деякі групи дітей, поведінка яких залишала бажати кращого. Це, насамперед, дуже невитримані, непосидючі, імпульсивні діти. Вони можуть бути свавільними, впертими, часто порушувати дисципліну, але разом з цим деякі з них надзвичайно обдаровані, талановиті. Тому їх краще, на думку О.Духновича, не карати, не обурюватися їх поведінкою, а спробувати використати іронію, жарт.

Надзвичайно обережно, тактовно радив О.Духнович ставитися до дітей фізично слабих, які часто хворіють, чи мають певні вади фізичного розвитку. Учитель повинен слідкувати, щоб їх не ображали, не давали їм прізвиськ “сліпий”, “хромий”, і т.д.

Видатний педагог А.Макаренко посідає особливе місце серед дослідників проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх. У своїх теоретичних працях він обґрунтував можливість перевиховання, а в практичній багаторічній діяльності підтвердив, що це дійсно так [19].

Незважаючи на деякі допущені помилки, зокрема перебільшення ролі колективу у вихованні особистості, педагогічна спадщина А.Макаренка надзвичайно актуальна і нині.

У своїй відомій статті “Дисципліна, режим, покарання і заохочення” А.Макаренко наголошував, що, на його думку, “ніяких природжених злочинців, ніяких природжених важких характерів нема”. Діти такими стають, якщо виховуються у несприятливих соціальних умовах. Якщо ж змінити умови і застосувати правильні виховні засоби – особистість зміниться.

Відомий педагог-дослідник П.Блонський у книзі «Трудные школьники» пише, що поняття «важкий учень» можна вживати і в об'єктивному і в суб'єктивному розумінні. З об'єктивної точки зору, важкий учень – такий, по відношенню до якого, робота вчителя виявляється малопродуктивною. Із суб'єктивної точки зору, важкий учень — такий, з яким вчителю обтяжливо займатися, який вимагає від вчителя

багато роботи [20].

Особливий аспект проблеми важких полягає в тому, що не лише з ними важко, але і їм важко через невлаштованість життя, невідповідність до нього.

Величезний вклад у розвиток педагогічної науки в цілому і, зокрема, дослідження проблеми відхилень у поведінці дітей вніс В.Сухомлинський.

Видатний вчений, педагог-гуманіст В.Сухомлинський підкреслював у багатьох своїх працях думку про те, що в роки дитинства кожна людина особливо потребує тепла, ласки, любові, уваги. Без цього неможливий нормальний розвиток особистості. На цьому ж повинен засновуватися і процес перевиховання [21]. В.Сухомлинський висловлював впевненість в тому, що немає дітей, у яких не було б нічого позитивного. Якою б занедбаною не була дитина, скільки б зла не принесла у своєму серці, але вчитель повинен відшукати те хороше, що безперечно є у кожній дитині, і опиратися на це в подальшій виховній роботі.

Серед українських дослідників останніх десятиріч проблему відхилень у поведінці неповнолітніх вивчали такі відомі вчені (психологи, педагоги, медики, юристи), як А.Антонова, Б.Баєв, Е.Драніщева, З.Зайцева, І.Запорожан, Н.Каменська, О.Киричук, І.Ковчина, Г.Корда, Е.Кульчицька, І.Лисенко, І.Литвинов, Н.Максимова, В.Маценко, В.Мурзенко, В.Оржеховська, Л.Островська, І.Парфанович, В.Пелипець, Є.Петухов, Е.Погребняк, О.Селецький, П.Середа, М.Синьов, С.Тарарухін, В.Татенко, Т.Титаренко, Т.Федорченко, М.Фіцула, С.Яковенко, Л.Янкіна та ін

Незважаючи на те, що проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності, сьогодні інтерес до неї все більше зростає, оскільки вона набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, в тому числі й серед неповнолітніх, зокрема учнівської молоді. Встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства. Дуже небезпечним є й те, що відбувається процес «омолодження» девіантних форм поведінки. Якщо раніше мова зазвичай ішла про девіації серед підлітків і молоді, то сьогодні девіантна поведінка все частіше зустрічається в середовищі молодших школярів. Зростає й кількість дівчат із девіаціями у поведінці. Розповсюджуються нові види девіантних проявів серед неповнолітніх (рекет, розбійні напади, торгівля наркотиками, «кібербулінг»). Переважна більшість неповнолітніх з девіантною поведінкою є учнями загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, коледжів. Тільки дуже незначна частина з них ніде не працює і не вчиться. Таким чином, особливої актуальності набуває

профілактика девіантної поведінки саме серед учнівської молоді.

Згідно результатів досліджень В.Оржеховської, щодня в Україні підлітки скоюють в середньому 104 злочини, в тому числі: одне вбивство або важке тілесне пошкодження, зґвалтування, два-три розбійних напади, вісім пограбувань, двадцять шість крадіжок державного, 45 - особистого майна громадян (з них 16 квартирних крадіжок). Відмічається зниження віку правопорушників (підлітки віком 14 – 17 років становлять 8 % загального населення України, однак вони скоюють чверть усіх злочинів). Лише за останні 5 років питома вага скоєних злочинів зросла на 15 %. [22, с.56-58].

Коротко охарактеризуємо суть девіантної поведінки загалом і особливості її проявів серед дітей і підлітків – учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Перш за все, підкреслимо, що, аналізуючи явище девіантної поведінки, слід наголосити на тому, що воно відноситься до такого класу явищ, які можуть бути вивчені тільки в результаті спільних зусиль учених – представників багатьох наук : соціології, психології, права, медицини та інших, які у своїй сукупності утворюють спеціалізовану галузь знань – девіантологію. Предметом її вивчення є всі форми соціальної патології: злочини, правопорушення, алкоголізм, наркоманія, проституція, суїцид тощо.

Різноманітність підходів до проявів девіантної поведінки дуже ускладнює її визначення. Труднощі пов'язані з тим, що девіантність є відносною характеристикою відповідно до стандартів, які часто розбіжні і зумовлені соціальними очікуваннями оточуючих.

Відхилення, або девіантна поведінка, припускає наявність, щонайменше, трьох основних компонентів: людини, якій притаманний цей тип поведінки; норми або очікування суспільства (групи), що є критерієм оцінки поведінки з огляду девіації; деяких органів, установ або особистостей, які реагують на дану поведінку, приймають рішення, чи є така поведінка нормальною, чи девіантною, застосовують певні санкції.

З огляду на ці три компоненти, девіантною є поведінка, що відхиляється від групової норми і спричинює такі санкції: ізоляцію, лікування, покарання, засудження, інші види осуду порушника.

Підкреслимо, що девіантна поведінка по-різному розглядається представниками різних наук (психології, педагогіки, медицини, соціології, права). Так, у педагогічній літературі (Р.Олифіренко, М.Рожков, В.Оржеховська, Т.Федорченко) під девіантною поведінкою зазвичай розуміють відхилення від прийнятих в суспільстві, соціальному середовищі соціально-моральних норм і цінностей, а також порушення процесу засвоєння і відтворення соціальних норм і культурних цінностей, саморозвитку і самореалізації особистості в тому суспільстві, якому вона

належить. У медичній літературі (М.Кабанов, А.Личко, В.Менделевич, М.Струковська) девіантна поведінка тлумачиться як відхилення від прийнятих у суспільстві норм міжособистісних взаємовідносин: дій, вчинків, висловлювань, які здійснюються як у межах психічного здоров'я, так і в різних формах нервово-психічної патології, особливо пограничного рівня. У психологічній літературі (С.Белічева, А.Гоголева, І.Дубровіна, Н.Максимова) девіантною називається поведінка, що відхиляється від соціально-психологічних і моральних норм, або як неправильний антисоціальний приклад вирішення конфлікту, який виявляється в порушенні суспільно прийнятих норм, шкоді, нанесеній суспільному благополуччю.

Отже, у науковій літературі існують різні визначення девіантної поведінки.

Так, Я.Гілінський під девіантною поведінкою розуміє такі дії індивіда, які не співпадають із встановленими у даному суспільстві нормами (стереотипами, зразками) [23].

Цікаве тлумачення девіантної поведінки пропонує дослідниця Л.Шнейдер. На її думку, девіантна поведінка – це результат невдалої особистісно-сценарної побудови життєдіяльності, яка розглядається в контексті часу [24].

А.Печинюк [25] розглядає девіантну поведінку як таку, яка суперечить загальноприйнятим нормам і у своїх крайніх формах прояву носить характер правопорушень, які не підлягають кримінальному покаранню. До певних стереотипів девіантної поведінки відносяться такі форми : систематичне ухиляння від навчання і праці, бродяжництво, адиктивна поведінка, агресивна поведінка.

Н.Вострокнутов [26] вживає поняття «делінквентна» поведінка і визначає її як проступки, які є асоціальними за своєю спрямованістю, систематично повторюються і складають стійкий стереотип дій, що порушує правові норми, але не передбачає кримінальної відповідальності з причин обмеженої суспільної небезпеки цих дій або недосягнення делінквентом віку кримінальної відповідальності.

Відзначимо, що в «Психологічній енциклопедії» делінквентна поведінка, на відміну від девіантної, тлумачиться як протиправна, злочинна, кримінальна. Підкреслюється, що ці два поняття не рівнозначні [27, с.254].

Особливості делінквентної поведінки детально аналізуються в працях науковців Р.Благути, К.Бартол [28; 29].

В.Менделевич розуміє під девіантною поведінкою окремі вчинки, чи систему вчинків, які суперечать прийнятим в суспільстві нормам і правилам і проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу само актуалізації чи у вигляді

ухиляння від морального або естетичного контролю над власною поведінкою [30].

Аналогічне тлумачення девіантної поведінки можна знайти у працях вітчизняних учених В.Оржеховської, Т.Федорченко [31].

Значний вклад в дослідження проблеми девіантної поведінки вніс російський учений Ю. Клейберг, який пропонує своє розуміння терміну «девіантна поведінка», що відображає його психологічну сутність, тобто, девіантна поведінка розглядається як специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань, що виражається за допомогою демонстрації ціннісного ставлення до них [32; 33; 34].

Є. Змановська вважає, що девіантна поведінка - це стійка поведінка особистості, для якої характерно відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або власне особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією». Вона виокремлює специфічні особливості девіантної поведінки : девіантна поведінка не відповідає важливим для даного суспільства в даний час загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам; девіантна поведінка викликає санкції; є руйнівною, завдаючи шкоди власне особистості або іншим людям; відноситься переважно до стійко повторюваної поведінки (винятком є суїцидальна спроба); завжди узгоджується з загальною спрямованістю особистості; має виражену індивідуальну і віково-статеву своєрідність та ін.[1, с.12-14].

Тлумачення поняття «девіантна поведінка» можна знайти також у працях О.Бондарчук [35], А.Демічевої [36], В.Кондрашенко [37; 38], Н.Онищенко [39], В.Тюріної [40] та інших учених.

Відзначимо, що переважна більшість учених при розгляді проблеми девіантності виходить зі співвідношення цього поняття з поняттям соціальної норми. Такі норми формуються у всіх сферах суспільного життя і регулюють усі види суспільних відносин, забезпечуючи, з одного боку, відносну універсальність людської поведінки, а з другого – формуючи основу для реалізації функції соціального контролю, який передбачає застосування різних негативних санкцій.

Соціальні норми – це сукупність фіксованих у знаковій, вербальній чи символічній формі вимог та очікувань соціальної спільноти стосовно поведінки і діяльності її представників, а також засіб соціальної регуляції поведінки індивіда і групи [41, с.152].

О.Якуба визначає соціальні норми як стандарти діяльності і правил поведінки, які репрезентуються суспільством, регулюються і підтримуються за допомогою санкцій. Це – смислові моральні і правові принципи, інтеріоризовані та ієрархізовані людиною відповідно до її статусу в кожній із соціальних інституцій, до яких вона залучається в процесі своєї життєдіяльності. На думку дослідниці, соціальні норми

мають чітко виражений вольовий характер, тобто вони є не лише виявом думки, але й виявом волі [42, с.54].

Слід зауважити, що соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, її діяльність, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри способ життя.

Аналіз наукової літератури [43] свідчить, що існують різні нормативні системи, які регулюють поведінку індивідів в суспільстві .

Так, нормативній системі права властиве текстуальне закріплення, чіткий опис поведінки та можливих санкцій за ухилення від неї, прийняття норм тільки відповідними інститутами держави та наявність інстанцій, які несуть відповідальність за їх реалізацію. Більшість учених вважає, що право є зовнішньою щодо індивіда системою правил. Вимоги нормативної системи права так чи інакше пов'язані з зовнішнім авторитетом, насамперед, авторитетом держави. Коли ж індивід сприймає нормативну систему права та дотримується її на рівні власних переконань (а не під загрозою санкції), тоді мова йде більше про моральні переконання. Очевидно, кінцевою метою правової соціалізації є саме такий рівень сприйняття закону, коли індивід сприймає його як систему внутрішніх переконань.

Нормативна система моралі виступає щодо індивіда як система внутрішніх переконань. Цій системі властива відсутність чіткої диспозиції. Кожний вчинок порівнюється не з описаним еталоном поведінки, а зі сформованою наперед на адаптивному етапі соціалізації системою цінностей. Тому механізм реалізації нормативної системи моралі спрацьовує на більш складному психологічному рівні.

Нормативна система звичаїв і традицій – історично найдавніша система норм, як відзначалося нами раніше. Вона стала логічним розвитком системи “табу” (заборон) і бере свої витoki ще з додержавного періоду розвитку людства. Із зародженням перших держав саме традиції та звичаї стали підґрунтям для формування нормативних систем права.

До впливових у сучасному світі можна, очевидно, віднести й релігійну нормативну систему. Система релігійних норм за змістом включає в себе норми права, моралі, традицій, а також організаційні норми і тому в багатьох випадках здатна виконувати регулятивні функції

методами, властивими кожній із зазначених нормативних систем.

Підкреслимо, що нормативні системи не просто співіснують поруч, урегульовуючи кожна свої види відносин. Здебільшого, всі засновані в конкретному періоді історичного розвитку суспільні відносини регулюють одночасно кілька нормативних систем. Механізм взаємодії різноманітних нормативних систем можна пояснити за допомогою поданої нижче моделі

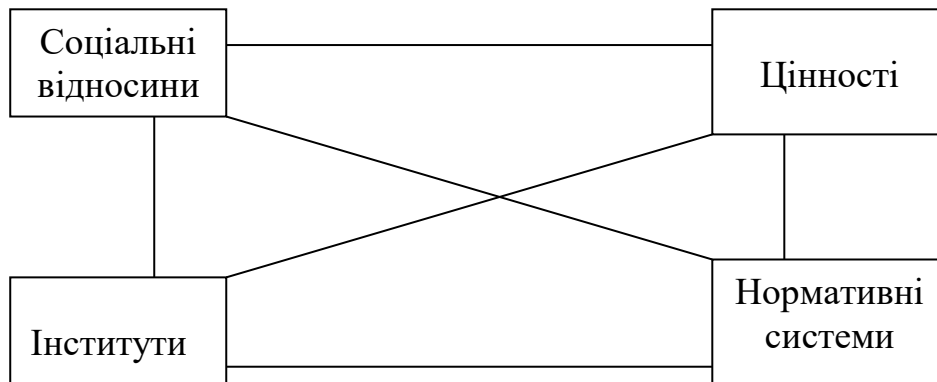


Рис.1.1. Механізм взаємодії різних нормативних систем

Дія цього механізму така: на кожному історичному етапі розвитку суспільства формується відповідна певному рівню суспільних відносин система цінностей. Для захисту цих цінностей створюють нормативні системи. З метою нормального їх функціонування суспільство формує інститути, що його забезпечують. Рівень забезпечення соціальних інститутів залежить від рівня суспільних відносин. Неважко переконатися, що існують і перехресні прямі та зворотні зв'язки. Наприклад, норми піднімають на вищій щабель формалізації суспільні відносини, що вже склалися, і на рівні громадської думки відобразилися як доцільні й потрібні в цьому суспільстві.

Відповідно, розвиток суспільних відносин веде до виникнення нових їх видів, а, отже – і до потреби їх регулювання нормативними системами.

Таким чином, можна дійти висновку, що: у суспільстві діє велика кількість нормативних систем; нормативні системи, врегульовуючи усталені, найпоширеніші, соціально позитивні відносини, опосередковано захищають систему цінностей, яка склалася внаслідок певного рівня відносин; система цінностей – найбільший стабілізуючий елемент суспільства; система цінностей особи є еталонним сигналом у процесі мотивації поведінки людини; захищаючи одну систему цінностей, різноманітні нормативні системи діють сукупно.

Людська поведінка завжди має визначену впорядкованість, що є наслідком підпорядкування загальним очікуванням чи нормам. Таким чином, соціальні норми є регуляторами не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної поведінки.

Соціальна норма виражає не реальну поведінку, а поведінку нормативну. Вона визначає межу, міру допустимого, дозволеного і недозволеного у поведінці і діяльності людей, соціальних груп. Ці межі історично сформовані в даному конкретному суспільстві і визнаються переважною більшістю членів даного суспільства. Відхилення від норм зазвичай не схвалюється, оскільки веде до дезорганізації соціального життя, соціальної аномії. Девіантна поведінка – антипод конформізму в найбільш чітко вираженій формі. Соціальні причини девіантної поведінки зв'язані з розривом між соціокультурними цілями суспільства і соціально схваленими засобами їх досягнення. Слід підкреслити, що соціальні цінності, норми і відносини можуть бути досить суперечливими, тому й межі девіантної поведінки рухливі і співвідносяться зі змінами в соціокультурних цінностях та іншими обставинами. Не дивлячись на те, що більшість членів групи, спільноти конформно ставляться до загальноприйнятих норм, абсолютне дотримання норм і правил в суспільстві є досить проблематичним, тому девіації допускаються, але тільки в певних межах, не порушуючи функціонування спільноти в цілому.

Узагальнюючи все сказане, можна стверджувати, що норма передбачає: можливість регуляції поведінки ; відповідальну поведінку; емоційну стійкість особистості; адаптовану особистість; несуперечливість правам і свободам людей тощо.

Отже, цілком правомірним буде висновок, що девіація і норма є взаємодоповнюючими і разом з тим амбівалентними поняттями. Виходячи з вищесказаного, можна виокремити 3 основних компоненти девіації: 1) норма чи очікування, що є критерієм оцінки девіантної поведінки; 2) людина, якій властива девіантна поведінка; 3) певний соціальний суб'єкт, який реагує на подібну поведінку відповідним чином.

Таким чином, девіація виступає не тільки характеристикою певної дії чи протидії з боку групи, спільноти, суспільства, але і характеристикою особливостей особистості, яка здійснила вчинок, який виходить за встановлені межі допустимого.

Соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, її діяльність, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри спосіб життя.

Девіація (як соціальне явище) може розглядатися і як форма дезорганізації світогляду і поведінки індивіда, групи чи категорії осіб, яка характеризується невідповідністю моральним і правовим нормам і очікуванням суспільства. Відповідно, девіантність може розглядатися як якісна характеристика суб'єкта девіації.

Важливо відзначити, що прояви соціальних девіацій у всій своїй сукупності характеризуються різною спрямованістю, яка зв'язана з наявністю конструктивності чи деструктивності в діях індивіда. Таким чином, прийнято розрізняти два види девіацій: позитивні, які в кінцевому результаті визначають прогресивний вектор еволюційного розвитку суспільства, сприяють подоланню старих і запровадженню нових стандартів поведінки, і негативні, які не тільки суперечать прийнятим в суспільстві моральним нормам, стандартам, але й дезорганізують усталений порядок взаємодії між соціальними суб'єктами.

Межа між позитивними і негативними проявами соціальних девіацій в історичному контексті є досить умовною, оскільки будь-яка дія оцінюється тільки в рамках конкретних морально-правових вимог. Очевидно, не існує жодної дії, яка б могла за своїм змістом вважатися однозначно кримінальним злочином, оскільки і вбивство, і брехня, і ворожнеча і ненависть – всі ці прояви могли бути злочинними і незлочинними в різних кодексах, в залежності від того, хто ці дії здійснював, проти кого вони були спрямовані, в яких умовах відбувалися.

У дослідженнях багатьох учених (О.Волянська, А.Єгоров, Д.Колесов, А.Личко, О.Мізерна, Ю.Можгинський та ін.), які стосуються проблеми девіантної поведінки, звертається увага також на існування так званих індивідуальних розладів поведінки індивідів у вигляді не чітко виражених, або випадкових девіацій. Мова йде про ситуації, коли індивід не переступає межу нормальних, а тим паче правових норм, але його поведінка не повністю відповідає соціальним очікуванням і дезорганізує порядок взаємодії між людьми (наприклад, брехливість, байдужість, агресивність, бездіяльність, конфліктність тощо) [43–47].

Варто відзначити, що різні види соціальних девіацій часто мають єдиний комплекс детермінант і володіють певною взаємозумовленістю, в результаті чого нерідко спостерігається перехід в поведінці конкретної особи від однієї девіації до іншої.

Внаслідок несформованості світоглядних принципів, відсутності стійких життєвих установок, ціннісних орієнтацій, найбільш схильними до різних видів девіацій виявляються неповнолітні. Девіантна поведінка неповнолітніх може проявлятися як у порушеннях дисципліни, небажанні вчитися, хуліганських вчинках, бродяжництві, алкоголізмі, наркоманії, проституції, так і в серйозних правопорушеннях і злочинах, які передбачають застосування кримінальних заходів. При цьому варто

зауважити, що в останні роки серед молоді набули поширення нові види девіацій : рекет, розбійні напади, комп'ютерні злочини. Зокрема, все частіше мова йде про так званий «кібербуллінг» – використання неповнолітніми мобільних телефонів, Інтернет–сайтів як засобів проявів насильства, залякування, терору, спрямованих зазвичай на однокласників, знайомих, що нерідко викликає в останніх не тільки психологічні травми, але стає причиною суїцидів.

Аналізуючи девіантну поведінку неповнолітніх, вітчизняні дослідники Ю.Іванов, О.Джужа підкреслюють, що у структурі злочинності неповнолітніх переважають крадіжки, грабежі, хуліганство, а частка важких насильницьких злочинів становить приблизно 10%, зростає поширеність організованих форм протиправних дій. До негативних тенденцій розвитку злочинності неповнолітніх вони відносять : організованість злочинності за прикладом дорослих (часто за допомогою дорослих); збільшення темпів зростання злочинності; зростання питомої ваги злочинності неповнолітніх у структурі загальної злочинності; збільшення злочинів щодо вживання і розповсюдження наркотиків; зростання технічної оснащеності неповнолітніх злочинців [48, с.212].

Вчені намагаються здійснити класифікацію неповнолітніх, схильних до девіантної поведінки, але поки що єдиних підходів до розуміння критеріїв класифікації не існує.

А. Личко [49] класифікує порушення поведінки :

- за формою прояву (втечі з дому та бродяжництво, рання алкоголізація, сексуальні девіації, суїцидальна поведінка);
- за причинами, чинниками, мотивами (генетичні фактори, органічні ураження головного мозку, явища акселерації та інфантилізму і соціопсихологічні фактори - соціальне середовище та психологічні особливості підліткового віку).

Г.Міньковський [50] за основу поділу пропонує брати спрямованість особистості і виділяє такі групи неповнолітніх : випадково здійснюють проступки, що суперечить загальній спрямованості особистості; ситуативно здійснюють проступки і правопорушення внаслідок нестійкої спрямованості; проступки здійснюються внаслідок загальної негативної орієнтації особистості; правопорушення здійснюються внаслідок злочинної установки особистості (системи асоціальних оцінок і ставлень).

Вітчизняна дослідниця Н.Максимова [51] виділяє групи дітей з девіантною поведінкою в залежності від детермінант соціальної дезадаптації і визначає причини несприйняття педагогічних впливів цими дітьми: несформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність); особливості в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість); неправильні

виховні впливи (ситуативна девіантність); функціональні новоутворення особистості (власне девіантність).

Т.Федорченко, враховуючи спрямованість (як основу структури особистості), виокремлює чотири типи учнів, схильних до девіантної поведінки : активно-позитивний; соціально-нейтральний; пасивно-негативний; соціально-негативний [52, с.43–44].

Цікаву, проте досить складну, на нашу думку, класифікацію підлітків з девіантною поведінкою на основі врахувань соціального і біологічного факторів в етіології поведінкових відхилень запропонували А.Селецький і С.Тарарухін [34]. Вони виділили групи дітей і підлітків, які умовно назвали: «емоційно нестійкі», «аутичні», «пасивні», «психопати», «біологічно неповноцінні», які охоплюють 18 типів неповнолітніх з відхиленнями у поведінці.

Дуже часто стосовно неповнолітніх з відхиленнями у поведінці у науковій літературі використовується термін «важковиховувані» [53–56], «нестандартні» [57], «неблагополучні» [58], «асоціальні» [59; 60], «педагогічно занедбані» [61], «дезадаптовані» [62].

Іноді вчені вживають термін «неповнолітні з деструктивною поведінкою» (аутодеструктивною) [63; 64].

Деструктивною вважається поведінка, яка характеризується постійним порушенням норм і правил, прийнятих в суспільстві, зневагою до прав інших людей. Діти з деструктивною поведінкою неслухняні, непокірні, свавільні, конфліктні. Не дивлячись на те, що, як правило, у цих дітей нормальний інтелект, вони погано вчаться в школі, у них напружені відносини з педагогами і однокласниками.

Важливо підкреслити, що деструктивну поведінку слід відрізнити від подібних відхилень у поведінці, які можуть іноді спостерігатися у дітей в певні вікові періоди розвитку, зокрема, під час вікових криз, особливо у підлітковому віці. Вони мають тимчасовий характер, деструктивна ж поведінка – більш тривала.

Аутодеструктивна поведінка характеризується жорстоким ставленням до самого себе, схильністю до саморуйнації. Поширенню аутодеструктивності у сучасному суспільстві сприяють життєві труднощі, відчуття ізольованості, алкоголізм, адикції.

Стосовно дітей з відхиленнями у поведінці часто вживається також термін «афективні діти». Явище афективності учнів ґрунтовно досліджено в працях Л.Божович [65], Л.Славіної [66].

Дітям з афективною поведінкою властиві такі якості, як негативізм, емоційна нестійкість, замкнутість, імпульсивність або, навпаки, загальмованість, підвищена образливість.

Під афективними переживаннями вчені розуміють такі переживання, в основі яких лежить неможливість задоволення яких-небудь життєво

важливих потреб.

Останнім часом розповсюдження набув термін «діти групи ризику». Так, автори Л.Олифіренко, Т.Шульга та ін. у праці «Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику» [67] до групи ризику відносять таких дітей: діти з проблемами в розвитку, які не мають різко вираженої клініко-патологічної характеристики; діти, які залишилися без опіки батьків; діти із неблагополучних, асоціальних сімей; діти із сімей, які потребують соціально-економічну і соціально-психологічну підтримку; діти з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації.

Н.Ричкова [68] дає трохи інше тлумачення поняття «діти групи ризику». Вона пропонує віднести сюди дітей, які: перебувають в сім'ях з різним рівнем соціальної дезадаптації; знаходяться під гіперопікою з боку батьків, близьких чи вихователів; перебувають в умовах депривації; із ускладненою психічними і психосоматичними захворюваннями спадковістю; з гіпердинамічним синдромом.

Детальну характеристику дітей групи ризику пропонують у своїх працях й інші вчені [69; 70; 71].

Автори А.Петринін та А.Печинюк [72] стосовно неповнолітніх з відхиленнями у поведінці пропонують термін «девіантно-кримінальна» поведінка, обґрунтовуючи це сучасними негативними тенденціями суспільного розвитку. У суспільстві пройшла інтенсивна примітивізація свідомості неповнолітніх. Відзначається зростання проявів цинізму, жорстокості, агресивності, які не можуть розглядатися як делінквентні тільки в силу специфіки підліткового віку. Таким чином, девіантна поведінка неповнолітніх за своїми зовнішніми проявами, на думку цих авторів, все більше наближається до кримінальної, тобто девіантно-кримінальна поведінка – це поведінка, яка суперечить загальноприйнятим нормам і в своїх крайніх формах проявів має кримінальний характер.

Зазвичай вчені пояснюють девіантну поведінку неповнолітніх недоліками сімейного і шкільного виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які сприяють вчиненню не схвалюваних суспільством дій. У неповнолітньому віці девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежністю від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій. У більш зрілому віці девіантна поведінка може бути результатом неправильного розвитку особистості і несприятливої ситуації, в якій опинилася людина [73–77].

Загалом виникнення девіацій у неповнолітніх зумовлено низкою факторів серед яких : соціально-економічні (низький життєвий рівень значної частини населення, безробіття, соціальне розшарування суспільства, криза сім'ї); психолого-педагогічні (труднощі підліткового віку, дезадаптація, недоліки виховної роботи школи, родини та інших

соціальних інститутів); медико-біологічні (вади спадковості, підвищена збудливість, емоційна нестабільність, психічні розлади).

На думку багатьох дослідників, механізм формування і закріплення негативних девіацій безпосередньо зв'язаний з неадекватною реакцією суспільства на ту чи іншу форму соціальної девіації, зокрема, „наклеюванням ярликів” на девіантів (явище стигматизації), які стають в майбутньому своєрідним компасом для молодих людей.

Стосовно питання періодизації процесу криміналізації особистості, в науковій літературі існують різні підходи. Так, одні вчені (Е.Ленерт) вважають, що первинне порушення соціальних норм зазвичай має випадковий характер. Пізніше рушійною силою протиправних дій стає корисливі мотиви або мотиви отримання задоволення. Осуд негативних дій індивіда з боку суспільства закріплює за ним статус девіанта (правопорушника, злочинця). У подальшому має місце активна реалізація набутого соціального статусу, яка виражається в систематичних протиправних діях. Можуть мати місце такі етапи процесу соціальної деформації девіанта: порушення індивідом правил і норм поведінки; негативна реакція суспільства; повторне порушення норм і правил поведінки, яке може бути викликане почуттям образи на оточуючих людей, ворожості до навколишнього середовища; негативна реакція суспільства, осуд, стигматизація; зміцнення позицій індивіда на злочинному шляху, ідентифікація себе зі злочинним типом. П.Фріс, виокремлює три основні етапи переходу девіантної поведінки в делінквентну (злочинну). Першим етапом він вважає занедбаність, яка найчастіше розвивається у дітей внаслідок тривалого перебування в несприятливих життєвих умовах (найчастіше в неблагополучній сім'ї) і характеризується різними особистісними деформаціями. Другий етап – вчинення окремих протиправних дій, які незабаром переходять в систематичні правопорушення і злочини, що знаменує початок третього етапу. В.Шапінський і В.Марєєв виокремлюють в структурі формування девіантної поведінки чотири основні ланки: проблемна ситуація; ціннісно-нормативна регуляція ; прийняття рішення; здійснення проступку.

Аналіз висловлених положень дозволяє зробити висновок, що в поглядах вчених є багато спільного і висловлені положення навряд чи можуть викликати суттєві заперечення. Правда, вважаємо за можливе зробити деякі уточнення і доповнення.

Наприклад, в залежності від індивідуально-психологічних властивостей особистості, характер і спрямованість її реагування на конфліктну ситуацію можна віднести до одного з трьох можливих варіантів : а) протидія конфлікту, який лежить в основі ситуації; б) відхід від реальної ситуації, зокрема, компенсація її наркотиками, алкоголем; в) адаптація до конфліктної обстановки, ситуації, в тому числі шляхом зміни

системи цінностей, інтересів, потреб індивіда.

Враховуючи все вищезгадане, вважаємо, що в процесі формування негативної девіантності неповнолітніх можна виокремити такі етапи :

- накопичення негативного інформаційного досвіду, формування відповідних світоглядних установок;
- первинна дезорганізація поведінки;
- перехід від дотримання соціальних норм до їх порушення;
- реакція найближчого оточення і відповідних інститутів суспільства на протиправні дії неповнолітнього;
- закріплення девіантних форм поведінки (внаслідок образи на оточення, чи внаслідок визнання цих форм поведінки відповідною референтною групою);
- систематичні прояви злочинної девіантності.

Як відзначалося раніше, значна частина науковців однією з форм девіантної поведінки розглядає дезадаптивну поведінку. Так, Є.Змановська відзначає, що девіантна поведінка – це поведінка особистості, для якої характерно відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або самій особистості, і супроводжується її соціальною дезадаптацією [60, с.150].

Ми солідарні з позицією Є.Змановської щодо існування зв'язку між девіантною поведінкою і дезадаптацією, водночас, вважаємо, що в багатьох випадках девіантна поведінка є безпосереднім чи опосередкованим наслідком дезадаптації. Особливо це характерно для дітей і підлітків.

Сутність явища адаптації і дезадаптації, причини і прояви дезадаптації у неповнолітніх розглядаються в наступних розділах.

1.2. Дезадаптація та її прояви у неповнолітніх.

Відомо, що термін «адаптація» запозичений з латинської мови і означає пристосування. Наприклад, це може бути пристосування організму, особистості до різних впливів чи умов життя, які постійно міняються [78, с.10]. Низька адаптивність або її відсутність характеризуються терміном «дезадаптація».

Розрізняють різні види адаптації, проте зазвичай вони взаємозв'язані. Наприклад, психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія тощо. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і

цінностей нового соціального середовища. Як слушно відзначає О.Безпалько, без психологічної адаптації соціальна була б неможливою [79, с.8].

Вивченню адаптації присвячені дослідження в багатьох галузях науки, зокрема, біології, соціології, фізіології, психології, педагогіки та ін. Інтенсивний розвиток системного підходу в 50-х роках ХХ століття вплинув на логіку наукового дослідження, і, зокрема, на вивчення адаптації [80 – 88]. Системний підхід розглядає поведінку як цілісний процес, спрямований на адаптацію організму до середовища й на активне перетворення середовища .

Перші дослідження адаптації були пов'язані з концепцією гомеостазу. Термін «гомеостаз», запропонований У. Кенноном, означає динамічний стан біологічної рівноваги в організмі, що забезпечує оптимальні умови його життя й розвитку [89]. У рамках гомеостатичного підходу адаптація розуміється як досягнення стійкості організму, ліквідація психічної напруги, установлення гармонічних відносин із середовищем.

У сучасній літературі поняття «адаптація» має певну багатозначність. Теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що сьогодні немає єдиної точки зору на цей феномен. Однак загальним для всіх досліджень адаптації залишається уявлення про даний феномен як про взаємодію індивіда й середовища.

Існує кілька основних сфер адаптації, кожна з яких є предметом вивчення певної галузі знань. Уперше поняття адаптації було використано в біології, де вивчалися взаємозв'язки організмів з навколишнім середовищем. У рамках фізіології досліджуються особливості реакцій органів або психічних процесів на робоче навантаження або на несприятливі умови діяльності. Адаптація розуміється в цих роботах як процес перебудови різноманітних функцій організму, спрямований на підтримку внутрішнього гомеостазу. У соціології вивчається соціально-економічна адаптація, позитивний результат якої полягає в підтримці певного рівня життя, здатності людини зберігати й підвищувати соціальний статус і задовольняти свої матеріальні й духовні потреби.

У психології поняття адаптації також представлене досить широко. Адаптація людини має безпосереднє відношення до проблеми психічного благополуччя, яка є фундаментальною проблемою всієї психологічної науки. Різні напрямки в тій або іншій формі вирішують питання про відносини індивіда й навколишнього середовища. Увага дослідників усе частіше звертається до проблеми адаптації людини до соціальних умов.

У сучасних умовах людині протягом свого життя неодноразово доводиться зустрічатися зі змінами соціального середовища. Це приводить до того, що минулий досвід суб'єкта стає недостатнім і непридатним для

життя в нових умовах, і людина виявляється в ситуації, що передбачає необхідність змінювати себе, або середовище, або те й інше разом, тобто людина виявляється перед необхідністю адаптуватися до умов, що змінилися, навіть в умовах соціальної й економічної стабільності.

Адаптація – це динамічний процес. Завдяки цьому, рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку й продовження роду. Процес адаптації реалізується щоразу, коли в системі «організм-середовище» виникають значимі зміни, і забезпечується формування нового гомеостатичного стану, який дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище перебувають не в статичній, а динамічній рівновазі, їх співвідношення міняється постійно, а, отже, постійно повинен здійснюється процес адаптації.

До сьогоднішнього дня не розроблена чітка єдина теорія соціально-психологічної адаптації особистості, яка дала б вичерпну відповідь на запитання про те, які адаптивні механізми дозволяють особистості подолати складні життєві ситуації й досягти стану адаптованості.

У рамках теорії психоаналізу вважається, що людина має засоби адаптації, які розвиваються, а потім використовуються в адаптивних процесах. У психоаналізі відкритий ряд процесів, за допомогою яких людина може успішно адаптуватися до навколишнього середовища.

Психоаналітичний підхід пропонує концепції адаптації, далекі від поглядів З. Фрейда. У контексті індивідуальної психології А. Адлера стиль життя є способом адаптації людини. Стиль життя заснований на зусиллях, спрямованих на подолання почуття неповноцінності; основними характеристиками, що визначають життєвий стиль особистості, є соціальний інтерес і ступінь активності. За А. Адлером, добре адаптована людина приносить своєю діяльністю певну користь суспільству. У неї досить сміливості, щоб відкрито зустрічати проблеми й труднощі, які трапляються в її житті [90; 91]. Таке розуміння адаптації близьке до поглядів, характерних для гуманістичної психології, хоч зроблене в межах психоаналітичного підходу.

Суттєвий внесок у розвиток поняття адаптації вніс творець операційної концепції інтелекту й генетичної епістемології відомий учений Ж. Піаже. Досліджуючи якісний розвиток інтелектуальних структур, Піаже розглядав інтелект як особистісну властивість живого, що адаптується до навколишнього середовища. Адаптація при цьому підрозділяється на взаємозалежні компоненти – асиміляцію й акомодацию. Асиміляція розуміється як пристосування за рахунок змін середовища. Процес акомодации представляє собою пристосування організму й особистості до властивостей середовища [92].

У рамках інтеракціонізму поняття адаптації тлумачиться як активна взаємодія особистості й навколишнього середовища. Ефективною адаптація вважається в тому випадку, якщо особистість відповідає мінімальним вимогам і очікуванням суспільства. У цьому напрямку підкреслюється певна відмінність між поняттями «адаптація» (adaptation) і «пристосування» (adjustment). Зазвичай поняття «adjustment» ставиться до того, як організм пристосовується до вимог специфічних ситуацій. Поняття «adaptation» пов'язане з ефективними способами вирішення життєвих проблем.

В інтеракціонізмі виділяються два типи адаптаційного реагування на вплив середовища. У першому випадку адаптивною вважається конформна поведінка особистості у відповідь на вимоги, пропоновані суспільством. Другий тип адаптивної поведінки характеризується успішним прийняттям розв'язків, проявом ініціативи. Основу цього типу адаптивної поведінки становить ідея активності особистості, творчий, цілеспрямований характер дій, прийняття відповідальності за власне майбутнє.

У біхевіоризмі поняття пристосування (adjustment) є основним. Згідно з поглядами біхевіористів дезадаптивний стан людини обумовлений помилковою минулою поведінкою. Біхевіоральна терапія А. Бандури спрямована на формування способів адаптивної або соціально бажаної поведінки, яка буде корисною при зустрічі з тими або іншими складними життєвими ситуаціями, її метою є підвищення ініціативи й поліпшення навичок соціального спілкування. [93].

Для гуманістичної психології, заснованої на філософії екзистенціалізму, характерне уявлення про те, що природа людини ніколи не може бути вивчена повністю, тому що життя людини визначається системою її виборів і тим, як вона усвідомлює своє буття. Згідно з концепцією екзистенціалізму й поглядів К. Роджерса, все майбутнє життя людини залежить від її суб'єктивної світоглядної позиції, а не від зовнішніх факторів. Логічним продовженням такого підходу є принципи особистісного росту, розвитку людського потенціалу, які розглядаються в якості основної мети адаптації. Адаптація розуміється не як кінцевий результат, а як напрямок руху людей [94].

Різні види адаптації (психофізіологічна, біологічна й соціально-психологічна) слід розглядати як підсистеми усередині явища адаптації індивіда в цілому. Соціально-психологічна адаптація особистості, будучи одним з видів адаптації, її підсистемою, у свою чергу, являє собою складне системне явище, спрямоване на спільну зміну особистості й соціального середовища з метою досягнення оптимального співвідношення між ними.

Адаптація як суспільний феномен виступає складним структурно-

функціональним духовно-практичним утворенням, що проявляються на всіх рівнях соціального життя людей. Завдяки цьому адаптація стає одним з найважливіших універсальних способів подолання кризових негативних суспільних явищ і підготовки людей до включення в інноваційні соціальні системи. Тим самим адаптація забезпечує послідовність і закономірність еволюційної трансформації суспільства, зниження ризику прояву деструктивних тенденцій і гармонізацію складних соціальних відносин.

Адаптація до соціальних змін у суспільстві зв'язана, насамперед, з існуванням нормативно регульованої в історично певний період часу соцієнтальної системи. Її найважливішими компонентами виступають різноманітні економічні, соціальні, політичні й ідеологічні структури. Соціокультурні системи становлять «ядро» змісту форм адаптації населення до соціальних змін. Це відбувається у зв'язку з тим, що вони безпосередньо впливають на характер сприйняття такого роду змін, оскільки в їхній основі можна виділити певний вид культури. Адаптація до економічних змін відбиває елементи економічної культури й повинна опиратися на них. Коли люди адаптуються до політичних змін, вони неминуче звертаються до норм політичної культури. Адаптація до духовно-моральних змін пов'язана з моральною культурою. Адаптація до змін в освітній сфері пов'язана з культурою освіти, у професійній сфері – з професійною культурою, у дозвілєвій сфері – з культурою дозвілля і т.д. Складніше з адаптацією до соціальних змін. Вона має відношення не до якої-небудь однієї сфери культури, а до декількох, оскільки соціальні зміни мають комплексний характер і можуть диференціюватися залежно від тієї або іншої соціальної сфери людської життєдіяльності.

Специфікою людської адаптації є те, що цей процес пов'язаний із соціалізацією людини, з процесом засвоєння соціальних норм поведінки, з «входженням у соціальний світ». По суті соціальна адаптація є найважливішим механізмом соціалізації. Але якщо «соціалізація» являє собою поступовий процес формування особистості в певних соціальних умовах, то поняття «соціальна адаптація» підкреслює, що у відносно короткий проміжок часу особистість або група активно освоює нове соціальне середовище, яке виникає в результаті соціального або територіального переміщення, чи при зміні соціальних умов. [18; 19].

Соціальна адаптація є цілеспрямованою взаємодією елементів свідомості й поведінки соціального суб'єкта й ціннісної системи зовнішнього для нього середовища з метою встановлення між ними відповідності й подолання розбіжностей взаємин. Адаптація виступає як різновид суспільних відносин, процесів, діяльності й соціальних інститутів, які оптимізують і направляють її розвиток. Головні цілі адаптації як суспільного феномена – подолання дисфункцій соціальної системи, гармонізація взаємозв'язків соціального суб'єкта з елементами

середовища.

Процес соціальної адаптації носить конкретно-історичний характер, який по-різному впливає на особистість і підштовхує її до певного вибору механізмів дії в заданому контексті часу.

Процес соціальної адаптації необхідно розглядати на трьох рівнях:

- суспільство (макросередовище) – адаптація особистості й соціальних прошарків до особливостей соціально-економічного, політичного, духовного й культурного розвитку суспільства;
- соціальна група (мікросередовище) – адаптація людини до соціальної групи (виробничий колектив, родина, навчальний колектив та ін.), яка передбачає продуктивну взаємодію;
- сам індивід (внутрішніособистісна адаптація) – прагнення досягти гармонії, збалансованості внутрішньої позиції і її самооцінки з позицією інших індивідів.

Процес соціальної адаптації безперервний, зважаючи на те, що в соціальному середовищі відбуваються постійні зміни, які потребують нових способів пристосування індивіда.

Результатом соціальної адаптації особистості є її адаптованість. Адаптованість може бути внутрішньою, що виявляється у формі перебудови функціональних структур і систем особистості при певній трансформації середовища її життя і діяльності (у цьому випадку зовнішні форми поведінки й діяльності особистості змінюються відповідно до зовнішніх вимог середовища; зовнішньою (поведінковою), коли особистість внутрішньо змістовно не перебудовується і зберігає себе, свою самостійність; змішаною, при якій особистість частково перебудовується і пристосовується до середовища, його цінностей, норм і водночас зберігає своє Я. Якщо ж особистість не може пристосуватись до умов середовища, виникає часткова або повна дезадаптація.

Надзвичайно важливою є проблема адаптації дитини до умов шкільного життя. Адже саме в ці перші місяці перебування дитини в школі починають формуватися ті системи відносин дитини з навколишнім світом, ті стійкі форми взаємовідносин ровесників з дорослими, а також базові навчальні установки, які суттєво вплинуть в подальшому на успішність її навчання, можливості особистісної самореалізації. Дитина, яка вписується в шкільну систему вимог, норм і соціальних відносин, найчастіше і називається адаптованою.

Вчені (Т.Азарова, М.Бітянова та ін..) вважають, що адаптація – це не тільки пристосування до успішного функціонування у даному середовищі, але і здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Адаптована дитина, на їх думку, – це дитина, пристосована до повноцінного розвитку свого особистісного, фізичного та інших потенціалів в даному педагогічному середовищі.

Український науковець М.Блажківський узагальнив результати досліджень багатьох учених різних аспектів проблеми адаптації і дійшов висновку, що адаптація – це складний феномен, який може розглядатися, як:

- процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються;
- активна взаємодія особистості та середовища залежно від ступеня її активності;
- перетворення середовища згідно з потребами, цінностями, ідеалами особистості [20, с.234].

Інша вітчизняна дослідниця К.Андросович зауважує, що адаптація може здійснюватися і до умов негативного середовища. В таких випадках мова йде про девіантну адаптацію. Це процеси соціальної адаптації особистості, які забезпечують задоволення потреб особистості у взаємодії у певній групі, за умови, що очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою [21, с.21].

Поняття «дезадаптація» по-різному тлумачиться науковцями. Зокрема, Н.Максимова, Л.Олифіренко, Н.Ричкова, Л.Шипіцина відзначають, що стан дезадаптації можна розглядати, по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості.

Дезадаптивна поведінка може бути: 1) агресивного типу як атака на перешкоди, бар'єри. Іноді агресія спрямовується на будь-який випадковий об'єкт, на інших людей, які не причетні до її причин. Вона виражається в різких спалахах гніву, в незадоволенні всім, що відбувається, особливо вимогами, які пред'являються до агресивної особистості; 2) втеча від ситуації – заглиблення в свої переживання, спрямування всієї енергії на генерацію власних негативних станів, самозвинувачення. Індивід починає відчувати себе нікчемним, не здатним вплинути на ситуацію, стає замкнутим, відчуженим. І в першому, і в другому випадку дезадаптації повина проводитися відповідна соціально-педагогічна робота.

В працях учених (Б.Алмазов, О.Бауер, Молодцова, Б.Скіннер, Ж.Сартр, О.Сухарев та ін.) можна знайти різні класифікації видів дезадаптації (за інститутами, де відбулася дезадаптація: шкільна, сімейна, групова; за віковими особливостями: дошкільна, молодших школярів, підліткова, юнацька та ін.). Певну специфіку має патогенна дезадаптація,

яка проявляється в неврозах, істериках, психопатіях, порушеннях в роботі аналізаторів, соматичних порушеннях і т.д. Цим видом дезадаптації, крім педагогів і психологів, повинні займатися медики. Вартим уваги, на нашу думку, є здійснення класифікації видів дезадаптації з врахуванням особливостей взаємодії особистості із суспільством, оточенням, самим собою (психологічна, соціально-психологічна, соціальна та ін.). Наслідком соціально-психологічної або психосоціальної дезадаптації є неуспішність, недисциплінованість, конфліктність, зухвалість, брутальність (із учителями, батьками, однолітками), порушення взаємин. Це найпоширеніший вид дезадаптації, який досить легко виявляється. За певних умов цей вид дезадаптації може перейти в дезадаптацію соціальну, коли підліток заважає суспільству, відрізняється девіантною поведінкою, легко входить в асоціальне середовище, стає правопорушником чи злочинцем (делінквентна поведінка), характеризується схильністю до наркоманії, алкоголізму, бродяжництва, у результаті чого можливий вихід на криміногенний рівень. Якщо перший і другий види дезадаптації змушують неповнолітніх відчувати внутрішню дисгармонію, дискомфорт, то третій вид, крім власної психологічної дисгармонії, порушує розвиток багатьох зв'язків, дезорганізує діяльність, заважає найближчому оточенню, може бути небезпечний для суспільства, вимагаючи втручання не тільки психологів, педагогів, батьків, лікарів але й працівників правоохоронних органів. Дезадаптацію можна також аналізувати залежно від ступеня поширеності в різних сферах життя й діяльності: вузьку, поширену й широку; залежно від того, наскільки глибоко нею охоплена особистість: поверхневу, поглиблену й глибоку; за рівнем її виразності: приховану, відкриту і яскраво виражену; за характером виникнення: первинну й вторинну; за тривалістю перебігу: ситуативну, тимчасову й стійку.

Коротко охарактеризуємо ці види дезадаптації.

Отже, неповнолітній може бути дезадаптованим тільки в якійсь одній сфері, наприклад, навчанні, у всіх інших він не відчуває ніяких труднощів. Це є проявом вузької дезадаптації. У випадку, якщо він дезадаптований ще й у відносинах з товаришами, може йти мова про поширену дезадаптацію. Але буває й так, що дезадаптація захопила багато сфер життєдіяльності підлітка – це прояв широкої дезадаптації. Як правило, останній вид більше властивий для соціальної дезадаптації. Наступний момент – це глибина охоплення особистості дезадаптацією. Наприклад, учитель допустив безтактність, учень образився й нагрубив, але це не стало його рисою характеру, не вплинуло на поведінку в цілому. У цьому випадку в наявності дезадаптація поверхнева, але якщо така брутальність починає проявлятися все частіше, переходячи в рису характеру, мова йде вже про дезадаптацію поглиблену, або навіть глибоку.

Така дезадаптація властива як психологічному, так і соціально-психологічному і соціальному виду. Крім того, дезадаптація може бути прихована, яка майже не помітна для оточуючих, хоч підліток може відчувати тривогу, страх, самотність і т.п., відкрита (дезадаптація в багатьох випадках проявляється досить чітко) і яскраво виражена – завжди проявляється чітко і дуже помітна для всіх. Зазвичай прихованою може бути патогенна або психологічна дезадаптація, відкритою – психосоціальна і соціальна, а чітко вираженою – соціальна дезадаптація.

Звернемося до розгляду дезадаптації первинної і вторинної. Якщо раптово дезадаптація проявилася в певній сфері життя особистості як стан тривожності, можна говорити про дезадаптацію первинну (психологічну). Але якщо стан тривоги вплинув на те, що в підлітка погіршилися відносини з товаришами, вчителями, батьками, це вже дезадаптація вторинна (психосоціальна). Діагностуючи особистість, важливо визначити, що є першоджерелом тієї або іншої дезадаптації, чи продовжує первинна дезадаптація залишатися в цьому плані визначальним фактором, яка сила її впливу на особистість. Найчастіше первинна дезадаптація проходить і виявити першопричину дуже важко. Наприклад, в школу прийшов новий учень, який погано бачить (сильна короткозорість), при цьому страждає комплексом неповноцінності (первинна дезадаптація), не знаходить спільної мови з однокласниками, некомфортно почувається в новій школі (вторинна дезадаптація). Згодом у нього міг покращитися зір, зникнути комплекс неповноцінності, але погані взаємини з товаришами в колективі залишитися. Тут внутрішня дезадаптація була первинною, а порушення відносин – вторинною.

Дуже часто первинна дезадаптація детермінована соціальними умовами, в яких перебуває особистість. Учитель постійно проявляє несправедливість, учень із ним конфліктує, порушені відносини (первинна дезадаптація). В підсумку в учня проявляються стреси, внутрішній дискомфорт (психологічна дезадаптація стає вторинною). Це навіть може зумовити депривацію. Тут, безперечно, важко щось змінити, поки не зміниться первинна дезадаптація, викликана відносинами з учителем.

Нарешті, є дезадаптація ситуативна, тимчасова і стійка. Вона диференціюється за тривалістю її перебігу. Учень може розгубитися, розлютитися, виявити неухважність або конфліктність, але це швидко проходить і можна говорити про ситуативність прояву. Якщо якісь порушення відносин і діяльності проявляються в подібних ситуаціях, але ще не стали рисами характеру, слід зробити висновок про тимчасову дезадаптацію, якщо ж вони проявляються практично постійно, то це дезадаптація стійка. Різні види й підвиди дезадаптації можуть іноді співіснувати в одній людині, взаємодіючи, переплітаючись, нейтралізуючи, послабляючи або посилюючи один одного. Важко знайти

людину, у якої б елементи дезадаптації, хоча б ситуативно, ніколи не проявлялися. Складність у тому, що нерідко ті самі види дезадаптації в різних людей проявляються по-різному. Це залежить від усього мотиваційно-особистісного складу особистості, її темпераменту, характеру, здібностей і т.д. У меланхоліка й холерика психологічна дезадаптація виявиться по-різному, і в той же час різні види дезадаптації можуть мати однаковий прояв. Наприклад, брутальність меланхоліка може свідчити про крайню соціальну дезадаптацію, а брутальність холерика – про незначну психологічну розрядку. Крім того, всі види дезадаптації мають різний ступінь виразності.

Не можна ставити поруч неухважність і відчуження, епізодичну недисциплінованість і делінквентність поведінки. У цих випадках скоріше йдеться про переддезадаптацію і дезадаптацію. Очевидно, цілком правомірно дезадаптацію ситуативну або тимчасову, вузьку, неглибоку можна вважати переддезадаптацією. До неї можна віднести ситуативні випадки порушення уваги, прояви неввічливості, епізодичні лінощі, відсутність активності, боязкість, труднощі у спілкуванні тощо.

Якщо характеризувати кожний з вищезгаданих видів дезадаптації, то про них можна сказати наступне: дезадаптація психологічна може бути: поверхова, поглиблена або глибока, прихована, первинна або вторинна, ситуативна, тимчасова або стійка. Дезадаптація психосоціальна й соціально-психологічна – вузька або розповсюджена, поверхова або поглиблена, відкрита, частіше вторинна, ситуативна, тимчасова або стійка. Найбільш явним її проявом є відкритість і вторинність. Соціальна дезадаптація – це, як правило, дезадаптація широка, глибока, вторинна, стійка. Для неї особливо характерна чітка виразність. Кожний із цих видів і підвидів дезадаптації має переддезадаптацію як перехідний стан від адаптації до дезадаптації або від дезадаптації менш вираженої до більш чітко вираженої, що дозволяє говорити про різні рівні дезадаптації, про що мова йтиме далі.

Крім цього, дезадаптація може проявлятися стосовно себе і стосовно інших людей, усвідомлюватися і не усвідомлюватися, викликати осуд, бажання змінитися або не викликати бажання змінитися самому, чи щось змінити в житті – все це дає підстави визначити не тільки види, але й певні типи дезадаптації.

Іноді у підлітків відбувається внутрішнє «самотаврування», яке для навколишніх може бути непомітним (це найчастіше характерно для меланхоліків, людей сензитивних, з низькою самооцінкою). У результаті розвивається тривожність, страх, відчуження, що приводять до депривації, іноді навіть суїциду. Такі підлітки просто не вміють що-небудь змінити ні в собі, ні в інших, вони пасивні, тривожні, самотні, боязкі, розчаровані в собі й у людях. Цей тип можна умовно назвати «саморуйнівниками».

Існує тип дезадаптованих підлітків, які, маючи певні негативні властивості (брехливість, агресивність, владність, брутальність, нігілізм, конфліктність, цинізм і т.д.), активно проявляють їх у відносинах з оточуючими людьми, завдаючи їм багато неприємностей. Вони не відчувають своєї провини, намагаючись змінити світ «під себе». Такий тип дезадаптованих підлітків відноситься до «руйнівників».

В окремих випадках підлітки просто не бажають нічого міняти ні в собі, ні в оточенні, якщо це викличе дискомфорт. Їх дезадаптація навіть може ними усвідомлюватися, але рідко самозасуджуватися. Зазвичай у таких підлітків немає бажання щось змінювати через елементарні лінощі, пасивність, байдужість. Це – «інертний» тип дезадаптованої особистості.

Є підлітки вперті, самовпевнені, егоїстичні, з неадекватно завищеною самооцінкою, які не бачать власних недоліків, вважають себе ідеальними. Будь-які зауваження у свою адресу вони сприймають як прояви упередженості, несправедливості і не прагнуть змінюватися, що погіршує їх взаємовідносини з навколишніми. Це – тип «самозакоханих» дезадаптованих підлітків

Певна категорія підлітків проявляє себе негативно через вимушені обставини (прагнення до самоствердження серед товаришів, бажання «помститися», дошкулити несправедливому вчителю або привернути увагу батьків). Такі підлітки не змінюються, поки не наступають зміни в провокуючих обставинах. Вони визнають свої недоліки, але спеціально їх не виправляють. Їх можна віднести до «демонстративного» типу.

Є й такі підлітки, які за своєю природою схильні дуже легко до всього пристосуватися, не проявляти власної думки, позиції. Це відбувається іноді підсвідомо, іноді спеціально, щоб не створювати зайвих проблем. Це стає негативною рисою, формується тип «конформіста», що особливо небезпечно тоді, коли підліток потрапляє в негативні умови.

Безперечно, різні науковці виділяють ще й інші типи дезадаптованих підлітків. Правильне визначення виду і типу дезадаптації сприяє оптимальному вибору методів і форм соціально-педагогічної роботи з дезадаптованим підлітком.

Узагальнення результатів вивчення рівнів і проявів дезадаптації неповнолітніх вітчизняними і зарубіжними вченими (Р.Алі, С.Белічева, Ф.Березін, О.Бауер, Н.Вострікова, Молодцова, В.Робінсон та ін.) дає можливість представити їх у таблицях:

Таблиця 1.2.

Рівні і прояви загальної дезадаптації підлітків

Рівні	Прояви
Нульовий рівень – «адаптовані»	Підлітки добре вчаться, не порушують правила поведінки, не конфліктують, задоволені собою, життям, оточенням.
Перший рівень – «в основному адаптовані»	Підлітки, у яких дезадаптація проявляється епізодично, зазвичай окремі елементи. Прояви ситуативні, поверхневі, частіше в якійсь одній сфері. Підліток скоріше адаптований, ніж дезадаптований. Це звичайний учень з деякими віковими труднощами поведінки, що виражається в незначних порушеннях дисципліни, епізодичних конфліктах, деяких невдачах у навчанні.
Другий рівень – «переддезаптовані»	Підлітки, у яких прояви дезадаптації мають місце досить часто, але не є тривалими. Такі порушення не стають стійкою рисою, не торкаються глибинних утворень особистості. Дезадаптація проявляється в епізодичній неуспішності, недисциплінованості, конфліктах з учителями, батьками й товаришами, іншими людьми. Але дезадаптаційні прояви досить часті, є загроза переходу в стійку дезадаптацію. Почуття, пов'язані з дискомфортом, проявляються сильніше, ніж на попередньому рівні.
Третій рівень – «дезаптовані»	Учні, в яких дезадаптаційні прояви є досить чіткими і стійкими, можуть стати поглибленими, (особливо в якійсь конкретній сфері). Багато негативних проявів стають властивостями особистості. Подібного роду дезадаптація може явно порушувати діяльність, поведінку й взаємини. Зазвичай таких підлітків називають «важковиховуваними», «педагогічно занедбанними». Їм властива брутальність, конфліктність, недисциплінованість тощо.
Четвертий рівень – глибоко дезаптовані»	Підлітки, у яких дезадаптація значна, глибока, стійка, яскраво виражена. Вона проявляється в девіантній (делінквентній)

	поведінці, депривації, протиправних вчинках і характерна найчастіше для підлітків, якими займаються комісії і служби зі справ неповнолітніх. Такі підлітки можуть повністю ігнорувати навчання, не відвідувати школу, здійснювати втечі з дому.
--	---

Таблиця 1.3

Рівні і прояви психологічної дезадаптації

Рівні	Прояви
Нульовий рівень – «психологічно адаптовані»	Підлітки, у яких спостерігається стан гармонії, задоволеності собою й іншими, суспільством, демонструють внутрішній спокій.
Перший рівень – «психологічно адаптовані»	Підлітки, у яких рідко, зазвичай ситуативно виникає стан тривожності, поганого настрою, розгубленості на рівні тимчасових емоційних станів або дратівливості й агресії.
Другий рівень – «психологічно переддезадовані»	Підлітки, у яких при певних обставинах з'являється стан внутрішнього дискомфорту, приводячи до появи різних негативних мотивів, але зазвичай тимчасових.
Третій рівень – «психологічно дезадовані»	Підлітки, у яких стан тривожності, дискомфорт дуже часто, майже постійно, приводить до внутрішнього дискомфорту, конфліктів мотиваційної сфери, викликає стан агресії, злості, ненависті, дратівливості.
Четвертий рівень – «психологічно глибоко дезадовані»	Підлітки, для яких характерний стан депривації, акцентуацій характеру, нерідко на межі патології. Багато ситуативних мотивів перейшли в негативні стійкі властивості особистості, розвинулося почуття егоцентризму, всюдозволеності, виникло презирство до людей, ненависть, відчуження.

Таблиця 1.4

Рівні і прояви соціальної дезадаптації

Рівні	Прояви
Нульовий рівень.	Підліток адаптований до соціуму, не порушує норм і правил поведінки.
Перший рівень	Підліток епізодично, ситуативно проявляє схильність до девіантної поведінки, але в цілому ще не ізольований від шкільного мікросоціуму.
Другий рівень	Підліток практично відійшов від шкільної групи, має референтну групу товаришів, які негативно впливають на нього, епізодично проявляє делінквентність, спостерігаються ознаки асоціальності.
Третій рівень	Підліток досить глибоко соціально дезадаптований, звик до бездоглядності, втеч з дому, частий клієнт приймачів-розподільників, нерідко перебуває в спеціальному виправному навчальному закладі.
Четвертий рівень	Підліток, поведінка якого повністю протиправна, іноді навіть злочинна, внаслідок скоєних правопорушень і злочинів зазвичай перебуває в спеціальній установі для неповнолітніх правопорушників.

Слід підкреслити, що соціально-психологічна дезадаптація може проявлятися в різних сферах життєдіяльності підлітків. Це, зокрема:

- навчальна діяльність;
- відносини учнів з учителями;
- взаємини з товаришами;
- відносини в родині;
- ставлення до суспільно-корисної діяльності;
- взаємини в неформальній групі;
- ставлення до самого себе, власного "Я";
- ставлення до навколишньої дійсності в цілому, до матеріальних і духовних цінностей, що проявляється в загальній поведінці.

Показники цих рівнів можна представити у відповідних таблицях.

Таблиця 1.5

Рівні і прояви дезадаптації в навчальній діяльності

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Ніяких проблем з навчанням підліток не має, демонструє досить високий рівень як інтелекту, так і досягнень у навчанні, відсутність дефектів пізнавальної сфери. Оцінки в основному хороші й відмінні.
Перший рівень	Підліток в основному адаптований до навчальної діяльності, але епізодично можуть бути зриви (невиконання завдання, ситуативна неухважність, лінощі), що негативно впливає на оцінки.
Другий рівень	З деякими дисциплінами можуть бути серйозні проблеми, часто учень не виконує завдання, відволікається на уроках, проявляє неухважність, вчиться неохоче, отримує в основному задовільні оцінки.
Третій рівень	З багатьма дисциплінами значні проблеми, учень найчастіше не виконує завдання, пасивний на уроках, відволікається, хуліганить, зайняв позицію «відстаючого» учня.
Четвертий рівень	Учень практично повністю дезадаптований у навчанні, часто пропускає заняття, не бажає вчитися, веде асоціальний спосіб життя.

Таблиця 1.6

Відносини учнів з учителями

Рівні	Прояви
Нульовий рівень.	Відносини практично безконфліктні.
Перший рівень	Відносини з учителями продуктивні, доброзичливі, конфлікти бувають епізодичні, причому тільки з 1-2 учителями, і швидко вирішуються.
Другий рівень	У цілому відносини з учителями нерівні, часто спалахують сварки, спостерігається незадоволеність вчителем, однак вона не порушує діяльність і взаємини загалом.

Третій рівень	Відносини з учителями, особливо деякими, конфліктні, напружені. Учні постійно одержують зауваження. Учителі застосовують до них найрізноманітніші методи покарання, у тому числі, виклик батьків у школу, видалення з уроків. Постійні сутички з учителями через ігнорування їх вимог. Іноді конфлікти виникають з ініціативи учнів без приводу з боку вчителя (при занадто високому рівні самооцінки, егоцентризмі, емоційній збудженості і т.д.)
Четвертий рівень	Відносини повністю порушені, практично стосовно всіх учителів має місце психологічний бар'єр, втрата авторитету. В учнів повне неприйняття вимог учителів і шкільного життя.

Таблиця 1.7

Відносини з товаришами по класу

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Відносини гармонійні, дружні, доброзичливі. Підліток має досить високий статус в учнівському колективі.
Перший рівень	Відносини з товаришами досить сприятливі, учень колективом прийнятий, має свою референтну групу, конфлікти, якщо й бувають, то рідко і мають епізодичний і нетривалий характер.
Другий рівень	Колективом класу підліток прийнятий, але його соціометричний статус невисокий, його лише епізодично залучають у справи, роль його абсолютно непомітна, він на межі ізоляції.
Третій рівень	Підліток має в колективі дуже низький соціометричний статус, найчастіше виступає в ролі знедоленого, його не люблять, цураються, не поважають, з ним не рахуються й практично бойкотують. Іноді, навпаки - підліток стає негативним лідером, дезорганізатором.

Четвертий рівень	Від колективу учень повністю відчужений, з товаришами по класу майже не спілкується, якщо спілкується, то тільки на рівні повної ворожості, іноді має товаришів за межами класу і школи.
-------------------------	--

Таблиця 1.8

Участь у соціально-корисній трудовій діяльності

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Підліток охоче бере активну участь у всіх справах класу.
Перший рівень	Підліток бере участь у багатьох шкільних справах, але в основному тільки тоді, коли йому цікаво, або отримує яку-небудь матеріальну або моральну вигоду (винагороду).
Другий рівень	Бере участь у багатьох справах класу, але в основному під тиском, за наказом, або в тому випадку, якщо захід йому дуже подобається, в інших випадках брати участь відмовляється.
Третій рівень	У шкільних громадсько-корисних справах практично не бере участь, пасивний, вносить елементи хаосу, неорганізованості в діяльність колективу класу. Іноді (дуже рідко) виконує окремі доручення.
Четвертий рівень	Повністю самоусувається від участі в справах, дезорганізує колектив, байдужий, цинічний, якщо й бере участь у яких-небудь заходах, то виступає як негативний лідер.

Таблиця 1.9

Взаємини в неформальній групі

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Взаємини в неформальній групі мають позитивний характер.
Перший рівень	Є неформальна група, яка загалом має на підлітка позитивний вплив, але може трохи відволікати від основної навчальної

	діяльності (спілкування, спорт, мистецтво, туризм і т.п.).
Другий рівень	Група в цілому для підлітка нейтральна, але забирає багато часу, заважає вчитися, її ситуативний вплив може бути іноді шкідливим.
Третій рівень	Підліток має поза школою друзів, які заважають вчитися, відволікають від корисних справ. Проте зв'язок зі школою не втрачено, хоч баланс впливів дуже хиткий.
Четвертий рівень	Підліток має товаришів, які різко негативно впливають на нього, вони заважають вчитися, брати участь в житті класу, натомість залучають його до протиправних дій (це можуть бути правопорушники, підлітки й дорослі з асоціальною поведінкою, наркомани, алкоголіки і т.д.).

Таблиця 1.10

Взаємини в родині

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Відносини в родині гармонічні, спостерігається увага один до одного, турбота, любов і взаєморозуміння. Підліток відчуває себе улюбленим, потрібним, захищеним.
Перший рівень	Взаємини в родині в цілому в нормі, бувають епізодичні сварки, що не приводять ні до внутрішнього дискомфорту, ні до зовнішніх його проявів.
Другий рівень	Досить часто мають місце сварки членів родини, але вони не систематичні і не тривалі. Часом підлітку надається багато свободи, яка межує з бездоглядністю через зайнятість батьків, їх хвороби або наявність серйозних проблем, слабкий інтерес до справ власної дитини.
Третій рівень	У родині явне неблагополуччя: сварки, конфлікти, хвороба або смерть одного з

	батьків, розлучення, алкоголізм і т.д. Дуже часто підліток занедбаний, бездоглядний, матеріально й психологічно не захищений. Неповна родина, напружена обстановка, схильність когось з родини до зловживання спиртним, створюють у підлітка відчуття непотрібності й неприкаяності.
Четвертий рівень	Родина повністю асоціальна, аморальна, дезорганізована як матеріально, так і духовно. У такій родині відсутні будь-які моральні норми. Батьки можуть бути психічно хворими, або відносини їх настільки загострені (аж до бійок, побоїв і т.д.), що говорити про наявність родини практично не доводиться. Про такого учня з повним правом можна сказати, що це сирота при живих батьках (соціальне сирітство).

Таблиця 1.11

Ставлення до самого себе

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Підліток зазвичай спокійний, має гарний настрій, у нього немає проблем, немає конфліктів мотиваційної сфери, відсутня депресія, непевність, комплекс неповноцінності. Оцінка адекватна. Правильно оцінюється « Я-Реальне».
Перший рівень	В учня епізодично бувають деякі психологічні «зриви» через тимчасове невдоволення собою або тим, як ставляться до нього навколишні. У цілому, за рідкісним винятком, оцінка адекватна, добре розвинена самоідентичність.
Другий рівень	Часті зміни настрою, наявні елементи депресії, особливо, якщо учень не дуже правильно себе оцінює (високо або низько, але не завжди адекватно). Однак деяка епізодична неадекватність самооцінки не порушує самосвідомості.

Третій рівень	Досить складний, суперечливий стан учня. Невдоволення собою, своїм «Я», різка розбіжність між «Я-Реальним» і «Я-Ідеальним», дискомфорт у деяких ситуаціях через невпевненість, боязкість. Або, навпаки, мають місце прояви зайвої егоцентричності, самовпевненості, перебільшення своєї значимості. Відбувається епізодична втрата самоідентичності.
Четвертий рівень	Повна деперсоналізація, внутрішній дискомфорт, афекти неадекватності, що приводить до глибокої фрустрації, пов'язаної з розбіжністю між «Я-Реальним» і «Я-Ідеальним».

Таблиця 1.12

Ставлення до моральних цінностей і світу в цілому

Рівні	Прояви
Нульовий рівень	Світ оцінюється з позицій альтруїзму, особистість емпатійна, спостерігається досить високий рівень розвитку моральної свідомості, моральні цінності співпадають із загальнолюдськими (цінується добро, справедливість, любов, краса). Сенс життя бачить у служінні людям, батьківщині. Ніколи не нищить речі, природу, не буває жорстокий до людей і тварин.
Перший рівень	Орієнтація на світ досить позитивна, цінується все добре, сенс життя бачить у служінні людям, але моральні цінності не набули стійкості, характеру переконань, не стали світоглядом .
Другий рівень	Моральні цінності мають суперечливий характер. Поряд з добром, красою й моральністю іноді позитивно сприймаються досить невисокі моральні цінності (багатство, гроші, кар'єра, сила і т.д.). Це відображається у відповідній поведінці: іноді недбале поводження з речами, природою, байдужість до людей,

	прагнення до наживи.
Третій рівень	Моральні цінності дуже сумнівні, обумовлені впливом оточення, або невисокою, іноді навіть примітивною внутрішньою культурою (цінується сила, жорстокість, розваги, секс). Підлітки можуть бути злі, жорстокі, цинічні, схильні кривдити менших (слабших), жорстоко обходитися з тваринами, нищити речі й природу.
Четвертий рівень	Асоціальні й аморальні цінності (наркотики, алкоголь, статева розбещеність, злочинність, насильство і т.д.). Проявляється схильність до хуліганства, руйнації. Поведінка викликає в багатьох людей обурення, а нерідко й страх.

Отже, можна виокремити основні види дезадаптації: патогенна, психологічна, психосоціальна, соціально-психологічна (або соціально-педагогічна) і соціальна. Кожний з видів включає підвиди, що відображають поширення дезадаптації, її первинність або вторинність, глибину, прихованість або відкритість і тривалість перебігу. Усі види дезадаптації мають латентний період або переддезадаптацію. Дезадаптація має чотири рівні, що виражають ступінь її глибини і поширеності в підлітка. Кожний з видів дезадаптації має свої прояви на різних рівнях. «Нульовий рівень» характеризує власне не дезадаптацію, а нормальну адаптованість підлітка в суспільстві. Це означає, що особистість не має проблем у відносинах, порівняно стійка, стабільна, і є можливість розвитку її потенційних можливостей, творчості, інтелекту, здібностей, а в підсумку, успішної самореалізації. Інші рівні дезадаптації по видах означають ступінь її все більшого поглиблення й поширення і передбачають необхідність проведення відповідної роботи з підлітком.

Слід підкреслити, що існує певна складність у діагностиці дезадаптації, її видів і рівнів. Часто вона полягає в тому, що мотиви вчинків особистості не завжди лежать на поверхні, що зумовлено неусвідомленим прагненням індивіда приховати щось від сторонніх очей, відійти від психотравмуючих факторів, захиститися від них, тому вивчення захисних механізмів особистості і компенсаторних можливостей має важливе значення. Велика заслуга у виявленні таких механізмів належить видатному психіатрові З.Фрейду, його учням Е.Фромму і К.Хорні. Істотний внесок у вчення про механізми захисту внесли

К.Роджерс та інші дослідники. Були виявлені наступні захисні механізми особистості, які реально проявляються в житті людини: витіснення, ізоляція, раціоналізація, заперечення, регресія, проекція, інверсія, сублимація та інші. Розглянемо їх більш докладно стосовно підлітків.

Витіснення. Стан, коли підліткові щось дуже неприємно і він неусвідомлено намагається витіснити це в підсвідомість, але витіснені враження не зникають повністю і ніби зсередини «тиснуть» на нього.

Ізоляція. Якась психологічна ситуація може стати для підлітка загрозливою. Наприклад, є комплекс неповноцінності в навчальній сфері, тоді учень цю психотравмуючу ситуацію ніби відокремлює від власної особистості. Відбувається поділ його "Я", що проявляється й у поведінці.

Раціоналізація. Ситуація, коли підліток якісь свої думки, поняття, уявлення в усвідомленому стані оцінює як негативні, але перетворює їх з вигодою для себе, роблячи більш прийнятними. Наприклад, він говорить неправду, але переконує себе, що робить це на благо товариша, продовжуючи вважати себе чесним, відвертим, відкритим.

Заперечення. Є події, факти, інформація, думки, які підлітку явно неприємні. Щоб вони його не травмували, він їх просто заперечує. Наприклад, учень, який дуже хотів стати старостою класу, редактором газети, капітаном футбольної команди і т.д., але товариші його не обрали, стверджує, що вибори були підтасовані, підрахунок голосів відбувався неправильно, знаходить інші можливі і неможливі причини, тобто заперечується явне з метою захисту свого "Я", має місце спроба видати бажане за дійсне всупереч реаліям.

Регресія. Підліток намагається ніби опуститися на більш низький рівень розвитку, щоб за щось не відповідати, не робити чогось, що він не може або не хоче робити, не вислуховувати докори в свою адресу. Це проявляється в навмисній примітивізації життя, інфантильності, відході від дійсності у більш спрощений світ (гра з малятами, участь у неформальних об'єднаннях з примітивними цілями тощо), де підліток відчуває себе більш комфортно.

Проекція. Підліток робить явно погані вчинки, але йому не хочеться почувати себе гіршим, ніж інші, тому він ніби переносить на інших свої негативні бажання, прагнення, вчинки, стверджуючи в цих випадках, що всі такі. Наприклад, учень говорить неправду, краде, здійснює хуліганські вчинки, при цьому може навіть усвідомлювати негативність своїх дій, але він намагається виправдати це тим, що всі так роблять, а якщо й не роблять, то дуже цього прагнуть, але в них просто не виходить.

Інверсія. Підліток прагне свої справжні бажання, думки, прагнення поміняти на протилежні через їхню нездійсненність. У цьому явищі присутній свідомий або підсвідомий протест. Не випадково існує афоризм « Від любові до ненависті один крок». Якщо учень домагається любові й

уваги вчителя, але їх не одержує, то приходить до почуттів протилежних – байдужості, роздратованості, навіть ненависті.

Сублімація. Підліток хоче замінити неприйнятні для себе й суспільства потреби й потяги на схвалювані або хоча б прийняті суспільством. Наприклад, незадовільне навчання компенсується успіхами в спорті чи суспільно-корисній діяльності. Але необхідно відзначити, що не завжди сублімація носить позитивний характер. Пов'язані з нею дії можуть бути небажані для класу, але заохочуватися в якій-небудь неформальній групі, членом якої є підліток. До речі, дуже часто входження підлітка в якусь неформальну групу теж є проявом сублімації, що стосується тих випадків, коли учень не знаходить взаєморозуміння з однокласниками, не має достатньо високий статус в системі міжособистісних взаємовідносин в колективі класу.

1.3. Причини виникнення дезадаптації підлітків

Велика різноманітність видів і типів підліткової дезадаптації, проаналізованих у попередньому розділі, передбачає наявність досить широкого спектру факторів, що породжують їх.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених свідчить про наявність різних поглядів щодо причин виникнення дезадаптації у підлітків. Одні з них (переважно медики, фізіологи) вбачають причини дезадаптації в біологічних (суб'єктивних) факторах, інші (педагоги, соціологи, юристи) надають перевагу соціальним (об'єктивним) факторам. Що стосується психологів, то частина з них віддають пріоритет біологічним передумовам виникнення дезадаптації, інші, навпаки – соціальним. Очевидно, більш правомірно говорити про діалектичну єдність і нерозривність біологічного і соціального факторів, але в тих чи інших конкретних випадках слід звертати увагу на первинність або вторинність кожного з них. Звернення до видів дезадаптації дозволяє стверджувати, що якщо для психологічного виду дезадаптації переважаючими є фактори суб'єктивні (не заперечуючи при цьому і певної ролі об'єктивних), то для соціально-психологічної чи соціальної дезадаптації – на перший план виступають, безперечно, соціальні фактори. Так, для особистості злої, впертої, невитриманої, агресивної головною причиною дезадаптації будуть суб'єктивні особливості; для підлітка, який потрапив у новий колектив, а до цього тривалий час перебував в негативному оточенні, неблагополучній родині, головні фактори дезадаптації, очевидно, об'єктивні, які заважають особистості, гальмують її адаптацію і навіть загальний розвиток. Для кожної

конкретної особистості ці фактори рідко виступають в ізольованому вигляді, зазвичай якийсь із них або ціла група є визначальними, і на них слід звертати основну увагу.

Оскільки соціальні фактори мають дуже великий вплив на формування особистості і в багатьох випадках зумовлюють виникнення дезадаптації, коротко охарактеризуємо основні з них.

До факторів об'єктивних, або соціальних, відноситься стан макро-, мезо- і мікросередовища. Негативний стан може сприяти появі дезадаптації, в тому числі й підліткової. [99; 100].

Якщо негативний стан макросередовища включає такі явища, як безробіття, бідність, війни, міграцію, насильство, злочинність, то мезосередовище характеризує труднощі проживання в певному конкретному соціумі (місті, чи якомусь районі міста, селі, селищі міського типу). Вищезгадані умови можуть ускладнюватися ще й дефектами мікросередовища. Для підлітка в мікросередовище, як правило, входять школа, родина, група друзів, близьке коло спілкування (сусіди, родичі, знайомі в будинку і т.д.).

Безперечно, негативні особливості макросередовища чи мезосередовища можуть негативно позначитися на формуванні особистості підлітка і зумовити прояви дезадаптації, девіантної поведінки. Проте найбільший вплив в цьому плані має мікросередовище, де підліток проводить більшу частину свого часу, зокрема, його родина, школа [101; 102].

Цілком правомірно можна стверджувати, що найбільш поширеним джерелом дитячої й підліткової дезадаптації є неблагополучна родина (бідність, безробіття батьків, розлучення, алкоголізм, наркоманія, насильство в родині, неповна родина тощо). Це, в свою чергу, породжує бездоглядність, сирітство, бродяжництво, правопорушення, неуспішність, недисциплінованість і т.д. Проблема неблагополуччя родини досліджується в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (С.Белічевої, М.Буянова, Р.Дженсона, Н.Максимової, Г.Карпентера, В.Ковальова, К.Купера, І.Невського, В.Оржеховської, М.Раттера, Т.Федорченко та ін.) Ними встановлено, що неблагополуччя в родині практично завжди веде до неблагополуччя в розвитку дитини. В неблагополучній родині не задовольняються основні потреби дитини, без чого неможливий нормальний розвиток особистості. Добре відомою є визначена А.Маслоу ієрархія потреб [103].

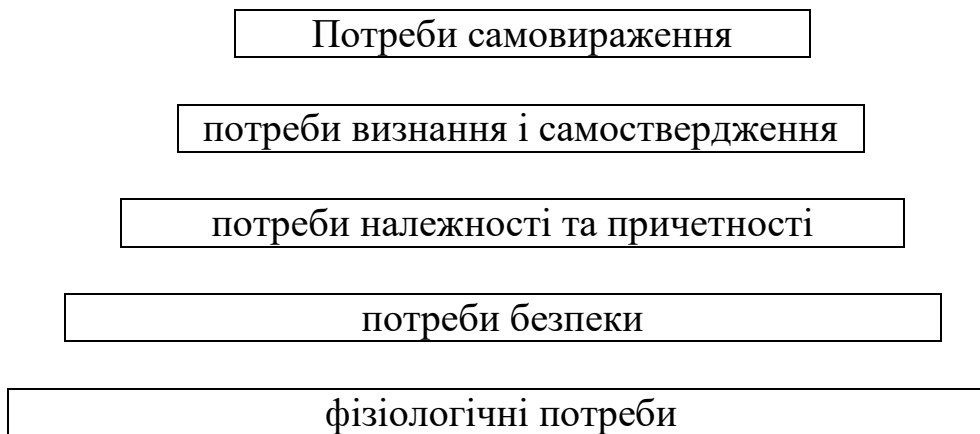


Рис. 1.2. Ієрархія потреб за Маслоу.

До неблагополучних родин відносяться родини відкрито аморальні, де батьки ведуть аморальний спосіб життя, не працюють, зловживають спиртним, постійно конфліктують, вчиняють бійки, жорстоко ставляться до дітей, їх карають за найменшу провину, водночас вони можуть навіть бути голодними, не мати необхідного одягу, книжок, іграшок. Ні про яке виховання дітей в таких родинах не йде мова, але дітей «виховує» приклад самих батьків. Ще гірше, коли дітей активно залучають до такого способу життя, батьки іноді змушують їх здійснювати дрібні крадіжки чи займатися жебрацтвом, а гроші віддавати їм.

На противагу цим сім'ям, є чимало абсолютно позитивних високоморальних сімей, в яких склалися дружні доброзичливі відносини між членами родини, батьками і дітьми, батьки дуже люблять дітей, турбуються про них, діти забезпечені всім необхідним для нормального розвитку. Але батьки по відношенню до дітей проявляють гіперопіку. Дитину занадто люблять, оберігають, бояться скривдити, намагаються виконати всі її бажання і поблажливо ставляться до будь-яких її вчинків, хоч вони далеко не завжди правильні. Дитину постійно запевняють, що вона найрозумніша, найгарніша, найкраща. У дитини формується завищена самооцінка, яка неминуче приведе до дезадаптації, коли дитина почне вчитися в школі і дуже можливо, що оцінка її вчителем та іншими учнями буде значно відрізнятись від оцінки батьків і самооцінки дитини.

Існують також формально нормальні родини, де, на перший погляд, ніби немає небезпеки для розвитку дитини. Батьки працюють, не зловживають алкоголем, цікавляться вихованням дітей, їх цінують на роботі. Проте насправді батьки в таких родинах часто ведуть подвійний спосіб життя і демонструють подвійні моральні стандарти. На людях вони показово виявляють позитивну спрямованість, а дома проявляють своє справжнє обличчя : вони можуть погано відгукуватися про колег по

роботі, сусідів, вчителів, ображати один одного і дітей, виражати захоплення людьми, які, на їх думку, «вміють жити» (тобто, когось обдурити, щось непомітно вкрасти і не потрапити в тюрму і т.п.). Така поведінка батьків, безперечно, сприяє виникненню дезадаптації у дітей.

Традиційно до неблагополучних сімей відносять неповні сім'ї, де один з батьків помер, або ж батьки розлучилися. В обох випадках діти отримують значну психічну травму, що може негативно позначитися на їх подальшому розвитку. Дитина в такій родині отримує менше уваги, турботи, любові, ніж у повній сім'ї.

Немає однозначного висновку про те, що неповна родина обов'язково породжує дезадаптацію. Іноді, як це не парадоксально, збереження повної родини загрожує більшими неприємностями, ніж її розпад. Та все ж, коли мати залишається одна (а це найчастіше мати), створюються умови для настання психічного дискомфорту дитини через низку факторів:

- 1) як правило, важкого морального стану й матеріального становища родини;
- 2) комплексу неповноцінності в порівнянні з іншими дітьми через відсутність батька;
- 3) появи у мами нового чоловіка, «вітчима» дитини, який далеко не завжди може замінити рідного батька;
- 4) появи спільних дітей, зведених братів і сестер, на яких зосереджується основна увага матері;
- 5) вимушеного пришвидшеного дорослішання дитини.

Існують також родини, де батьки педагогічно безграмотні і допускають серйозні помилки у вихованні дитини: не створюють трудову атмосферу в родині, не дають дітям постійних доручень, не розповідають їм про себе і свою роботу, не формують у родині довірливих відносин, використовують неправильні стимули (наприклад, матеріально стимулюють позитивні вчинки, хороші оцінки в школі), карають, не пояснюючи докладно причину, застосовують фізичне покарання, займаються непотрібними повчаннями, непослідовні у своїх діях, зокрема, в покараннях (часто не доводять їх до кінця або ж вид, інтенсивність покарання не відповідає провині), проявляють нерозуміння внутрішнього світу дитини, пред'являють вимоги, які суперечать одна одній, або є непосильними для дитини, конфліктують при дітях, принижують їх людську гідність і т.д.

Прогалини в сімейному вихованні повинна виправити школа, але натомість іноді має місце шкільна дезадаптація [104; 105; 106].

Шкільна дезадаптація – це соціально-психологічне й педагогічне явище неуспішності дитини в освітньому середовищі (навчання, референтна шкільна група, спілкування з учителями і т.д.), пов'язане з нерозв'язним для дитини конфліктом між вимогами освітнього

середовища і її психологічними можливостями й здатностями, що відповідають її віковому сензитивному періоду, рівню психічного розвитку. При шкільній дезаптації дитина не може знайти своє місце в шкільному середовищі й бути прийнятою такою, якою вона є.

У чому причини того, що школа сама стає для дитини або підлітка джерелом дезаптації? Насамперед у недоліках виховання, які нерідко яскраво проявляються в школі: некомпетентність, самовпевненість, нетактовність учителів, педагогічні помилки. Серед найбільш поширених помилок, які допускаються вчителями в організації навчально-виховного процесу, слід назвати типові:

- незнання вікових і індивідуальних особливостей дітей і підлітків;
- поверховість судження про учня, небажання вникнути в суть подій, ситуацій;
- некомпетентність у використанні педагогічних стимулів, зловживання словесними методами впливу;
- слабкі знання методів діагностики;
- невміння правильно взаємодіяти з родиною школяра;
- невміння пробудити глибокий інтерес до знань на уроках;
- розбіжність між повчаннями учнів і власною поведінкою;
- відсутність педагогічного оптимізму;
- непосильність вимог до школяра.

Нерідко ці помилки породжують виникнення психологічних (соціально-психологічних) бар'єрів між учителем і учнями, у результаті чого учні не прислухаються до цілком доречних і необхідних вимог.

До соціально-психологічних бар'єрів вчені [107 -110] зазвичай відносять: естетичний, інтелектуальний, мотиваційний, моральний, емоційний.

Естетичний бар'єр може виникнути при першому ж контакті партнерів комунікативної взаємодії. Добре відомо, що перше враження про людину формується на основі оцінки її зовнішності (маються на увазі як природні зовнішні дані людини, так і одяг, вживання косметики тощо).

В ряді експериментів, проведених у нашій країні і за рубежом, було виявлено, що людина, яка недостатньо звертає увагу на свою зовнішність, оцінюється іншими людьми досить низько в цілому (інтелектуальні, моральні, вольові якості та ін.). Велике значення має зовнішній вигляд. Вчитель, який є зразком бездоганного смаку, елегантності, охайності, мимовільно, можливо, підсвідомо, викликає симпатію, позитивне ставлення до себе з боку інших і, навпаки. Те ж саме можна сказати про учня, який своїм неохайним виглядом може викликати антипатію вчителя та інших учнів.

Спостерігаються випадки, коли естетичний бар'єр у спілкуванні виникає не тільки внаслідок недбалого ставлення до свого зовнішнього

вигляду, але й у випадку надзвичайної вишуканості вбрання, хизування дорогими прикрасами, зловживання косметичними засобами.

Крім естетичного, існує також інтелектуальний бар'єр спілкування. Інтелект – складне психологічне утворення, різні його сторони розвинені у кожної людини далеко не однаково, хоч в цілому в одних більш розвинений теоретичний інтелект, у інших – практичний, в одних – здібність до цілісного художнього пізнання світу, у інших – до його логічного розчленування і строго наукового відтворення. Внаслідок цього і виникають інтелектуальні бар'єри спілкування.

Інтелектуальні бар'єри можуть виникнути і в результаті різної швидкості інтелектуальних процесів у людей, які вступають у спілкування. Люди не тільки мислять, але і розмовляють з різною швидкістю. Якщо вчитель вимовляє більше двох-трьох слів в секунду, як правило, учні перестають його розуміти. Проте і дуже повільне мовлення може породити бар'єри у взаєморозумінні. Висока професійна компетентність одного із партнерів ділового спілкування і низька в іншого – теж є перешкодою до взаєморозуміння. Все це цілком правомірно може проявитися у спілкуванні вчителя з учнями.

Слід відмітити можливість появи мотиваційного бар'єру у спілкуванні. Він з'являється тоді, коли співрозмовнику нецікаві ідеї, які висловлюються, вони не торкаються його власних інтересів, потреб, чужі йому. Проте не тільки відсутність мотивації, але й її надлишок може зумовити нерозуміння між людьми. В психології існує так званий закон Йеркса-Додсона, згідно з яким підсилення мотивації на перших порах веде до росту ефективності діяльності, сприяє досягненню максимального успіху, а далі ріст рівня мотивації приводить до помітного спаду. Цей ефект добре знайомий більшості людей: якщо людина занадто сильно чогось хоче, намагається зробити щось якнайкраще - результат може бути зовсім протилежний: все падає з рук, нічого не виходить. Якщо в процесі спілкування людина дуже хоче, щоб її зрозуміли, розділили її точку зору, вона починає хвилюватися, плутатися, мовлення стає нечітким, нелогічним.

Чи не найскладнішими серед вже названих є моральні бар'єри. Вони можуть проявитися, наприклад, в тому, що високоморальним людям, які хоч і досконально володіють всіма прийомами і засобами спілкування, важко буває знайти спільну мову з людьми нечесними, егоїстичними, підлими, кар'єристами, наклепниками, підлабузниками і т.п. Моральні бар'єри виникають між людьми при різному сприйманні й оцінці людьми тих чи інших дій, явищ. Наприклад, вчитель обурений фактом жорстокого побиття учнями однокласника, вони ж вважають, що він цього заслужив і нічого надзвичайного в цьому не бачать.

Не можна не згадати і про емоційні бар'єри спілкування. Чи правильно

стверджувати, що чим вище емоційність людини, тим краще вона зможе зрозуміти емоційний світ інших людей? Очевидно, однозначна відповідь тут неможлива.

Гнів, агресивність, просто поганий настрій, звичайно ж, не сприяють кращому взаєморозумінню. Підвищена негативна емоційність може тільки ускладнити процес сприймання і взаєморозуміння. Проте виявляється, що й висока позитивна емоційність може негативно позначитись на спілкуванні. Перебуваючи під впливом приємних емоцій, можна втратити критичність сприймання вчинків, висловлювань інших людей. В такому стані навіть явно аморальний вчинок може засуджуватися не занадто строго, для його виправдання знаходяться найрізноманітніші причини.

Разом з тим не можна не відзначити, що підвищений емоційний тонус сприяє прискореному перебігу всіх психічних процесів, зокрема інтелектуальних, покращує комунікативні здібності, робить людину більш привабливим співрозмовником.

Важко чітко визначити ту міру емоційності, яка б була оптимальною у спілкуванні. Багато що залежить від індивідуальних особливостей особистості, від специфіки ситуації спілкування. В кінцевому рахунку не окремі емоційні стани визначають можливості людського взаєморозуміння. Здатність вчителя правильно реагувати на емоції та почуття полягає не тільки в тому, щоб витримкою відповідати на імпульсивність, а спокійним голосом – на крик. Головне – це вміння співпереживати і здатність зрозуміти іншу людину.

Безперечно, нелегко буває спілкуватися вчителю холеричного типу темпераменту (занадто емоційний, імпульсивний, невитриманий) з учнем такого ж типу темпераменту, який вчинив якусь негативну дію і заслуговує осуду. Це ж саме стосується спілкування з учнями меланхолічного типу темпераменту, які не витримують підвищеного тону, занадто жорсткої критики з боку вчителя. Виникнення перешкод у спілкуванні в таких випадках, фактично, є неминучим.

Вітчизняний учений В.Москаленко [111] виокремлює також бар'єр «перенасиченості». Його суть полягає в тому, що інформація буде сприйматися позитивно за умови, коли кількість її передачі здійснюється в певних межах. Існують нижні і верхні межі, в яких інформація «працює». Нижня межа означає, що інформація повинна передаватися не менше певної кількості разів. Ця межа зумовлена необхідністю закріплення первинного повідомлення, врахування того, що воно могло бути не засвоєним з першого разу з різних причин (неувагою, недооцінкою), в тому числі і сприйманням цього повідомлення крізь призму попередньої інформації. Верхня межа означає, що інформація повинна передаватися не більше певної кількості разів, тобто до певної міри. Коли ця міра порушена, відбувається так зване «перенасичення інформацією», вона

сприймається негативно, тобто здійснюється протилежний результат впливу. Цю ж інформацію в разі необхідності можна передавати, але використовувати вже інші засоби. Це положення є абсолютно справедливим стосовно спілкування вчителя з проблемним учнем. Безконечні нотації з боку вчителя з часом просто перестають сприйматися учнем, він не реагує на них.

Російський учений Є.Ільїн наголошує, що певні особистісні риси співбесідників теж можуть перешкоджати успішній взаємодії. Так, на перцептивному рівні спілкування негативно позначаються такі риси : невміння вникати в стан партнера по спілкуванню, неможливість сприймати світ очима іншої людини, стереотипізація сприймання людей і неадекватне сприймання якостей особистості, переважання у сприйманні іншої людини оціночного компонента; на комунікативному рівні – невміння обрати адекватну форму повідомлення, невиразність мовлення, тривалі паузи в мовленні, невідповідність вербальних і невербальних засобів при спілкуванні, низький потенціал комунікативного впливу; на інтерактивному рівні – невміння підтримувати контакт і виходити з нього, бажання більше говорити самому, ніж слухати інших, нав'язування власної точки зору іншим, невміння аргументувати свої пропозиції і зауваження [112].

Отже, для успішної комунікативної взаємодії вчителю необхідно знати основні бар'єри спілкування і намагатися уникати їх.

Серйозним джерелом дитячої й підліткової дезадаптації є неуспішність учнів у навчальному закладі. Причиною неуспішності стає безліч чинників: затримки в психічному розвитку, хвороба і, як наслідок, відставання в навчанні, негативна навчальна мотивація, прагнення уникати розумових зусиль, відсутність уваги на уроках, слабка самоорганізація, недисциплінованість, конфлікти із учителями і однокласниками, невміння організувати свою працю, відсутність контролю з боку батьків і т.д. Відомо, що навчальна діяльність є провідним видом діяльності у шкільному віці, саме вона суттєво впливає на формування особистості. Коли ця діяльність не супроводжується успіхами, учні компенсують її чимсь іншим, захоплюються новим видом діяльності, або починають самоутверджуватись шляхом конфліктів з учителями, недисциплінованістю, бравадою або взагалі намагаються уникати школи (прогули, пропуски занять, вигадані хвороби). Вони часто знаходять поза школою референтну групу, у якій повністю відсутня така духовна цінність, як знання. Усе це прямий шлях до дезадаптації, зокрема, соціальної.

Дезадаптація, зв'язана зі школою, може бути зумовлена не тільки помилками вчителів, але й позицією самих учнів, їх ставленням до навчальної діяльності, небажанням працювати через відсутність навичок

розумової діяльності. Негативний вплив на учня мають також несприятливі відносини з товаришами по класу. Дуже часто дезадаптовані учні не знаходять свого місця в колективі класу, у них низький соціометричний статус, вони почувають себе в школі незатишно. У свою чергу, низький статус в колективі може бути зумовлена багатьма факторами : незадовільним навчанням учня, недоліками його поведінки, низькою комунікативністю, неадекватною самооцінкою. Більше того, істотне значення має зовнішність, ім'я, наявність яких-небудь смішних для дітей звичок або фізичного дефекту (повний, короткозорий, дуже високий чи, навпаки, низький, кульгавий та ін.). Потрапляння в категорію зневажених у класі майже автоматично спричиняє дезадаптацію підлітків. У житті школярів, особливо підлітків, значення такого мікросередовищного фактора, як оточення однолітків, становище в групі, взаємини, дуже важливе. У школяра з низьким соціометричним статусом не задовольняється потреба в самоствердженні, виникає внутрішній дискомфорт, який може стати приводом зародження негативної навчальної мотивації, і, відповідно, шкільної дезадаптації. Отже, коли неповнолітній не знаходить себе в колективі, не має успіхів у навчальній діяльності, у нього з'являється почуття тривожності, відчуження, що веде спочатку до психологічної дезадаптації, а надалі – до дезадаптації соціально-психологічної чи соціальної.

Роль колективу для підлітка важко переоцінити. На це вказували видатні педагоги А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шацький і ін. Учень, який не одержує визнання в шкільному колективі, зазвичай намагається знайти іншу референтну групу, яка дуже часто має негативну спрямованість. Його адаптація в негативній групі – це шлях до повної соціальної дезадаптації. У подібній групі діють такі стихійні механізми, як зараження, наслідування, ідентифікація, вплив і ін. Ці механізми особливо сильні в об'єднаннях підлітків у силу їх конформності, страху залишитися ізольованим і незрозумілим. Чималу роль при цьому відіграє афіліація.

Афіліація – прагнення людини бути в суспільстві інших. [113, с.120]. Підліток, внаслідок вікових особливостей, найчастіше задовольняє потребу в афіліації в групі однолітків, причому в групі референтній. Референтна група – реальна або уявлювана соціальна спільність, на норми, цінності й думки якої індивід орієнтується у своїй поведінці. Для дітей, і особливо підлітків, вона є головним еталоном поведінки, гарантією внутрішньої стабільності й задоволення. Школярі, як і всі люди, бувають одночасно членами багатьох груп: шкільного колективу, спортивної команди, музичної школи, шахової чи спортивної секції, неформальної вуличної групи і т.д. Якесь із них буває референтною і в ній задовольняється афіліація.

Досвід показує, що коли афіліація підлітків реалізується в школі, то

навіть при низькому соціометричному статусі дезадаптація може не настати. Якщо вона задовольняється в групі з позитивною спрямованістю, зокрема в класному колективі, це шлях до успішної соціальної адаптації. Учень також може бути учасником дитячих рухів, молодіжних об'єднань із позитивною спрямованістю, спортивних секцій, досягати успіху в цих видах діяльності, мати в деяких неформальних групах достатньо високий соціометричний статус, що автоматично підвищує і його статус в класному колективі.

Іноді учень в офіційній групі може мати досить низький соціометричний статус і бути дезадаптованим, але в той же час у групі неформальній почуватися комфортно, отримувати задоволення від спілкування. Слід зауважити, що неформальні об'єднання підлітків можуть бути різної спрямованості: позитивної (спортивні ігри, шахи, комп'ютерні ігри, волонтерська діяльність), нейтральної (разом проводять дозвілля, зазвичай не дуже змістовне, не здійснюючи ніяких протиправних дій) і негативної (у групі зловживають алкоголем, наркотиками, крадіжками і т.п.). За умови задоволення в афіліації в підлітка в групі з негативною спрямованістю неминуче з'являються елементи соціальної дезадаптації. Отже, афіліація стає джерелом дезадаптації при: нереалізованості афіліації в шкільній групі, якщо немає референтної групи поза школою; реалізованості афіліації в неформальній групі, якщо вона має негативну спрямованість

Що стосується біологічних факторів, які впливають на формування особистості і можуть сприяти виникненню дезадаптації, їх роль тривалий час значно применшувалася в радянській психолого-педагогічній науці. Проте порушення в розвитку особистості не можна розглядати лише як результат негативних зовнішніх впливів. Тому цілком справедливо багато вчених підкреслюють значимість внутрішніх особливостей особистості, що впливають на неї в процесі становлення [114- 118]. А це значить, що й адаптація особистості, і її дезадаптація породжуються нерідко факторами не тільки об'єктивного, але й суб'єктивного порядку. До них відносяться генетичні й біологічні передумови, вікові й індивідуальні особливості, специфіка розвитку пізнавальної, інтелектуальної й емоційно-вольової, мотиваційної сфери особистості. Безперечно, окремі з названих особливостей формуються під впливом зовнішніх умов, але згодом самі по собі визначають поведінку особистості, стаючи суб'єктивною, нероздільною приналежністю її власного «Я».

Зв'язок зовнішнього й внутрішнього настільки динамічний і діалектичний, що перехід зовнішнього у внутрішнє і навпаки становить головну унікальну здатність кожної особистості. При цьому нерідко суб'єктивні психофізіологічні утворення особистості стають «пусковими механізмами» різних видів дезадаптації. Часом вони існують у досить

завуальованому вигляді й виявляються тільки спеціальними методами діагностики. Якщо немає провокуючих факторів, вони можуть поступово зникнути, не зумовлюючи зовнішнього відкритого прояву. Але, якщо внутрішні передумови дезадаптації підкріплені зовнішніми негативними впливами, то вони можуть зміцнитися, перейшовши у свій зовнішній прояв, внаслідок чого виникає дезадаптація психосоціальна. Бувають випадки, коли внутрішні передумови поглиблюються, руйнуючи особистість, наносячи їй не виправну шкоду. Це приводить до відчуження, стресу, внутрішнього дискомфорту, тобто тому, що в науці називається глибинною психологічною дезадаптацією. Іноді вона проявляється в таких вчинках, які для навколишніх стають повною несподіванкою. Тому своєчасне вивчення латентного періоду дезадаптації – це шлях до профілактики її виникнення.

Таким чином, правомірно стверджувати, що біологічні передумови, в тому числі й несприятливі, актуалізуються тим швидше, чим інтенсивніше на них впливають відповідні зовнішні фактори. Однак не можна не враховувати, що при дуже сильних біологічних дефектах, тим більше генетичних, в індивіда може розвинути патогенна дезадаптація, якою займаються як психологи, так і медики, психіатри. У цьому випадку позитивні зовнішні впливи можуть тільки послабити, нейтралізувати прояв згаданих дефектів, але не усунути їх повністю.

Щоб зрозуміти, коли внутрішня патогенна дезадаптація стає дезадаптацією первинною і впливає на дисгармонійність особистості в цілому, важливо, на наш погляд, розрізняти, коли мова йде про явну патологію, а коли про «пограничні» стани, які знаходяться на межі між нормою і патологією. Такі стани явно впливають на появу психологічної дезадаптації, яка, у свою чергу, може викликати інші види дезадаптації.

Про такі пограничні стани опубліковано чимало наукових праць. Зокрема, вчений Н.Вайзман відзначає, що діти групи ризику мають стерті або малопомітні відхилення в діяльності організму, насамперед нервової системи, що заважає їм адекватно адаптуватися до шкільної діяльності й соціальних умов життя [119.С.20]. Відомий психіатр В.Кашенко звертав особливу увагу на існування «перехідної зони між нормою й аномалією» Між нормальним характером і патологічним характером, відзначеним явно вираженими хворобливими рисами, міститься велика кількість перехідних шаблів від здорового до хворого характеру. Внаслідок цього немає можливості провести чітку межу між нормальним і важким характером, з ненормальними ухилами, дефектами, інакше кажучи, між природними проявами характеру й патологічними (хворобливими) його рисами [120.С.26].

Патогенна дезадаптація є крайнім проявом чітко виражених біологічних передумов, але бувають форми «стерті», які лише в якійсь

мірі впливають на появу дезадаптації. Такі форми і способи їх виявлення досліджені Н.Вайзманом і проаналізовані в «Реабілітаційній педагогіці». Це, зокрема, часті відволікання уваги, рухова розгальмованість, неслухняність, пасивність учня на уроці, скутість при відповідях, розгубленість при незначних зауваженнях, сумний, тривожний настрій, легка зміна настрою та ін. [119, с.21-22].

Цікавий матеріал про біологічні передумови дезадаптації представлений у монографії К.Лебединської, М.Райської і Г.Грибанової. Автори розглядають ряд порушень в емоційній сфері: у підлітків з підвищеною афективною збудливістю, психічно нестійких і з розгальмуванням потягів (окремо розглядаються діти зі ЗПР). При певному рівні порушень ці діти потрапляють в категорію цілком здорових, а при посиленні всіх перерахованих ознак – в категорію хворих, тобто осіб з патогенною дезадаптацією [121]. В монографії підкреслюється необхідність ретельної роботи з дітьми й підлітками, що страждають затримкою психічного розвитку. Їх не можна назвати дезадаптованими патогенно, але біологічні передумови цих дітей такі, що якщо не приділити їм максимум уваги, тепла, турботи й часу, може відбутися серйозна подальша дезадаптація. Результатом вивчення цих дітей стало виокремлення дослідниками двох провідних факторів: 1) незрілість емоційно-вольової сфери у вигляді психічного й психофізіологічного інфантилізму; 2) порушення пізнавальної сфери. Більшість учених, однак, висловлюють думку, що, якщо немає явних аномалій, і за умови проведення відповідної роботи, дітей з ЗПР цілком можна віднести до звичайних. М.Раттер, докладно розглядаючи особливості дітей з розладами психіки, у яких деякі біологічні фактори стали поштовхом до дезадаптації, підкреслює, що немає підстав стверджувати, що у них наявна патогенна дезадаптація. Учений розглядає дві підгрупи розладів поведінки 1) соціальні форми антигромадської поведінки, коли підлітки легко пристосовуються до антигромадської поведінки; 2) несоціальні форми антигромадської поведінки, пов'язані з дітьми агресивними, зухвалими, мстивими, вороже налаштованими, що важко входять у будь-які спільноти. М.Раттер підкреслює, що біологічний фактор може зіграти свою роль як у тому, так і в іншому випадку, але це не дає права говорити про патологію розвитку [122].

Однією з найважливіших суб'єктивних причин підліткової дезадаптації є індивідуальні особливості особистості. Це, зокрема, темперамент, характер, здібності.

Темперамент є природженим, в його основі лежить тип нервової системи, який може бути сильним (сангвінік, холерик, флегматик) і слабим (меланхолік).

Сам темперамент не визначає поведінку, але він є тим підґрунтям, на

якому легше формуються одні способи поведінки і важче інші. Це ж стосується і дезадаптації. Дитина з будь-яким типом темпераменту може стати дезадаптованою, але все ж найбільш схильний до дезадаптації – меланхолічний тип темпераменту. Надзвичайна загальмованість флегматика і, навпаки, імпульсивність і невитриманість холерика теж можуть в окремих випадках слугувати поштовхом для формування дезадаптації підлітка в колективі.

Цікавим в плані виникнення дезадаптації є явище акцентуації характеру, яке вперше докладно проаналізував німецький учений К.Леонгард.

На думку К.Леонгарда, акцентуація – це риси характеру, які накладають такий відбиток на індивіда, що він як особистість явно виділяється з-поміж інших. І дійсно, акцентуація завжди в загальному передбачає посилення ступеня прояву певної риси, це, по суті, ті ж індивідуальні риси, але вони володіють тенденцією до переходу в патологічний стан. При більшій виразності вони можуть набувати патологічного характеру, руйнуючи структуру особистості [123,с.15-17]. Результати дослідження К. Леонгарда лягли в основу багатьох інших досліджень акцентуацій характеру, зокрема були значно поглиблені А.Личко [124]. Якщо типи акцентуації, описані цими вченими стосовно до підлітків, розглянути з погляду дезадаптації особистості, можна виділити наступні риси, які сприяють дезадаптації.

Гіпертимний тип. У підлітків присутня емансипація, у деяких випадках мають місце навіть прояви агресії, що приводить до конфліктів з навколишніми. Властива йому комунікабельність і певна безвідповідальність, нерозбірливість в контактах, невміння бачити проблеми і своєчасно реагувати на них визначають схильність до соціальної, відкритої, здебільшого тимчасовий дезадаптації.

Циклоїдний тип. Дезадаптація, як правило, проявляється в апатії й дратівливості, у результаті чого до підліткового віку діти нерідко починають погано вчитися, не цікавитися компанією однолітків. У підлітків циклоїдного типу акцентуації перепади розпачу, плачу й гарного настрою йдуть циклами. Отже, можна говорити про прояви психосоціальної дезадаптації поведінки, особливо у важкі періоди. Вона часто буває тимчасовою (як прихованою, так і відкритою).

Лабільний тип. Це підлітки, для яких найменші причини можуть стати приводом до зневіри й депресії, зміни настрою. Тут мова йде про тимчасову відкриту психосоціальну дезадаптацію, яка в основному виражається в порушенні відносин з навколишніми.

Астенічний (невротичний) тип. Для підлітків цього типу характерна вередливість, плаксивість, лякливість, тривожність, зневіра, бажання пожалітися комусь на життєві невдачі. Такі підлітки схильні до іпохондрії,

що проявляється в дратівливості, депресії з будь-якого незначного приводу. Для них нехарактерні делінквентні форми поведінки, проте підліткам такого типу властива психологічна, часто прихована або й відкрита, стійка дезадаптація, що загрожує перерости в соціально-психологічну, відкриту і стійку форму.

Сензитивний тип. До нього відносяться підлітки, які всього бояться, вони тривожні, дуже чутливі, їм властива відчуженість, що виражається в боязкості й сором'язливості стосовно однолітків. Для них характерна вразливість і адекватна або занижена самооцінка. Це підлітки, які, володіючи комплексом неповноцінності, прагнуть до гіперкомпенсації. Даний тип скоріше схильний до деякої психологічної тимчасової, рідше стійкої, дезадаптації, до того ж прихованої, що рідко проявляється в соціальному плані. Таких підлітків особливо боляче ранить глузування й несправедливість.

Шизоїдний тип. Характеризується замкнутістю, інтравертивністю, заглибленням в себе. Такі підлітки не прагнуть до контактів з однолітками. Не вміючи вловити ситуацію, оточення, вони часто діють неадекватно, не вписуються в групи однолітків, нерідко їх відносять до відкинутих, можуть стати артистами. Такий підліток нерідко буває дезадаптованим внутрішньо, приховано, тобто психологічно й досить глибоко, але поступово дезадаптується й соціально, причому дезадаптація буває відкритою, досить стійкою.

Епілептоїдний тип. У дітей цього типу пригніченість і розлад часто поєднуються з афектами, причому афект буває результатом роздратування, що довго накопичується. Очевидно, що саме ця властивість приводить до конфліктів з учителями й товаришами, психосоціальної, тимчасової, відкритої дезадаптації. Але іноді тимчасова дезадаптація може перерости в постійну. Це зазвичай індивіди владні, злопам'ятні, жорстокі. Однак багато чого залежить від оточення, в яке вони потраплять. Якщо таким підліткам дають рішучу відсіч, то конфлікт може стати затяжним і перерости в соціальний, породжуючи дезадаптацію.

Істероїдний тип. Особливості цього типу проявляються в надзвичайному егоцентризмі й намаганні привернути увагу до своєї особи. Навіть виділення з юрби в негативному плані для них більш бажане, ніж непомітність. Заради цього цей тип акцентуації готовий на все. Для нього характерні неправдивість, фантазування, порушення дисципліни, конфлікти, ексцентричні вчинки, які можуть спричинити різні наслідки. При негативному розвитку цих мотивів підліток може не тільки стати дезадаптованим психологічно й психосоціально, але й прийти до девіантної поведінки і навіть делінквентної. Такі підлітки часто потрапляють у різні сумнівні пригоди, які не завжди добре закінчуються.

Заради уваги до своєї особи вони іноді вдаються навіть до спроб суїциду, причому нерідко з трагічними наслідками. Багато з них схильні до вживання алкоголю, наркотиків, іноді мають місце втечі з дому. Для цього типу акцентуації підлітків характерною є, в основному, або яскраво виражена, тимчасова, або стійка, досить глибока соціальна дезадаптація.

Нестійкий тип. Це підлітки, у яких поєднується, з одного боку, відсутність сильної волі, а з іншого – потяг до розваг. Слаба воля, відсутність почуття відповідальності, цілеспрямованості, наполегливості, рішучості нерідко приводять до недисциплінованості, неуспішності, іноді й девіантності. Такі підлітки легко потрапляють під негативний вплив і не можуть йому протистояти. Це може стосуватися долучення до вживання алкоголю і наркотиків, крадіжок, різних хуліганських вчинків. Подібна акцентуація сприяє розвитку психосоціальної, а нерідко й соціальної, відкритої, тимчасової або стійкої дезадаптації..

Конформний тип. Такі підлітки зовсім не можуть протистояти думці свого оточення, настільки сильно потрапляють під його вплив. У результаті не мають своєї думки, стійких моральних принципів, зазвичай орієнтуються на думку інших. Вони консервативні, якщо мова йде про якісь інновації. Головне в їхніх діях – бажання «бути як інші», нічим не відрізнятись. При сприятливому оточенні такі підлітки можуть не бути дезадаптованими, але, якщо перебувають в асоціальному середовищі, протистояти його впливу вони не здатні. Потрапляючи в інше середовище, вони відчують себе дезадаптованими, потім намагаються пристосуватися до його вимог, хоч внутрішньо вони можуть бути для нього неприйнятними. Даний тип підлітків зазвичай проявляє відкриту, стійку, іноді тимчасову психосоціальну або соціальну дезадаптацію.

Підліткові акцентуації характеру – явище досить розповсюджене. Слід підкреслити, що при сприятливих обставинах акцентуїтована особистість може розвиватися цілком адаптивно. Однак, у випадку розвитку негативної ситуації, підліток може прийти до різних видів дезадаптації: від тимчасової, ситуативної – до чітко вираженої відкритої, стійкої дезадаптації, що охоплює особистість у цілому.

Вимагають уваги і такі суб'єктивні фактори, як вікові особливості підлітків. При розгляді явища дезадаптації, безперечно, слід враховувати деякі особливості підліткового віку, який є досить складним і специфічним. Він викликає значний інтерес у дослідників [125– 128].

Цей вік характеризується переходом від дитинства до дорослості. Як відзначає Л.Виготський, три фази дозрівання в підлітків у цивілізованому суспільстві нерідко не збігаються: дозрівання статеве, фізіологічне й соціальне. Така розбіжність породжує чималі труднощі. Справа в тому, що статеве дозрівання випереджає фізіологічне, а фізіологічне – соціальне, що приводить до деяких розбалансувань у

розвитку підлітка і, відповідно, дезадаптації. Має значення також історичний час для розвитку підлітка. Культурно-історичне середовище й безпосереднє оточення найбільше впливають саме на даний вік. При цьому вплив середовища може як звузити, так і значно розширити межі підліткового віку. Чим більшою мірою збігаються статеве, фізіологічне й соціальне дозрівання, тем менший період переходу від дитинства до дорослості, а чим більше вони розходяться в часі, тим більше тривалим стає цей період [129]. Незважаючи на певну умовність і деяку нечіткість меж, зазвичай підлітковий вік розглядають в межах 10 – 14 років.

Важливою ознакою підліткового віку є виникнення почуття дорослості. Результати аналізу праць провідних вітчизняних і зарубіжних учених (Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Рас, Д.Фельдштейн, Л.Штайнберг та ін..) підтверджують, що це дійсно одна з корінних ознак підлітків, яка існує в будь-яких історичних умовах і при будь-яких культурних обставинах. Причому почуття дорослості може проявлятися як позитивно (прагнення до творчості, самостійності, відповідальності) або нейтрально (наслідування дорослим в одязі, манерах), так і негативно (пияцтво, паління, брутальність і т.д.). Неможливість задовольнити почуття дорослості, небажання старших визнавати підлітків рівними собі може викликати у них прояви дезадаптації [130].

Почуття дорослості тісно зв'язане з потребою в самоствердженні. Підліток, якщо мова йде про молодших підлітків (10-12 років), готовий утверджувати себе в очах товаришів будь-яким шляхом. Ці прояви можуть бути як позитивними (досягнення в навчанні, рівні знань, корисних справах, у спорті, мистецтві, і т.д.) або нейтральними (бравування фізичної силою, положенням батьків, матеріальним достатком, гарними речами), так і негативними (брутальність, хамство, тютюнопаління, пиятика, злочинство).

Що стосується старших підлітків (13-14 років), то тут, крім бажання самоутвердження, уже з'являється бажання себе поважати, придивитися до себе, побачити своє «Я», дати йому оцінку.

Підлітковий вік – це час загостреного прагнення до пізнання й оцінки самого себе, до формування цілісного, несуперечливого образу «Я», коли формується система особистісних цінностей, які визначають зміст діяльності підлітка сферу його спілкування, вибірковість відносини до людей, оцінку цих людей і самооцінку [131; 132].

З.Фрейд, зв'язуючи розвиток дітей в основному зі зміною їх сексуальних інстинктів, визначав підлітковий вік як детермінований прагненням до сексуальних контактів, які через різні психологічні й соціальні причини не завжди можуть бути задоволені [133].

Ж.Піаже наголошував, що важлива особливість підлітків полягає в тому, що в них розвивається нова вікова можливість – гіпотетико-

дедуктивне мислення. Але, на думку вченого, підліток часто себе переоцінює, прагнучи змінити за допомогою ідей світ і себе [134]. Ця переоцінка є важливим джерелом підліткової дезадаптації.

Особливо великий внесок у психологію дитинства, його періодизацію вніс Е.Еріксон. У свою «его-психологію» він вводить таке поняття, як ідентичність і самоідентичність, і всі стадії дитинства зв'язує з розвитком даної ідентичності. [135, с.36]. Прагнення підлітків до значимості саме виражається, на його думку, в ідентичності. Чим успішніше здійснюється ця ідентичність, тим скоріше здобуваються позитивні якості. Розвиток дитини відбувається в певному оточенні. Якщо в молодших школярів це родина, сусіди, школа, то в підлітка – це в основному однолітки. Підліток шукає в цей період самототожності, постійно задаючи собі питання про себе. Для цього він намагається довідатися все про своє «Я», зіставити думки, зробити неусвідомлений висновок. Він активно шукає своє місце серед однолітків і в суспільстві, хоч і не завжди знаходить. Якщо пошук безуспішний, то в підлітка починається дифузія ідентичності, втрата свого «Я», розгубленість і непередбачуваність.

Цікаво відзначити, що багато вчених висловлюють думку про фатальну неминучість дезадаптації в підлітковому віці, вони вважають, що труднощі підліткового віку заздалегідь запрограмовані (С.Хол, Е.Шпрангер та ін.) .

Німецький учений Х.Ремшмідт звертає увагу на наступні моменти періоду дорослішання:

1. Перегляд ціннісних орієнтацій.
2. Відхід від старих зразків, особливо якщо це було пов'язано з родиною, більший ступінь їх абстрактності для підлітка.
3. Формування власного «Я», самооцінки.
4. Орієнтація у своїх смаках, зразках, цінностях на референтну групу, при цьому підсилюється конформізм стосовно референтної групи [136, с117-118].

Х.Ремшмідт аналізує підліткові «Я-Концепції» і зауважує, що часто «Я – ідеальне» не співпадає з «Я-реальне». На його думку, ці розбіжності зазвичай викликають труднощі. Якщо підлітки вважають «Я-Ідеал» недосяжним, вони або використовують захисні механізми, або відбувається зниження самооцінки, самоповаги. При цьому вони нерідко стають конформістами, змінюючи сприйняття свого «Я», оскільки вважають себе нездатними до визначних вчинків [136, с.124-125].

Отже, на думку багатьох авторів, для сучасних підлітків характерне прагнення пізнати й знайти себе, але для цього потрібно себе з кимсь порівняти, тобто реалізувати прагнення до референтної групи. При цьому бути, як інші, для них дуже важливо, але не менш важливо й відрізняти

себе від інших. Підлітки, намагаються знайти ідеал або зразок для наслідування. Найчастіше таким зразком стає або якийсь збірний образ, або старший товариш, або дорослий, якого влаштовує роль «учителя». Цим іноді користуються представники різних сект, асоціальних угруповань, у тому числі підліткових, тобто люди із сумнівними моральними цінностями [137].

Статистичні дані свідчать про зростання девіацій серед дівчат підліткового віку. Знання особливостей девіантних проявів у дівчат і причин їх виникнення є важливою умовою успішної профілактики і корекції.

Аналіз наукової літератури (Я.Гошовський, Т.Гурлева, А.Демічева, І.Парфанович та ін.) дає підстави охарактеризувати особливості дезадаптованих дівчат, схильних до девіантної поведінки, наступним чином : переважна більшість з них – імпульсивні, нетерплячі, вперті, конфліктні, егоцентричні; прагнуть завжди бути в центрі уваги, вважають себе самостійними, незалежними, комунікативними особистостями; для досягнення власних цілей використовують будь-які засоби; часто стають ініціаторами агресивного з'ясування стосунків. Скоєння правопорушень дуже часто пов'язане з аморальним способом життя, а бажання в основному зосереджені на отриманні задоволення від життя.

Характеристика багатьох дівчат з порушеннями у поведінці свідчить про переважання в їх характері і поведінці озлобленості, агресивності, жорстокості, свавілля, розкутості, низької пізнавальної активності, цинізму, байдужості у ставленні до оточення.

Для більшості дівчат з явно вираженими негативними поведінковими відхиленнями характерні: примітивність життєвих орієнтирів; бідність інтересів, захоплень, їх звуженість; відсторонення від навчально-виховного процесу школи; паралельний розвиток декількох девіантних ліній поведінки (тютюнопаління і аморальний спосіб життя, злочинність, проституція і пияцтво і т. д.); меркантильність потреб та інтересів; спрямованість на негайне отримання задоволення; отримання бажаного у допустимій і недопустимій формах. Відсутніми є автономна відповідальність, вимогливість до тих, хто знаходиться поруч, сором'язливість, поміркованість, чуйність, емпатійність, прагнення до прекрасного, високих духовних ідеалів.

Серед девіантних форм поведінки, характерних для дівчат підліткового віку, досить поширеними є крадіжки, бродяжництво, проституція, схильність до алкоголізму і наркоманії. Також однією з шкідливих звичок є куріння, яке не може розглядатися як реальний прояв девіантної поведінки, проте, крім нанесення непоправної шкоди здоров'ю самих дівчат та їх оточенню, ця звичка перешкоджає формуванню у підлітків адекватних віку поведінкових установок на здоровий спосіб життя,

уповільнює особистісний та моральний розвиток, ускладнює відносини з батьками і вчителями. Ще однією глобальною суспільною проблемою на сьогоднішній день є суїцидальна поведінка підлітків, причому, як хлопців, так і дівчат. Вона характеризується усвідомленими діями, що направляються уявленнями про позбавлення себе життя. Вік суттєво впливає на особливості суїцидальної поведінки. Наприклад, відомо, що кризові періоди життя, зокрема перехід від дитячості до дорослості, характеризуються підвищенням суїцидальної готовності. Мотиви, якими підлітки пояснюють свою поведінку, здаються несерйозними. Для них у цілому характерні вразливість, сугестивність, низька критичність до своєї поведінки, коливання настрою, імпульсивність, здатність яскраво відчувати і переживати. Самогубство в підлітковому віці збуджується гнівом, страхом, бажанням покарати себе або інших, зумовлено перебуванням в неблагополучній родині, несприятливим вуличним середовищем, труднощами в школі, сексуальними проблемами, тривалою депресією тощо.

Часто у дівчат з девіантною поведінкою спостерігається анорексія, яка виникає на ґрунті невдоволення власною зовнішністю і намаганням виправити становище, хоч в багатьох випадках це не відповідає дійсності, а вади зовнішності є надуманим. Анорексія – нервове-захворювання, що характеризується втратою ваги, надмірним страхом повноти, спотвореним уявленням про зовнішній вигляд і глибокими обмінними гормональними порушеннями. Анорексію може зумовити: схильність до перфекціонізму (прагнення до досконалості у всьому), низький рівень самооцінки, сильний стрес, який провокує початок захворювання, вплив соціального середовища, в якому живе дівчина-підліток, оцінка її зовнішності дорослими і ровесниками.

Переважає більшість дівчат з девіантною поведінкою відзначаються дезадаптованістю.

Причини девіантної поведінки дівчат підліткового віку різні, в багатьох випадках спостерігається поєднання одночасно кількох причин. Зокрема, біологічними причинами може бути органічне ураження головного мозку внаслідок патології вагітності і пологів. На виникнення відхилень у поведінці впливають вікові та індивідуально-психологічні чинники, пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації: емоційна незрілість, несформованість навичок спілкування, порушення самоконтролю і самооцінки, розгальмованість, агресивність, тривожність. Соціальні причини зумовлені несприятливими особливостями взаємодії особистості з оточенням, з негативним впливом соціуму на розвиток особистості. Педагогічні – виявляються у недоліках сімейного виховання та організації навчально-виховного процесу у закладах освіти.

На думку І.Явір, поведінкові девіації дівчат дуже часто викликані гіпертрофією у їхній свідомості соціальних вимог та ігноруванням гендерних стереотипів поведінки. Невміння адаптуватися до суспільних реалій, визначити для себе позитивні гендерні ідеали та статеву роль призводить до деформації гендерної ідентичності. І якщо поведінка особи їм не відповідає – вона визначається як девіантна [138, с. 174].

Таким чином, у підлітків дезадаптація може настати, коли:

1) не задовольняється потреба підлітка в новій інтимно-особистісній діяльності, приводячи до відчуження, або дана потреба не розвивається, сприяючи розвитку інфантильності;

2) не задовольняються позитивно або хоча б нейтрально почуття дорослості й потреба в самоствердженні, приводячи до негативного їхнього прояву або навіть до затримки в розвитку особистості;

3) вчасно не засвоюються позитивні моральні цінності й не беруться на озброєння гідні зразки для наслідування, поступаючись місцем цінностям і зразкам з негативною спрямованістю;

4) не збігаються «Я-Концепція» і «Я-Ідеал», формуючи неадекватну самооцінку й породжуючи складність розвитку особистості;

5) не реалізується власне «Я» підлітка, приводячи до дифузії ідентичності ;

6) не формуються необхідні психологічні захисні механізми при дезадаптуючих впливах.

До основних соціальних факторів, які можуть ще більше підсилити дезадаптивний розвиток вікових особливостей підлітків, можна віднести наступні: нестабільність у суспільстві; асоціальність родини або втрата значимості позитивно організованої родини; бездоглядність підлітків; наявність негативних моральних зразків для наслідування; педагогічні помилки вчителів, вихователів; ігнорування навколишніми нової соціальної ролі й соціальної позиції підлітка і т.д. Практика показує, що різні психологічні «пускові» механізми дезадаптації найчастіше з'являються в результаті впливу сукупності тих чи інших факторів.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених свідчить про те, що надзвичайно важливим чинником виникнення дезадаптації у дітей і підлітків є жорстоке поводження з ними, яке проявляється у різних видах насильства щодо неповнолітніх [139 – 143].

Насильство – це такий примус і така шкода (збиток), котрі здійснюються всупереч волі того чи тих, проти кого вони спрямовані. В навчально-енциклопедичному словнику довіднику «Все про соціальну роботу» пропонується таке визначення: «насильство – спроба чи погроза заподіяння фізичної шкоди особі або залякування її через використання незаконного примусу» [2, с.275].

У правовій базі України визначення насильства представлене

Законом України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15 листопада 2001 р. № 2789-III. У ст. 1 Закону визначені наступні види насильства:

Фізичне насильство в сім'ї – умисне нанесення одним членом сім'ї іншому члену сім'ї побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного або психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі і гідності.

Фізичне насильство – дії з застосуванням фізичної сили по відношенню до дитини, таке поширене побиття дітей. Мова йде не тільки про побиття з серйозними наслідками, але й про побиття різкою, паском, ляпаси тощо. Все це є протизаконними.

Сексуальне насильство - протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітнього члена сім'ї.

Поняття «сексуальне насильство» містить у собі не тільки згвалтування, але й сексуальні домагання, непристойні пропозиції, а також образливі дії, що мають сексуальний характер.

Психологічне насильство в сім'ї – насильство, пов'язане з впливом одного члена родини на психіку іншого члена родини шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими спеціально спричиняється емоційна непевність. Нездатність неповнолітнього захистити себе в подібних випадках може завдати серйозної шкоди їх психічному здоров'ю.

Економічне насильство в сім'ї – умисне позбавлення одним членом родини іншого житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного або психічного здоров'я.

Особливим видом насильства є насильство в сім'ї, яке може поєднувати ознаки всіх вище перелічених видів насильства.

За свідченням багатьох дітей, з жорстокістю вони вперше зустрічаються у власній сім'ї, з боку батьків та старших братів і сестер, тобто тих осіб, які повинні їх захищати та підтримувати.

Насильство порушує цілу низку прав людини:

- на рівний захист перед законом;
- на захист від гендерної дискримінації;
- на життя та фізичну недоторканність;
- на найвищі стандарти фізичного та психічного здоров'я.

Н.Максимова [51] виділила ті категорії дітей, котрі найчастіше стають жертвами жорстокого поводження, в тому числі насильства:

- діти, які виховуються в умовах жорстких стосунків у сім'ї, які вороже сприймають світ і самі готові проявити насильство до слабших від себе;

- діти, які виховуються в умовах бездоглядності, занедбаності, емоційного відторгнення, не отримують достатньої турботи любові та душевного тепла, часто відстають у психофізичному розвитку, легко піддаються навіюванню, не здатні оцінити ступінь небезпеки і чинити опір насильству.
- діти, що перебувають у стані бродяжництва;
- діти, які виховуються в обставинах безумовного підкорення, страху і тривожності ;
- діти з психічними аномаліями, не здатні адекватно оцінювати небезпечність ситуації;
- маленькі діти через їх безпорадність.

Жорстоке поводження з точки зору порушення прав дитини може розглядатися як:

- ігнорування потреб дітей, порушення їх прав;
- відсутність догляду за ними (чи незадовільний догляд);
- ізоляція дитини, бойкот (у дитячому колективі);
- відсутність проявів батьківської любові, доброти, чуйності;
- безвідповідальність щодо дітей;
- бездіяльність батьків щодо дитини у скрутній ситуації;
- насильство у всіх видах;
- брутальність, глузування, неповага до гідності, особистості дитини, нехтування дитиною тощо.

З наведеного переліку можливих порушень прав дитини тільки незначна частина карається відповідно до національного законодавства та інших нормативних документів [144-147]. Більша ж залежить від педагогічної культури батьків, педагогів, соціального оточення, культури в мікросередовищі, моральних цінностей тощо. Саме відштовхуючись від такого визначення та переліку проявів видів жорстокого поводження з дітьми, необхідно будувати роботу з попередження, зупинення та викорінення жорстокого поводження з дітьми [148-152].

Таким чином, можна розрізнити такі інституційні види жорстокого поводження з дітьми:

- у сім'ї (батьків, опікунів дітей, інших родичів);
- у школі, дитячій установі (учителів, вихователів, дітей);
- у мікросередовищі (сусідів, молодих людей, які проживають у мікрорайоні, знайомих і незнайомих людей на вулиці, в крамниці тощо).

Жорстоке поводження з дітьми виявляється на різних рівнях:

- «батьки – діти» (родинні зв'язки);
- «дорослі – діти» (професійне, особисте спілкування);
- «діти – діти» (міжособистісні стосунки);

- «діти – чужі, незнайомі» (випадкові зустрічі).

Жорстоке ставлення до дітей посилюється в ситуаціях алкоголізму або наркотизації батьків, у неповних або кризових сім'ях. Тому профілактика алкоголізму та наркоманії є також важливою складовою соціальної роботи по попередженню жорстокого поводження з дітьми.

Жорстоке поводження з дітьми в школі, виховній установі з боку вчителів, вихователів щодо дітей виявляється в: словесних приниженнях, видаленні з класу, відмові в участі в класних заходах, нагадуванні при класному колективі про недоліки учня, висміюванні сім'ї, сімейних подій, неадекватних оцінках, авторитаризмі, вимогах без пояснень, іноді навіть в побитті учня.

Жорстоке поводження з дітьми в мікросередовищі («діти – діти») виявляється в: образливих прізвиськах, насміханні над зовнішнім виглядом, видом діяльності, поведінкою дітей, які відрізняються серед однолітків, примушуванні до негативних дій, бойкоті, ігноруванні, відмові від спільних ігор, занять, побитті, відбиранні особистих речей, грошей, їжі, погрозах, приниженні, примусу до певних негативних дій тощо.

Найбільш уразливими категоріями дітей в аспекті жорстокого поводження з ними з боку інших дітей і вчителів (вихователів) є:

а) з боку дітей:

- діти з бідних, неблагополучних, неповних сімей;
- обдаровані діти, які вчаться у звичайній школі і відрізняються від інших;
- діти з вадами зовнішності, розвитку, обмеженими можливостями;
- флегматики, меланхоліки, діти зі слабкою нервовою системою;
- дуже слухняні діти;
- фізично слабкі діти;
- б) з боку вчителів:
- діти з бідних сімей, неблагополучних;
- діти, які мають власну думку;
- гіперактивні діти;
- невірноважені, вередливі діти;
- діти-тугодуми, флегматики;
- неуважні діти;
- діти, які мають неохайний зовнішній вигляд;
- діти, які погано вчаться.

Отже, маємо дилему: якщо в одному середовищі дитину сприймають позитивно, то в іншому за ці ж самі якості і поведінку до неї проявляють жорстоке ставлення. Це можна пояснити особливостями: молодіжної субкультури, недоліками батьківської та педагогічної культури, відсутністю толерантності, прагненням до лідерства, самовираженням,

невмінням організувати довілля, відсутністю моделі позитивних стосунків, емпатії, гуманізму тощо. Виникає проблема одночасного морального та правового виховання дітей, батьків, вчителів, формування єдиних цінностей у суспільстві, підвищенні рівня духовності .

Як правило, жорстоке поводження з дитиною – це комплекс дій дорослих чи дитячого колективу, воно не зводиться до одного якогось прояву чи ознаки. При аналізі походження цього явища, вчені стикаються з різноманіттям чинників .

Традиційно причиною насильства над дитиною вважалася психопатологія батьків, потім увагу було зосереджено на соціальному контексті, на основі чого сформульовано висновок: фактори ризику криються в соціальній ізольованості та системі цінностей батьків, яка й зумовлює насильницьке ставлення до дитини. Пізніше насилля інтерпретували через інтерактивну соціальну модель зруйнованих відносин між батьками і дитиною. Дослідники визначили фактори ризику на рівні індивіда, сім'ї й суспільства і довели, що не якийсь один фактор, а їх взаємовплив призводить до насильства над дітьми. Дослідники також відзначають, що наявність того чи іншого фактора ризику ще не означає прояву насильства, а скоріше вказує на ймовірність або можливість його виникнення [153]. При цьому наявність кількох сприятливих факторів зменшує вплив факторів ризику.

Деякі з можливих причин жорстокого поводження з дітьми в сім'ї:

- особисті якості батьків (агресивність, авторитарність);
- відсутність у батьків позитивного прикладу поводження з дітьми;
- алкоголізм, наркоманія, релігійний фанатизм;
- фізичні чи психічні недоліки батьків (розумова відсталість, психічні захворювання, глухота, сліпота тощо);
- невідання виховувати дітей, незнання своїх прав та обов'язків щодо дітей, відповідальності за них, незнання прав та потреб дітей;
- невідання долати сімейні та життєві кризи, відсутність самореалізації;
- нерозуміння батьками своєрідності особистісного розвитку дитини;
- неприйняття дорослими дитячої індивідуальності;
- невідповідність вимог і очікування батьків можливостям і потребам дітей;
- неправомірність виховання в різні вікові періоди;
- непослідовність у взаєминах дорослих та дітей;
- неузгодженість змісту, цілей і засобів виховання між батьками;
- прагнення визнання в якійсь сфері (професійній, економічній, соціальній) і неможливість його досягти;
- раптові серйозні зміни у різних сферах життя (втрата роботи, хвороба, смерть одного з батьків тощо);

- афективність, невміння загальмувати негативні прояви своєї поведінки;
- негативний приклад власних батьків;
- психічні захворювання;
- гендерні стереотипи суспільства: уявлення про стать у суспільстві, соціокультурне сприйняття статі, яке диктує певну поведінку, культурні норми, стиль одягу. При цьому заохочується поведінка, яка відповідає соціокультурній статевій ролі і пригнічується та, що не відповідає їй.

Причини жорстокого поводження з дітьми в дитячих установах:

- невміння вчителів, вихователів будувати демократичні стосунки з дітьми, спілкуватися, розв'язувати конфлікти раціональним шляхом;
- низький рівень професійної етики;
- звичка до наполягання, командування, що допомагає реалізувати професійні завдання в найкоротший час, але приводить до авторитарності педагогів, ігнорування прав і потреб окремої дитини;
- звичка до позиції «учитель – учень» (до суб'єкт-об'єктних стосунків) і зловживання цією позицією;
- професійне вигорання педагогів.

Причини жорстокого поводження з дітьми в мікросередовищі:

- боротьба за лідерство;
- зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них;
- агресивність та віктимність;
- наявність у дитини психічних чи фізичних вад;
- заздрість;
- відсутність предметного дозвілля.

На ці причини вказують такі вітчизняні і зарубіжні дослідники, як О.Бовть, Р.Берон, Т.Василькова, Д.Джилінгер, О.Дроздов, О.Захаров, Н.Максимова, В.Оржеховська, І.Трубавіна, Т.Федорченко та інші.

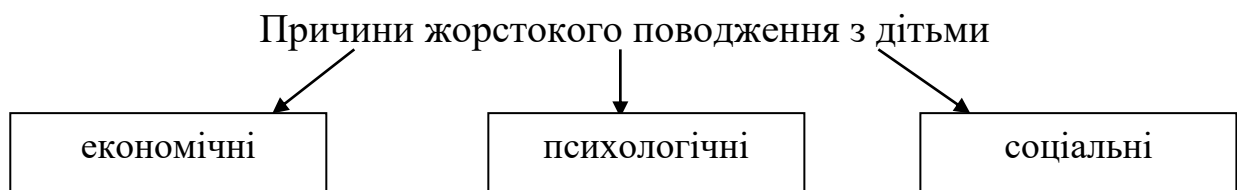


Рис. 1.3.

Отже, більшість учених вважають, що чинники жорстокого поводження з дітьми мають, в першу чергу, соціально-економічне психологічне підґрунтя. Перший чинник дуже актуальний для України.

Дійсно, сьогодні спостерігається загострення соціально-економічних проблем в країні. Велика кількість людей опинилася за межею бідності. Ситуація характеризується нестабільністю, високим рівнем безробіття, високими тарифами на комунальні послуги, медичне обслуговування, підвищенням пенсійного віку, знеціненням престижу вищої освіти та ін., що викликає страх агресію і відчай у значної частини населення.

У плані психологічних причин на поширення досліджуваного явища впливають передусім особистісні, психологічні проблеми самих батьків чи інших людей, що знущаються над дітьми. Батьки не завжди розуміють, що проблеми, які є у них особисто, є їхніми проблемами, і переносити їх на своїх дітей не можна. Якщо говорити про дитяче середовище, то спостерігається невміння неповнолітніх якимось чином приборкувати свою агресію. Агресивність підлітків останнім часом стала досить актуальною проблемою [154-156].

В багатьох працях учених наголошується на необхідності взаємодії всіх соціальних інститутів у протидії насильству і жорстокому поводженню з дітьми [157 – 159].

Особливу категорію дезадаптованих дітей представляють дітисироти, позбавлені батьківського піклування, вихованці інтернатних закладів, дезадаптованість яких зумовлена, по-перше, перебуванням певний час в неблагополучних родинах, по-друге, специфікою формування особистості в умовах інтернатного закладу і, нарешті, недоліками в організації виховного впливу школи.

Результати вивчення дітей інтернатних закладів, здійснені багатьма вченими [160 - 166], дають підстави констатувати, що переважна більшість вихованців інтернатних установ перед тим, як потрапити сюди, проживали в неблагополучних родинах і перенесли різні види насильства.

Це, насамперед, фізичне насильство – навмисно нанесені дитині батьками, чи особами, які їх замінюють, фізичні пошкодження, які можуть викликати розлади як фізичного, так і психічного здоров'я, привести до відставання в розвитку. Можливими ознаками цього є: множинні ушкодження специфічного характеру (сліди від побоїв ременем, сигаретні опіки, крововиливи в очне яблуко, вибиті зуби і т.п.); ознаки незадовільного догляду за дитиною (гігієнічна занедбаність, висипки; пасивна реакція на біль; страх перед відвідинами батьків у вихідні або на канікулах; надмірна поступливість; бажання приховати причину травм; негативізм, агресивність; псевдодоросла поведінка та ін.

Сексуальне насильство – усвідомлене або неусвідомлене втягнення в сексуальні дії з дорослими. До сексуального насильства відносяться сексуальні дії, якщо вони здійснюються із застосуванням сили або погроз. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстави вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє достатньою свободою волі,

вона перебуває в залежності від дорослого і, крім того, не може повністю передбачати наслідки сексуальних дій.

Можливими ознаками сексуального насильства є: хвороби, які передаються статевим шляхом; різкі зміни у вазі тіла; замкнутість; страх; зміни рольової поведінки; регресивна поведінка; намагання повністю закрити тіло одягом, навіть, якщо в цьому нема необхідності; нічні жахи; невласлива даному віку сексуальна поведінка; безпричинні нервово-психічні розлади, депресія.

Психічне (емоційне) насильство – тривалий, постійний або періодичний вплив, який приводить до формування у дитини патологічних властивостей характеру або до інших порушень у розвитку особистості.

До цієї форми насильства відносяться: неприховане неприйняття дитини, постійна критика її дій, яка проявляється в словесній формі, без фізичного насильства, пред'являння занадто високих вимог до дитини, її фізична чи соціальна ізоляція, постійне невиконання дорослими обіцянок, даних дитині і т.п.

Можливими ознаками цього є: затримка психічного і фізичного розвитку, наявність різних соматичних захворювань (ожиріння або, частіше, навпаки, різка втрата маси тіла, хвороби шлунка, алергії). Нервові тіки, енурез, порушення апетиту; тривожність, порушення сну, замкнутість, низька самооцінка, агресивність, депресія.

Моральна жорстокість – відсутність з боку батьків, чи осіб, які їх замінюють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза для здоров'я і розвитку. Незадоволення основних потреб дитини може включати: відсутність нормального житла, одягу, їжі, освіти (батьки не звертають увагу чи відвідує дитина школу), медичної допомоги (батьки не звертаються до лікаря у випадку захворювання дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою нещасного випадку, бути втягнуеною в злочинні дії, вживати алкоголь, наркотики.

Можливими ознаками моральної жорстокості є: відставання у фізичному розвитку; затримка мовленнєвого розвитку, низька маса тіла, яка не відповідає віковій дитини; часті випадки травматизму; часті хронічні та інфекційні захворювання; санітарно-гігієнічна занедбаність; втомлений, сонливий вигляд; постійний голод; намагання будь-що звернути на себе увагу дорослих; апатія, пасивність; агресивність; невміння контактувати, дружити з ровесниками; регресивна поведінка; дефіцит знань.

Згідно результатів власного дослідження, проведеного в Закарпатській області, найчастіше мали місце випадки моральної жорстокості (близько 75 %), психічного насильства (близько 60 %), фізичного насильства

(близько 55 %), сексуального (близько 10 %). Що стосується втягнення дітей у злочинну діяльність, то такі випадки зазвичай мали місце в сім'ях циганської народності, значно менше в інших (навіть неблагополучних) родин [160].

Разом з тим відзначимо, що визначити точно, якому виду насильства піддавалася дитина до її вступу в інтернатний заклад, досить важко, бо часто мали місце кілька видів насильства по відношенню до дитини, наприклад, моральна жорстокість і фізичне насильство і т.п.

В результаті перенесеного насильства, минулих стресових ситуацій у дітей часто виникали стресові стани.

Стресові ситуації, як правило, негативно впливають на нормальне функціонування всього організму. Вони викликаються багатьма причинами – втратою близької людини, розлученням і повторним шлюбом батьків, тривалими хворобами, насильством, в тому числі сексуальним, конфліктами, стихійним лихом, катастрофами [167].

Сила переживання індивідом стресових ситуацій залежить від того, як події і обставини ним сприймаються та інтерпретуються. Діти не здатні регулювати силу переживань. Переживання стресових ситуацій залишає значний слід в психіці дитини, і чим вона менша, тим сильнішими можуть виявитися наслідки переживань. Відзначимо також, що чим менша дитина, тим важче складається для неї ситуація розвитку в неблагополучній сім'ї, де мають місце постійні конфлікти, сварки, бійки, агресивність, що викликає почуття незахищеності у дитини.

Сильний негативний вплив на дитину має ситуація, коли сім'я розпадається. Діти відчують страх, тривогу, беззахисність [168].

Надзвичайно складною для розвитку дитини є обстановка в сім'ї, де дитину не люблять, знущаються над нею. Вона терпить голод, холод, побої. Такі діти, ще перебуваючи в сім'ї, починають боятися темряви. У них з'являється звичка кусати нігті, поводити себе агресивно. Така ж поведінка спостерігається у них в перші дні перебування в інтернатних установах.

Переживання травмуючих ситуацій повторюються, закріплюються у свідомості, постійно згадуються дітьми. Це можуть бути образи, думки, жахливі сни, негативні почуття, фізіологічна реактивність, яка проявляється в болях шлунка, голови, дратівливості і т.п. Психіка поступово «зживається» з переживанням травм, пристосовується, а симптоми травматичних переживань у вигляді психічних відхилень є способом виживання.

На думку вчених Л.Олифіренко, А.Прихожан і Н.Толстих [67; 161], переважна більшість дітей, які виховувалися в неблагополучних сім'ях, відносяться до групи ризику, з чим ми повністю погоджуємося.

У багатьох вихованців інтернату, які кілька років прожили в асоціальних

сім'ях, відмічається повна відсутність емпатії, емоційна глухота.

Ще важчими у виховному плані є діти, які жебракували самі, або разом з батьками, крали, жили в підвалах, на горищах, не маючи власної домівки. Вони відзначаються низькою самооцінкою, невпевненістю в собі, ворожістю, агресивністю. Нерідко у таких дітей низька самооцінка спостерігається і в підлітковому та юнацькому віці.

Безперечно, перебування дитини в неблагополучній сім'ї негативно відображається на її розвиткові і поведінці. Проте вилучення дитини з сім'ї – теж є сильною травмою для неї, а порушення, які розвиваються після цього, зачіпають всі рівні (особистісний, міжособистісний, соціальний, психологічний, фізіологічний, соматичний та ін.) [169; 170].

Як дуже слушно зауважує відомий німецький вчений К.Бютнер, діти часто відчувають менший страх перед справжніми бомбами, ніж перед розлукою з рідними, від яких залежить саме їх існування .

Життя дитини поза сім'єю приводить до виникнення специфічного психічного стану – психічної депривації. Цей стан виникає в особливих життєвих ситуаціях, коли індивід не має можливості задовольнити деякі основні психічні потреби протягом тривалого періоду.

У дітей, які виховуються поза сім'єю, проходять зміни особистості, виникає особистісна депривація, яка сприяє формуванню негативних особистісних якостей. На розвиток дитини в інтернаті особливо згубно впливає відсутність матері. Має місце також сенсорна депривація (звуження середовища), соціальна (зменшення комунікативних зв'язків з оточуючими), емоційна (зниження емоційного тону при взаємовідносинах з іншими людьми). Часто нелегко, або й неможливо виділити основний вид депривації у дитини в інтернатній установі. Здебільшого, проявляється взаємодія кількох факторів депривації. Проте, очевидно, не буде помилкою стверджувати, що найбільший вплив на дитину має сім'я і найбільшою втратою для дитини є втрата сім'ї.

Яким би не було важким життя дітей в неблагополучних сім'ях, більшість з них, потрапляючи в інтернатні заклади, мріють знову повернутися в сім'ю. Інтернатний заклад, як правило, не може замінити дитині сім'ю. Діти продовжують любити своїх батьків, часто ідеалізують їх, намагаються виправдати їх негативні вчинки. Вони іноді тікають з інтернату, щоб повернутися в сім'ю. Особливо люблять своїх батьків дошкільники і молодші школярі. Вони швидко забувають ті приниження, насильство , які відчували вдома з боку батьків, згадують в основному ті незначні позитивні моменти, які мали місце в їх житті з батьками. Діти хочуть вірити, що їх батьки змінилися в кращу сторону.

Перебування дитини в інтернатній установі дуже відрізняється від її перебування в неблагополучній сім'ї. Тут діти мають постійне місце проживання, вони одягнені, нагодовані, не відчувають насильства. Проте

ні відносно матеріальне благополуччя, ні методична організованість роботи інтернатних закладів, на жаль, не може забезпечити вихованців шкіл-інтернатів всім необхідним для самостійного життя. Дорослі орієнтують вихованців на абсолютну дисципліну, підкорення, виконання всіх вимог. Активність дітей не заохочується, має місце постійний контроль за їх діями. Все це створює атмосферу формалізму, викликає появу страху, агресії. Свобода вибору, можливість самостійного прийняття рішень виключається. Особистість дитини придушується, деформується. Таким чином, дитина отримує особистісний досвід, з якого виключаються почуття. У неї є вибір: бути пасивним, підкореним, або сильним, владним, жорстким.

В інтернатних установах цінується слухняність, виконання всіх вимог без будь-яких заперечень. В зв'язку з цим неблагополуччя в поведінці дитини зростає, оскільки вихід за рамки дозволеного зустрічає постійний осуд. Дитина поводить себе не так, «як потрібно», і їй про це постійно нагадують. В результаті як своєрідний фон формується почуття вини. Цей фон не просто створює дискомфорт і придушує енергію дитини, але означає, що основний емоційний зв'язок з дорослими реалізується через почуття вини. Така взаємодія має негативний відтінок. Дітям хочеться захиститися, у них виникають реакції протесту, створюються конфліктні ситуації [171; 172].

Життя вихованців інтернатних закладів завжди проходить на виду у всіх, у дітей немає можливості побути самим, наодинці. Крім того, вихователі, перевантажені роботою з групою, мало приділяють індивідуальної уваги дітям. У звичайній сім'ї діти цінують хвилини, проведені з батьком чи матір'ю, коли між ними виникає особливий емоційний контакт. Для дітей дуже важливим є довірливий психологічний емоційний контакт з близькою людиною. В інтернатних установах такі контакти здебільшого неможливі.

У більшості вихованців шкіл-інтернатів відсутній досвід любові. Дитина не отримує необхідних роз'яснень, відповідей на свої запитання, не має можливості висловити свою думку, бути завжди вислуханою. Вихованці не отримують інтелектуального і емоційного відгуку на події, які їх хвилюють, оскільки відсутнє спілкування з дорослим «один на один», яке передбачає наявність певної інтимності і більш глибокого контакту, ніж той, який є в дійсності. Має місце формальна взаємодія при відсутності особистісної.

Дефіцит емоційної близькості з дорослим приводить до відсутності у дітей одного з найважливіших людських умінь – давати і отримувати найбільш значимі в житті речі. З цим пов'язані прояви серед дітей жадібності, потреби брати, хапати, здобувати, яка може набути загрозливих форм.

У дітей спостерігається потяг до «опредмеченої» уваги, тобто вони буквально випрошують у дорослих, які відвідують інтернат який-небудь подарунок, причому його істинна цінність не має значення. Це може бути олівець, лялька, листок паперу, порожня коробка. Основним є факт матеріалізації уваги до дитини.

Закони взаємодії дітей в групі дуже часто визначаються суперництвом, заздрістю до інших. Для них характерним є: відсутність інтересу до інших, намагання будь-що виділитися, невміння домовлятися, досить високий рівень фізичної і вербальної агресії, яка не дає дітям можливості розслабитися, постійні наклепи один на одного (в «нормі» така поведінка проявляється у дітей в більш ранньому віці), знецінення результатів діяльності інших. Не буде помилкою стверджувати, що тут має місце постійна боротьба за виживання.

Вихованці інтернатних установ – практично не здатні співробітничати з ровесниками. У відносинах між собою вони орієнтуються на оцінку вихователя. Їм важко оцінити результати своєї діяльності, вони не можуть вирішити, чи правильно вони щось зробили, але дуже ревниво ставляться до успіхів інших.

Разом з тим в умовах життя дітей в інтернаті стихійно складається дуже цікаве утворення – інтернатне «ми». Це особливе психологічне утворення, яке полягає в тому, що діти заступаються один за одного в школі, на вулиці. Від чужих вони всі разом готові оборонятись, у них своя особлива нормативність до всіх чужих і своїх інтернатських. При цьому всередині своєї групи вони можуть жорстоко поводитися із своїми ровесниками або дітьми молодшого віку. Така позиція формується, перш за все, через нереалізовану потребу в любові і визнанні, через емоційно-нестабільне становище.

У дітей інтернатів спостерігаються найрізноманітніші психічні розлади.

Це, зокрема, порушення мовлення (неправильна вимова окремих звуків, порушення темпу і плавності мовлення, заїкання); психічна депривація – стан, який виникає у дитини, коли вона позбавлена можливості в достатній мірі задовольняти основні потреби (наприклад, в піклуванні, ласці, любові з боку батьків); ретардація – запізнення або нерівномірний розвиток окремих компонентів і властивостей психіки (як прояв дизонтогенезу); порушення у розвитку шкільних навичок (наприклад, дислексія – труднощі в читанні); астенічні стани, які характеризуються пониженою працездатністю, швидкою втомлюваністю; фобії – безпричинні страхи.

Стосовно фобій, то варто відмітити таку їх форму як «шкільні фобії», які досить часто зустрічаються у вихованців інтернатних установ. На відміну від фізіологічних, вікових страхів, які можна вважати

нормальними для конкретного віку, при патології має місце невідповідність вираження страху інтенсивності негативних емоцій. Шкільні страхи найчастіше виникають в початкових класах, часто як наслідок неправильного ставлення вчителя до учня, тривалими конфліктами в групі. Іноді фобії пов'язані з труднощами у спілкуванні. Наявність фобій негативно впливає на навчання і поведінку дітей, перешкоджає їх нормальному розвитку.

Діти, які живуть в інтернаті, досить легко вступають в контакт з дорослими, навіть незнайомими, очевидно через дефіцит спілкування з ними. Проте спільна напружена діяльність з дорослими їх не дуже цікавить. Вони надають перевагу безпосередньому фізичному контактові, намагаються доторкнутися до дорослого, взяти його за руку, притулитися до нього, «борються» між собою за місце поряд з дорослим, намагаються привернути його увагу. Те, що 9-10 річні діти прагнуть притулитися до дорослого, обняти його, свідчить про те, що для них характерна форма спілкування, яка спостерігається у дітей 5-6 річного віку. При цьому діти часто проявляють як фізичну, так і вербальну агресію.

Більшість вчених [2; 173; 174; 175] цілком правомірно зауважують, що діти, які виховуються в інтернатних закладах, мають деяку специфіку психологічного розвитку, яка не може бути визначена за якимись чіткими критеріями норми і патології. Поза сім'єю розвиток дитини йде особливим шляхом, внаслідок чого у дітей формуються специфічні риси характеру, особлива поведінка, яка в багатьох випадках без відповідної виховної роботи з цими дітьми стає делінквентною.

Як вже відзначалося, в останні роки різко зросла кількість дітей-вихованців інтернатних установ, батьки яких (принаймні один з них) – живі. Тобто, мова йде про соціальне сирітство. Дитина, яка має живих батьків, але виховується поза сім'єю – явище неприродне.

Специфічною проблемою вихованців інтернатних закладів є втрата прив'язаності, тобто досить стійких близьких, теплих, дружніх відносин, які базуються на почутті любові між людьми. Відомо, що людина за своєю природою схильна до створення таких зв'язків.

Прив'язаність, як правило, розвивається в перший рік життя дитини і найчастіше її об'єктом стає мати чи інша близька людина, яка її заміняє. Прив'язаність найбільш чітко проявляється в перші роки життя дитини, але в цілому вона характерна для людей на протязі всього життя.

Відзначимо, що окремі вчені вважають, що взаємна прив'язаність між матір'ю і дитиною починає формуватися ще до її народження, а конкретніше - в останні місяці перед народженням.

Прив'язаність створює базу для соціального та інтелектуального розвитку людини, зв'язує її з іншими людьми, допомагає розвиватися самосвідомості особистості. Відмічається певна залежність між дитячими

враженнями людини і її здатністю будувати відносини з людьми, виховувати власних дітей. Діти, батьки яких турбувались про них, виростають більш упевненими в собі, уміють довіряти іншим, допомагати їм. І, навпаки, діти, батьки яких не звертали на них увагу, виростають неспокійними, невпевненими в собі. Пережиті в дитинстві приниження, часті розлуки з батьками, залякування – все це може привести до формування тривожної прив'язаності.

На основі тривожної прив'язаності у дитини формується низький поріг демонстрації поведінки прив'язаності (плач, стремління перебувати поряд з об'єктом прив'язаності). Сформована модель такої поведінки буде перенесена і в доросле життя і може проявитися в підсвідомій гіпертрофованій потребі в ласці і любові.

Разом з тим у дитини може сформуватися й інший стиль поведінки – вимушена самовпевненість. Замість того, щоб переживаючи стресову ситуацію, шукати ласку, тепло, турботу в оточуючих, дитина, побоюючись не отримати цього, намагається уникнути подальших болючих відчуттів і приховує свої почуття.

Порушення прив'язаності пояснює різні форми емоційних розладів у дітей: тривожність, гнів, агресивність, депресія.

Характеризуючи вихованців інтернатних установ підкреслимо, що для багатьох з них в цілому властивою є одна дуже характерна риса – порушення соціалізації в широкому розумінні: відсутність гігієнічних навичок, неуміння правильно поводити себе за столом, нездатність адаптуватися до незнайомого середовища, до нових обставин, відсутність чітких ціннісних орієнтацій, порушення статевої орієнтації, злочинство, брехливість, втрата цінності людського життя, жорстокість, агресивність, лінощі, відсутність норм моралі, прийнятих у суспільстві, бездуховність, втрата інтересу до знань, шкідливі звички.

Найбільш активно соціалізація відбувається в дитинстві. Для кожного вікового етапу можна виділити специфічні завдання соціалізації: природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні.

Якщо найбільш суттєві завдання соціалізації залишаються на певному віковому етапі невирішеними, це приводить до затримки розвитку особистості, робить його неповноцінним, а особистість – неадаптованою до вимог суспільства.

Вважаємо, що вихованці інтернатних установ є найбільш очевидними жертвами несприятливих умов соціалізації, особливістю якої є заміна головного інституту соціалізації – сім'ї, установою, що часто веде до деформації процесу соціалізації.

Аналіз наукової літератури з проблем соціалізації, а також результати нашого власного дослідження дозволяють виділити основні фактори, які перешкоджають успішній соціалізації вихованців інтернатів:

– особливий соціальний статус дитини – вона нічия, у неї нікого немає, ніхто нею не цікавиться і вона нікому не потрібна;

– наявність у більшості вихованців відхилень у стані здоров'я та психічного розвитку, зокрема тих, що виникають в силу соціально-педагогічної занедбаності (найбільш часто проявляється затримка психічного розвитку);

– дефіцит індивідуального спілкування з близькими дорослими;

– обмеження соціальної активності;

– недостатнє включення в різні види корисної для дітей практичної діяльності, що призводить до депривації;

– наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних соціальних норм і соціального досвіду;

– надзвичайно великий досвід в деяких питаннях, який не відповідає віку дітей і внаслідок цього неадекватно застосовується;

– примусовий характер спілкування з однолітками при відсутності відповідних навичок, необхідність адаптуватися до великої кількості однолітків, що призводить до емоційної напруги, стану тривоги, агресії;

– жорстка регламентація життя, обмеження особистого вибору, придушення самостійності та ініціативи, неможливість виявляти саморегуляцію та внутрішній самоконтроль;

– обмежений вибір взірців для наслідування, засвоєння соціальної поведінки, що призводить до труднощів у засвоєнні та відтворенні досвіду;

– обмеженість контактів дітей, їх ізольованість, відстороненість від реального життя, які формують дезадаптованість та страх зовнішнього світу;

– вироблення особливої нормативності по відношенню до «своїх» та «чужих», поява особливого відчуття «ми».

Всі перелічені явища, які визначають особливості соціалізації вихованців шкіл-інтернатів та інших закладів соціальної і психолого-педагогічної підтримки, яскраво характеризують випускників цих закладів. За даними досліджень психологів, педагогів та соціальних працівників, їм властиві наступні риси [160- 163]:

– нерозуміння особливостей спілкування;

– інфантилізм, уповільнене самовизначення, неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору своєї долі;

– перевантаженість негативним досвідом, негативними цінностями та зразками поведінки, що полегшує у відповідних ситуаціях вчинення протиправних дій;

– невпевненість у собі, в своєму майбутньому, агресія по відношенню до оточуючого середовища.

Безперечно, з вихованцями інтернатів проводиться відповідна соціально-педагогічна робота [176 –180], проте багато проблем залишаються не вирішеними.

Сьогодні проблеми дітей в школах-інтернатах частково вирішуються за рахунок створення дитячих будинків сімейного типу [160;181], хоч, безперечно, вони не можуть повністю замінити дітям повноцінну родину.

Останнім часом у всьому світі, і в Україні зокрема, актуалізується проблема соціально-педагогічної роботи ще з однією специфічною категорією дезадаптованих неповнолітніх – з дітьми, які є вимушеними переселенцями, мігрантами, які потерпіли від воєнних дій, природних катаклізмів, втратили близьких і, безперечно, мають суттєві відхиленнями в адаптації і відносяться до дітей групи ризику.

Різка зміна звичних умов життя, викликана переїздом родини в іншу країну або регіон, де інші культурні традиції, моральні норми, інша мова приводить до дезорієнтації підлітка.

Психологічна й культурна депривація, властива переміщеному населенню, збільшує труднощі їх адаптації. Діти відчувають хронічні посттравматичні стресові розлади, що позначається на їхньому подальшому психосоціальному, особистісному розвитку.

Значна перерва у заняттях, слабка знання мови, невідповідність вимогам у школах, як наслідок – низька успішність. Величезну тривогу викликають проблеми морально-психологічного характеру; багатьом прибулим дітям властиве почуття пригніченості, переляку, психічної неврівноваженості.

Ностальгія нерідко супроводжується пригніченістю, частими спогадами про попереднє місце проживання, порушеннями апетиту й сну і т.д. Ностальгія може проявлятися не тільки у формі пригніченості, туги й розпачу, але й приводити до різного роду правопорушень.

На відміну від розвинених країн Заходу, де особлива увага приділяється роботі з попередження асоціальної поведінки дітей (попередження агресивності в новому соціокультурному середовищі, рання профілактика алкоголізації, наркотизації, проституції, відхилення від навчання й корисної діяльності), в Україні адекватний підхід до соціально-профілактичної роботи з цією категорією неповнолітніх ще не утвердився [182-184].

Ситуацію, у якій опинилися ці діти, можна розглядати як важку життєву ситуацію. У психологічній практиці важка життєва ситуація визначається як тимчасова подія в життєвому циклі, що породжує емоційні напруги і стреси; перешкоди в реалізації важливих життєвих цілей, з якими не можна впоратися за допомогою звичних засобів. Це ситуація, яка може призвести до психічної травматизації, утруднює або унеможлиблює реалізацію внутрішніх стимулів (мотивів, прагнень,

цінностей).

Однозначних наукових уявлень щодо різноманітних психічних порушень у дітей у зв'язку з пережитими ними травмуючими подіями не існує. Але дослідники [185; 186] стверджують, що травматичний досвід може порушувати нормальний процес розвитку дитини, впливаючи на формування довіри, активності, ініціативності, міжособистісних відносин, розвиток мислення, формування самооцінки, самоконтролю та особистості в цілому. Необхідно розрізняти події, які особисто переживала дитина, і ті, які пережили близькі та знайомі дитини, оскільки для дітей характерними є довірливі та залежні відносини з членами сімей. Тому ризик розвитку посттравматичного синдрому у дітей-переселенців тим вище, чим у більш близьких відносинах вони знаходиться з людиною, яка потерпає від травматичної ситуації.

Досвід психічної травматизації викликає як гострі, так і довготривалі психологічні проблеми, що поглиблюються «вторинним стресом». Вторинний стрес, який викликаний додатковими травмуючими обставинами, ускладнює, спотворює та уповільнює процес адаптації, а також впливає на взаємини в родині, спілкування з однолітками. Діти в ситуації вимушеного переселення особливо схильні до дії вторинного стресу, оскільки травматичний досвід військових дій найчастіше поєднаний із втратами, негараздами в сім'ї, зміною її статусу, радикальними змінами способу життя. Можна виділити два типи поведінки дитини, що пережила психотравмуючу ситуацію:

1. Інтерналізована поведінка. Якщо таку поведінку не припинити, то вона може закріпитися і зберегтися в дорослому віці. У дітей з цим типом поведінки виявляються наступні поведінкові риси: закритість і уникнення контактів з іншими; ознаки зниження настрою, депресії; недостатність спонтанності та ігрової поведінки; слухняність і легка піддатливість; надмірна пильність і лякливість; реакції фобії на нетипові подразники; часті головні болі; порушення харчового циклу; схильність до адиктивної поведінки; можливі загрози самогубства; умисне нанесення собі тілесних пошкоджень.

2. Екстерналізована поведінка. Діти з такою поведінкою спрямовують свої емоції та почуття на інших дітей, на дорослих, на предмети. При цьому вони можуть: бути агресивними, зухвалими, ворожими та деструктивними; самі провокувати або здійснювати напади на інших; знущатися над тваринами (аж до їх убивства); схилитися до деструктивних форм поведінки (наприклад, до підпалів, руйнації); мати сексуально забарвлену/ спрямовану поведінку.

Ситуація вимушеного переселення, яка супроводжується невизначеністю на новому місці, призводить до сильного стресу. До типових захисних реакцій дітей відносяться:

– Відмова – пасивний протест, що проявляється у відстороненні від спілкування навіть з близькими людьми, їжі, ігор, утечі з дому. Достатньо часто пасивний протест проявляється в дітей молодшого віку в нерухомості, загальмованості, ухилянні від будь-яких зовнішніх впливів. У дітей старшого віку пасивний протест може проявлятися в немотивованій відмові від виконання певних дій, утеч з дому та школи, впертістю та відмовою спілкуватися з тими, на кого спрямовано протест.

– Опозиція – активний протест дитини проти норм та вимог дорослих – спостерігається при втраті чи зниженні уваги до дитини з боку близьких. До реакцій цього типу відносять вибухові реакції зі спалахами гніву, руйнівними діями і агресією, загальне рухове збудження з тимчасовим звуженням свідомості, зловмисні вчинки, які безпосередньо або побічно заподіюють шкоду кривдникові. Зазвичай опозиція може розвиватися гостро і бурхливо. Дитина плаче, кричить, падає на підлогу, б'ється головою, стукає ногами, розмахує руками, прагне вдарити, ущипнути, дряпається, відштовхує від себе дорослих. Старші діти здатні руйнувати все, що потрапить під руку, нападати на тих, кого вони вважають винуватцями своїх переживань.

– Імітація – це незріла форма ідентифікації. Для дітей характерним є або глобальне прийняття когось (позитивна імітація), або глобальне заперечення (негативна імітація). Тому імітацію розглядають як процес самоототожнення дитини з іншою людиною/ групою. Тому діти, емоційно відкинуті батьками, схильні у всьому імітувати їх поведінку в надії повернути їх любов, а підлітки, які прагнуть стати членами підліткової групи, – імітувати групову поведінку.

– Компенсація – реакція, за допомогою якої дитина прагне виправдати себе і заповнити слабкість і неспроможність в одній області успіхами в іншій. Можна вважати, що компенсація – це відволікання від основної проблеми за допомогою перемикання на інші успіхи.

– Емансипація – це боротьба дітей за самоствердження, самостійність, свободу. Загалом – це вивільнення з-під контролю і заступництва дорослих.

Крім захисних реакцій, які реалізуються в першу чергу на поведінковому рівні, у дитини поступово виявляються психологічні захисні механізми, типові для дорослих. До них, крім інших, відносять:

– Заміщення. Цей вид захисту є дуже важливим, оскільки тісно пов'язаний з розвитком дитячих ігор і роллю іграшок у нормалізації психічної рівноваги дитини в особливо важких ситуаціях. Дійсно, узявши ляльку або іграшкову тваринку і граючись з нею, дитина дає їй можливість робити і говорити все, що самій заборонено: бути жорстокою, лаятися, висміювати інших тощо. Заміщення може виступати полегшення вантажу своїх емоцій.

– Ізоляція – це захисний механізм, пов’язаний з відділенням почуття від ситуації. Часто ізоляція проявляється в дитини досить яскраво при сприйнятті емоційно травмуючих ситуацій або спогадах про них з почуттям тривоги, яке спровоковано цими подіями. Дитина відключається від зовнішнього світу і занурюється у власний світ, віддається мріям, стає відчуженою. Надалі відхід у власний світ призводить до підвищеної тривожності, відчуття відсутності міцних коренів у цьому світі.

– Регресія – це захист за рахунок повернення почуттів і дій до тієї стадії психічного розвитку особистості, у якій ці дії були успішними, а почуття переживалися як задоволення. У важких ситуаціях у дитини проявляється залежність від оточуючих, вона відмовляється від самостійності у вчинках, від прийому власних рішень, від своєї відповідальності за будь-що.

Прояви і розвиток посттравматичного стресового розладу та розладів адаптації в дітей мають ряд особливостей порівняно з дорослими. Безпосередньо після травми або через досить тривалий час у дітей-переселенців можуть з’являтися такі симптоми:

- нічні кошмари, нав’язливі думки про травматичну ситуацію, упевненість у тому, що травматична ситуація може повторитися, підвищена тривожність, сильна реакція на будь-який стимул або ситуацію, що символізує травму, психофізіологічні порушення;
- порушення сну, які тривають довше, ніж кілька місяців після травми. У дітей можуть бути сни, на перший погляд, незрозумілі, але які викликають жах. Дитина може не розуміти, що в сні якимось чином відображена катастрофа, тоді як дорослій людині це очевидно. У той же час сни, безпосередньо пов’язані з травматичною ситуацією, можуть бути відсутніми;
- діти можуть не говорити про свої переживання, пов’язані з травматичними подіями, тому необхідно звертати увагу на невербальні ознаки порушень;
- нав’язливе відтворення травматичного випадку в дітей може мати форму повторюваних ігор, у яких простежуються тема або аспекти травми. Це особливий вид гри, коли діти одноманітно, монотонно повторюють один і той же сюжет гри, не вносячи туди жодних змін, ніякого розвитку; діти після програвання певних сюжетів, не відчувають полегшення;
- страх розлуки з батьками; страх при появі стимулу (місця, людини, телевізійної передачі і т.п.), пов’язаного з травматичним переживанням;
- соматичні скарги, невпевненість у власному здоров’ї;
- підвищена тривожність, що виявляється вдома або в школі; порушення в пізнавальній сфері в дітей, погіршення успіхів у навчанні.

Таким чином, дезадаптація в підлітковому віці зумовлена певними біологічними передумовами (в тому числі особливостями підліткового

віку), помилками сімейного і шкільного виховання, несприятливим впливом мікросередовища, перебуванням в закритих навчальних закладах(школах-інтернатах), вимушеним переселенням в інші регіони та ін.

1.4. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими дітьми в Україні

Діти з девіантною поведінкою, які мають порушення в адаптації, потребують проведення відповідної соціально-педагогічної корекційної роботи, зокрема, психолого-педагогічної і соціальної реабілітації.

Психолого-педагогічна і соціальна реабілітація – це комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм з подолання різних форм дезадаптації неповнолітніх, інтеграції їх в соціум, які на сьогоднішній день здійснюються різними установами, організаціями, службами.

Важливою складовою соціально-педагогічної роботи з проблемними дітьми, є діагностика і корекція [187-189]. Підкреслимо, що вони повинні забезпечуватись у нерозривному взаємозв'язку з реабілітаційною роботою, яка передбачає: зняття у дитини гостроти психічної напруги чи стресового стану як наслідку соціально-психологічної депривації в сім'ї, фізичного чи сексуального насильства, перебування тривалий час на вулиці тощо, втрати рідних і близьких; діагностику деформацій в особистісному розвитку і психофізичному стані дитини з метою розробки індивідуальної програми її психолого-педагогічної і соціальної реабілітації; первинну адаптацію дитини до нового середовища школи; відновлення і розвиток у дитини таких важливих форм людської життєдіяльності як гра, навчання, праця, спілкування, для успішної соціалізації дитини, її адаптації в соціумі; відновлення або компенсацію соціальних зв'язків дитини, надання їй можливості засвоїти ті соціальні норми, які не були засвоєні нею раніше внаслідок перебування у вкрай незадовільному соціальному оточенні; прогнозування і профілактику виникнення відхилень у формуванні особистості в майбутньому.

При проведенні діагностики слід виходити з того, що психічний розвиток особистості – це дуже складний процес, в якому неможливо чітко виділити окремі, незалежні один від одного параметри. Тому необхідно використати значну кількість різних методик, спрямованих на вивчення всіх сторін психіки, порівнюючи результати таким чином, щоб можна було отримати цілісне уявлення про кожного конкретного учня. При цьому важливо не тільки правильно підібрати методики, але і

використовувати їх у певній послідовності.

Аналізуючи отримані дані, слід встановити взаємозв'язок між окремими особливостями і сторонами психіки учня (пізнавальними здібностями, особистісними характеристиками, особливостями спілкування). На основі цього аналізу складається психологічна характеристика, яка передбачає комплексний опис психологічних рис дезадаптованого учня, а також тих відхилень, які були виявлені в процесі обстеження.

Залежно від характеру дезадаптації в реабілітаційних заходах домінують або психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми, які виявляють і виправляють дефекти психічного розвитку, включаючи як пізнавальну сферу, так і особистісні властивості, або ж соціально-педагогічні програми ресоціалізації, відновлення соціального статусу підлітка в системі міжособистісних відносин, переорієнтацію референтних установок. Так, стосовно неповнолітніх з пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвиваючого навчання, які дозволяють виправити відхилення у пізнавальній сфері. При психосоціальной дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, які допомагають ефективно вирішувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальной дезадаптації використовуються програми по включенню неповнолітніх в систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові позитивні життєві плани і устремління. Проте у всіх випадках важливе значення надається діагностичній роботі, бо саме від її результатів залежить вибір реабілітаційно-корекційної програми.

В багатьох випадках у одного і того ж підлітка можна виявити кілька видів дезадаптації, тому, очевидно, що чітко розмежовувати реабілітаційні заходи реально більше теоретично, ніж практично. Як правило, їх доводиться використовувати в комплексі, тобто різні форми і методи в тій чи іншій мірі будуть представлені в кожній з реабілітаційних програм, але в залежності від домінуючого виду дезадаптації, пріоритет надається найбільш адекватним в даному випадку технологіям реабілітації.

Значна роль в роботі з дезадаптованими дітьми і підлітками належить школі. У нових умовах соціально-формуєча, виховна місія школи не ліквідується, а навпаки, повинна посилитися. В ситуації кризи дитинства, соціальной невлаштованості і не достатньої захищеності значної частини населення, сімейного неблагополуччя, агресивності соціального середовища системі освіти доводиться, поряд з традиційними для неї функціями навчання і виховання, актуалізувати, розширити і поглибити й інші функції : а) соціально-адаптивну і соціально-стабілізуючу , яка

забезпечує включення учня в реальні соціальні відносини, надає підтримку, відкриває життєві перспективи для кожного випускника, пом'якшує соціальну напругу і соціальні конфлікти; б) соціально-перетворюючу, яка забезпечує підготовку молодих людей до свідомого життя в умовах демократичного суспільства, ринкових відносин; в) соціально-захисну, яка передбачає захист прав і гарантій всіх дітей, особливо тих, які перебувають в неблагополучних родинах, або позбавлені батьківського піклування; г) реабілітаційну, зв'язану з турботою про фізичне і психічне здоров'я дітей, а іноді навіть з виживанням; д) культуротворчу, яка передбачає прилучення учнів до культурних надбань в широкому розумінні, оскільки практика показує, що сьогодні засоби масової інформації, установи культури, найближче оточення не здатні справитися з цими завданнями, а в багатьох випадках мікро середовище навіть негативно впливає на формування культури молодої людини.

Основою реабілітаційно-виховної роботи школи з дітьми, які мають відхилення у поведінці, є надання допомоги в реалізації індивідуального потенціалу, в становленні повноцінного громадянина суспільства.

Одним з найважливіших завдань у цій роботі є забезпечення соціального самовизначення дітей, яке залежить від реалізації двох важливих умов. Перша з них – це залучення дітей в реальні соціальні відносини, виникнення у них особистісного ставлення до діяльності, яке включає об'єктивний і суб'єктивний компоненти: об'єктивний – це власне діяльність особистості, суб'єктивний – ставлення особистості до даної діяльності. Діти, включаючись в реальні відносини, орієнтуються на свої ідеальні уявлення про ці відносини. Другою умовою є самореалізація дітей в процесі соціальної взаємодії. Ця умова передбачає надання можливості дитині більш повно розкрити себе у відносинах з оточуючими [190].

Аналіз праць багатьох учених [22; 31; 68; 70] та інших, дає підставу зробити висновок, що в роботі з дезадаптованими, схильними до девіантної поведінки учнями, слід керуватись певними принципами:

Принцип орієнтації на позитивне в поведінці і характері учня. Основними умовами його реалізації є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів при самооцінці своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довір'я до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних захоплень, пробудження нових інтересів та ін.

Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій проходить

перевиховання учня. Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення учня при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги дітям; врахування різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, в тому числі і від засобів масової інформації.

Принцип індивідуалізації виховання дітей з девіантною поведінкою передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, визначення спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям учня. Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; врахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів при виборі виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі у позаурочній діяльності.

Принцип соціального загартування дезадаптованих дітей передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, обов'язково адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції. Умовами реалізації принципу соціального загартування є: включення учнів у вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції і способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

В таблиці 1.13 відображена орієнтовна послідовність профілактичної і корекційно-реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми, відповідно з рівнями дезадаптації, проаналізованими розділі 1.2.

Таблиця 1.13

Послідовність профілактичної і корекційно-реабілітаційної роботи з дезадаптованими підлітками

Загальнорозвиваюча профілактична робота з учнями				
Нульовий рівень	Перший рівень	Другий рівень	Третій рівень	Четвертий рівень
Профілактична робота з елементами корекції				
	Перший Рівень	Другий рівень	Третій рівень	Четвертий рівень
Корекційна робота з групою й окремими учнями				
		Другий рівень	Третій рівень	Четвертий рівень
Корекційно-реабілітаційна робота з окремими учнями				
			Третій рівень	Четвертий рівень
Реабілітаційна робота з окремими учнями				
				Четвертий рівень Закріплення результатів

Сучасна ситуація в суспільстві вимагає посилення виховних, особистісно-формуючих функцій школи як основного освітнього закладу, щоб школа була не просто навчальною, а особистісно-розвиваючою, виховною системою, яка створює умови для соціального становлення молоді людини, включення її в систему суспільних відносин, всебічного розвитку як вільної, творчої особистості.

На сьогоднішній день, на жаль, далеко не кожна загальноосвітня школа в Україні, здатна успішно справитися з цими завданнями. На нашу думку, доцільно впроваджувати нові моделі шкіл, наприклад, школу-оздоровчо-виховний комплекс. В таких школах діти отримують комплекс

необхідних послуг, не тільки освітніх, але й зв'язаних з профілактикою, оздоровленням, соціальною допомогою, різнобічним особистісним розвитком, медичною, педагогічною і психологічною реабілітацією.

Оскільки сьогодні в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах досить важко досягти суттєвих позитивних результатів у роботі з дезадаптованими дітьми і підлітками, то в багатьох випадках доцільним є направлення неповнолітніх в спеціальні реабілітаційно-виховні заклади, а також залучення їх в діяльність різних дитячих і молодіжних позашкільних закладів (гуртків, секцій, клубів, центрів дозвілля тощо), де забезпечується продуктивне дозвілля дітей. При цьому важливою умовою успішної реабілітації соціально дезадаптованих дітей і підлітків є включення їх в систему нових міжособистісних відносин, які будуються на основі колективної суспільно корисної діяльності. Тут створюється те виховне середовище, яке здатне виконувати функції інституту соціалізації, вірніше, ресоціалізації, тобто відновлювати втрачені навички соціально схвалюваної поведінки, соціальний статус, подолати відчуження від основних інститутів соціалізації (сім'ї, школи), змінити систему внутрішніх цінностей і референтних орієнтацій.

Безперечно, дозвілля відіграє велике значення в житті молоді. В сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, підключення індивідів, соціальних груп до культурно-дозвілдової діяльності. В процесі цієї діяльності відбувається розвиток та саморозвиток особистості. Крім того, відбувається соціалізація особистості, в процесі якої індивід збагачується новим соціальним досвідом. І тому необхідно, щоб обрані для його проведення заняття були до душі неповнолітньому, розвивали та удосконалювали його як фізично, так і духовно. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями, які мало дадуть і розуму, і серцю.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, їх всебічному розвитку, допомагало формувати в них науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам. Завдяки заняттям на дозвіллі молоді людина може краще зрозуміти власне життя, свої професійні якості, творчі здібності.

Відомо, що класичне поняття «дозвілля» було розроблено Арістотелем. За Арістотелем, поняття «дозвілля» є невід'ємним від поняття «думка». Воно розглядається ним як діяльний стан людини, яка ні в чому не має потреби, а діє в силу природно властивої їй людської

активності [191, с.15].

Той, хто не має дозвілля, підкреслював Арістотель, гідний жалю: адже він не має можливості зустрічатися з друзями, думати про справи держави, бути присутнім в судах і на зборах [191, с.95]. Щастя також пов'язане з поняттям дозвілля, бо той, хто отримує насолоду, відчуває себе щасливим. Дозвілля – цей розвиток розуму і душі, це те, що трапляється в житті, як любов, радість, це неможливо контролювати. Час опускається в цьому визначенні, оскільки він входить в поняття дозвілля.

Без нього, на думку Арістотеля, не може бути ні розвиненого смаку, ні мистецтва, ні цивілізації. Людей, які поспішають, греки не вважали досить цивілізованими. Дозвілля заповнене бесідами, музикою, відвідуванням громадських місць, гімнастикою. Найбільш часта форма дозвілля – це розумове споглядання, філософствування, що поєднує в собі стан повноти, спокою і вищої духовної активності. Платон і Арістотель розглядають дозвілля як одну з найважливіших цінностей нарівні з мудрістю і щастям. Здатність розумно використати дозвілля – основа життя вільної людини .

Пізніше цікаві ідеї стосовно дозвілля висловлювали такі зарубіжні вчені, як Т.Веблен, Х.Данфорд, Д.Рісмен та інші.

Д.Рісмен писав, що дозвілля – це соціальний феномен і для його реалізації потрібно створювати соціальні умови і культуру. На його думку, можливість раціонально провести дозвілля залежить безпосередньо від того, яку діяльність обирає людина, в якому середовищі мешкає. Це впритул пов'язано з рівнем культури. Дозвілля є її невід'ємною складовою частиною і повинне так само постійно вивчатися, як і культура. Разом з тим вивчення дозвілля і рекреаційної діяльності можливе тільки з аналізом особливостей розвитку суспільства і культури [192, с.29].

Характер дозвілля залежить від вікових особливостей та індивідуальних якостей людини, її здібностей, потреб, тому дозвілля потрібно розглядати в зв'язку із законами такої науки, як психологія.

Саме психологи, займаючись проблемою дозвілля, визначають вільний час як можливість самореалізації, самопомоги, самоствердження і саморозвитку. У зв'язку з цим вказується, що дозвілля робить більш осмисленим життя людей різного віку. При цьому психологи не обмежують дозвіллеву діяльність тільки інтелектуальними заняттями. Навіть для людей з обмеженими можливостями, на їх думку, дозвілля може бути засобом фізичного розвитку.

Дозвілля – цей час, який залишається після того, як всі справи, необхідні для нормального існування і життєзабезпечення, виконані. Дозвілля означає, що людина може робити все, що хоче, якщо вона не пов'язана якими-небудь обов'язками. Таким чином, дозвілля – це стан людини, відношення її до того, що відбувається, настрої душі, коли нікуди

дівати час і хочеться щось зробити.

Існують різні види і форми дозвілля. Наприклад, клубна робота в порівнянні з шкільним навчанням розглядається як менш формалізована практика соціалізації і соціальної адаптації тих дітей і підлітків, проблеми та інтереси яких не в змозі вирішити і задовольнити дві основні підсистеми суспільства – родина і школа. В різних неформальних клубах в атмосфері гри, радості, підтримки з боку оточення молодій людині легше знайти і проявити себе, прийняти соціальні норми і правила співжиття. Основним завданням соціально-виховної роботи в клубах є створення умов для засвоєння дітьми і підлітками зразків цивілізованого співжиття, навичок спілкування в групі, особистісного росту кожного члена клубу.

Учені [193] вважають, що ефективність організації клубної діяльності дітей і підлітків підвищується при дотриманні наступних умов :

- 1.Організаційно-педагогічних : наявність дорослих, які відповідним чином підготовані до проведення клубної роботи; забезпечення тривалого і стабільного функціонування клубного колективу; створення системи взаємозв'язків клубного об'єднання з соціальним середовищем.
- 2.Психолого-педагогічних : врахування вікових, статевих і особистісних можливостей і ресурсів членів клубних об'єднань; забезпечення особистісної і соціальної значимості змісту клубної діяльності; забезпечення дітям і підліткам суб'єктивної позиції в життєдіяльності клубного колективу.
- 3.Педагогічних : адекватність змісту клубної діяльності інтересам неповнолітніх, соціальним умовам і можливостям її організації; комплексний характер спільної діяльності; поєднання індивідуальних і групових форм в процесі організації життєдіяльності; стимуляція самодіяльності дітей і підлітків, створення відносин довіри і поваги в колективі.

Зауважимо, що в організації соціально-виховної клубної роботи на сьогоднішній день є певні труднощі, зокрема, це стосується недостатнього матеріально-технічного забезпечення діяльності багатьох клубних закладів, відсутності висококваліфікованих спеціалістів, яких майже не готують у вищих навчальних закладах, недостатньої уваги до проблем клубної роботи з боку державних органів, комерціалізація закладів дозвілля тощо.

Дуже важливими в плані забезпечення позитивного впливу на особистість дезадаптованих дітей, особливо підлітків, є дитячі і молодіжні громадські об'єднання (організації, союзи, команди, загони, асоціації тощо), значення яких полягає у задоволенні інтересів і потреб дітей; цілеспрямованому введенні в соціальне середовище і адаптацію до його умов підростаючих громадян; соціальному захисті неповнолітніх, їх прав та інтересів; попередженні негативних впливів середовища [194, с.23].

Дитячі громадські об'єднання створюють умови для : задоволення

потреб дітей і підлітків у самореалізації; актуалізації можливостей, які не мали змогу проявитися в інших спільнотах, членом яких були неповнолітні; усунення дефіциту продуктивного спілкування, в тому числі й з дорослими; розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з іншими.

Учені Г.Іващенко і М.Кульпедінова виокремлюють три основні педагогічні функції, які властиві дитячим об'єднанням : розвиваючу – забезпечення громадянського, морального становлення особистості дитини, розвитку її творчості, уміння спілкуватися і взаємодіяти з ровесниками і дорослими, ставити перед собою цілі і досягати їх; орієнтаційну – забезпечення умов для орієнтації дітей в системі соціальних, моральних, політичних цінностей; компенсаторну – створення умов для реалізації потреб, інтересів, актуалізації можливостей кожної дитини [195, с.36] .

Щоб уникнути загрози формалізації дитячого руху, необхідно особливо активно включати дітей і підлітків у соціальні відносини, але не можна включати неповнолітніх в діяльність всупереч їх бажанню, слід дбати про якомога повнішу реалізацію інтересів всіх членів колективу, поважати особистість кожного, не допускати приниження його честі і достоїнства, дотримуватися рівності неповнолітніх і дорослих у вирішенні всіх питань, які стосуються діяльності дитячої організації.

Спеціальні реабілітаційні заклади в системі освіти розраховані, перш за все, на дезадаптованих учнів, які з різних причин не справляються з шкільною програмою, конфліктують з однокласниками і вчителями і вважаються, як правило, важковиховуваними дітьми. Сімейна ситуація цих учнів здебільшого є несприятливою, тобто, це – неповні, чи, навпаки, багатодітні, сім'ї, найчастіше – малозабезпечені, в цих сім'ях батьки можуть зловживати спиртним, конфліктувати, проявляти жорстокість.

Центри соціально-педагогічної реабілітації можуть бути орієнтовані як на молодших школярів, так і на підлітків. З урахуванням контингенту учнів розробляються і спеціальні корекційні програми. Так, в роботі з учнями початкових класів переважають програми психолого-педагогічної діагностики і корекції, які допомагають виявити дефекти пізнавальної сфери і усунути їх в процесі корекційно-розвиваючого навчання в поєднанні (в разі необхідності) з медико-соціальною реабілітацією. Для дезадаптованих учнів підліткового віку – на першому плані є проблеми професійного самовизначення, психологічної корекції особистості, соціально-психологічної корекції міжособистісних взаємовідносин.

Велике значення в реабілітації дезадаптованих неповнолітніх має надання психолого-педагогічної підтримки сім'ї. Дослідження вчених свідчать про те, що поряд з необхідністю матеріальної допомоги, переважна більшість сімей дезадаптованих дітей і підлітків вимагає

психолого-педагогічної підтримки, яка надається Центрами соціально-педагогічної реабілітації, чи іншими соціально-психологічними службами.

Зауважимо, що часто з дезадаптованими дітьми необхідно проводити і медико-соціальну роботу.

Базова модель медико-соціальної роботи була запропонована А.Мартиненко. Вона включає медико-соціальну роботу : патогенетичної спрямованості (робота з тими, хто часто хворіє, має виражені соціальні проблеми, обмежені фізичні можливості) і профілактичної спрямованості (люди групи підвищеного ризику, члени їх сімей) [196]. А.Мартиненко пропонує розглядати медико-соціальну роботу як мультидисциплінарну професійну діяльність медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямовану на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Медико-соціальна робота принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, тому що передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість.

Особливістю медико-соціальної роботи є те, що як професійна діяльність вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Медичні працівники на практиці часто виконують функції соціальних працівників. У свою чергу, соціальні працівники працюють з особами, які мають психічні та фізичні патології і виступають у ролі лікарів.

Чільне місце в процесі медико-соціальної роботи, як засвідчує аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури, належить профілактиці і медико-соціальній реабілітації. Заходи профілактики у випадку з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, спрямовані на забезпечення сприятливих умов навчання, праці, побуту, довкілля з метою попередження виникнення різних відхилень у моральному, психічному, фізичному розвитку особистості.

Технології медико-соціальної реабілітації – це система медичних, соціально-економічних, психологічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я особистості, її працездатності і соціального статусу, тобто повернення людини до повсякденного життя у сім'ї, навчальному закладі, трудовому колективі як повноцінного члена суспільства; діагностика – це детальне вивчення результатів медичного обстеження і відповідних медичних документів, а також аналіз професійно-трудова і соціально-побутових даних про клієнта; медико-соціальна експертиза – визначення в установленому порядку потреб особи в заходах соціального захисту, на основі оцінки обмежень життєдіяльності та ін.; терапія –

соціальне лікування, соціальний захист хворого, який сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей клієнта з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності; адаптація – надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових умов життя в результаті втрати працездатності чи інвалідності, сприяння у вирішенні матеріальних проблем за рахунок реалізації власного потенціалу клієнта, включаючи навчання і працевлаштування.

У значої частини дітей з відхиленням в адаптації спостерігається підвищений рівень агресивності. Важливим є своєчасне виявлення учнів з високим рівнем прояву агресії з метою включення їх у систему корекційних впливів: впровадження у роботу психологічної служби навчального закладу заходів щодо створення умов формування навичок адекватного самооцінювання підлітків, толерантного способу взаємодії з оточуючими, вибору ціннісних орієнтирів, що сприяли б особистісному зростанню неповнолітніх; підтримка прагнення до вдосконалення; заохочення самостійності, відповідальності; створення ситуацій успіху в навчанні; відсутність агресивних форм взаємодії з неповнолітніми з боку дорослих, демонстрація доброзичливості у відносинах, взаємодовіри та поваги [197].

В організації медико-соціальної роботи з дезадаптованими дітьми, схильними до агресії, основною установкою є визнання самоцінності і унікальності особистості кожного учня. Це положення визначає позицію вчителя, соціального педагога, психолога, медика стосовно неповнолітніх і передбачає: визнання їх права на власну точку зору (власне «Я»); надання права вибору (альтернативи) у вирішенні життєвих ситуацій; співробітництво (партнерство) дорослого і неповнолітнього в діяльності. Інша важлива установка - позитивне сприйняття особистості з опорою на позитивні очікування (авансування). Позитивні або негативні очікування реалізуються через прогноз вчинків і регулюються системою заохочень і покарань. Відомо, що негативні очікування рідко сприяють позитивному розвитку особистості.

Необхідно також враховувати індивідуально-психологічні особливості неповнолітніх. У дітей однієї вікової групи широко диференціюються психофізіологічні особливості, зв'язані з функціонуванням нервової системи. Це відмінності в темпі життєдіяльності, пластичності нервових процесів. Як правило, вчителі і соціальні педагоги навчальних закладів найчастіше орієнтуються на вікові норми розвитку. Разом з тим при оцінці індивідуального ходу розвитку особистості жорстка орієнтація на норму неприйнятна. Для визначення об'єктивного підходу до конкретного учня, крім вікових і функціональних норм розвитку, необхідно враховувати ситуативні зміни [198; 19; 200].

Медико-соціальна робота з неповнолітніми повинна бути

зорієнтована на : зниження рівня особистісної тривожності; навчання прийнятних способів вираження свого гніву; оволодіння технікою самоконтролю над негативними емоційними станами, а також розвиток навичок саморегуляції; формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях; розвиток емпатії і адекватного рівня самооцінки.

Слід підкреслити, що політика держави стосовно роботи з дезадаптованими дітьми і профілактики дезадаптації неповнолітніх повинна будуватися у відповідності з принципами і нормами міжнародного права з метою забезпечення, перш за все, реалізації прав дітей та їх ефективного захисту. В Декларації прав дитини, Конвенції про права дитини, Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей та інших важливих міжнародних документах містяться положення, спрямовані на забезпечення особливих прав та інтересів підростаючого покоління, підкреслюється, що при вирішенні будь-яких проблем дитинства слід звертати увагу на те, що дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості, вимагає спеціального турботи, правового захисту як до народження, так і після [201; 202].

На сьогоднішній день основними суб'єктами профілактики дезадаптації дітей і девіантної поведінки неповнолітніх в Україні є :

- органи управління освітою і освітні заклади, які включають також дитячі будинки, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні заклади відкритого і закритого типу;

- органи управління соціальним захистом населення, які включають також спеціалізовані заклади для неповнолітніх, які потребують соціально- психологічної реабілітації;

- органи і установи управління у справах молоді, які включають центри соціальної реабілітації і соціально-психологічної допомоги дітям і підліткам;

- органи і установи управління охорони здоров'я;

- органи опіки;

- органи служби зайнятості;

- правоохоронні органи;

- служби у справах неповнолітніх.

Перелічені органи і установи покликані здійснювати діяльність, спрямовану на : попередження бездоглядності і бездомності дітей, виявлення причин і умов, які сприяють цьому; забезпечення захисту прав та інтересів неповнолітніх; психологічну реабілітацію неповнолітніх, які перебувають в несприятливих умовах, чи небезпечному становищі; ресоціалізацію дезадаптованих дітей і підлітків (правопорушників, залучених до вживання наркотиків, алкоголю, заняття проституцією тощо).

Сучасна структура вітчизняної системи профілактики

дезадаптованості дітей і девіантної поведінки неповнолітніх представлена численними і різновідомчими органами і соціальними інститутами, що вирішують виховно-профілактичні завдання найрізноманітнішими методами і засобами. Ці органи поділяють на загальні і спеціальні.

Загальні органи профілактики (навчально-виховні, культурно-дозвіллеві, спортивно-оздоровчі й інші установи, що діють у системі освіти, культури і т.д.) здійснюють профілактичну роботу в ході вирішення завдань виховання і формування у підростаючого покоління стійких моральних принципів, правової суспільної поведінки.

Спеціальні органи профілактики (правоохоронні органи, служби у справах дітей, органи опіки і піклування і т. ін.) безпосередньо ведуть роботу з дітьми, підлітками, сім'ями групи ризику, з неповнолітніми правопорушниками і злочинцями, що повернулися з виховних колоній і спеціальних навчально-виховних установ, засуджених судом до різних мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі.

Слід зазначити, що межа між загальними і спеціальними органами профілактики досить відносна. Так, профілактична робота з підлітками з різного роду формами психічної і соціальної дезадаптації і з сім'ями, що характеризуються тими або іншими факторами ризику, ведеться не лише спеціальними, але і загальними органами профілактики.

Робота з профілактики девіантної поведінки неповнолітніх регулюється Законом України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" №609-У від 07.02.2007 р.

На державному рівні роботу спрямовує спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у справах сім'ї, дітей і молоді, соціальні служби.

Основними завданнями цього органу є:

- розроблення і здійснення заходів щодо захисту прав, свобод і законних інтересів дітей;

- координація зусиль центральних і місцевих органів влади, органів місцевого самоврядування із запобігання дитячої бездоглядності;

- ведення обліку дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах;

- надання допомоги з питань соціального захисту дітей;

- проведення роботи серед дітей і молоді з метою запобігання правопорушень;

- перевірка стану роботи із соціально-правового захисту дітей у різних закладах;

- вжиття заходів до усунення порушень прав дітей, бездоглядності, вчинення правопорушень;

- порушувати перед органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування питання про притягнення до відповідальності згідно із

законом фізичних та юридичних осіб, які допустили порушення прав, свобод і законних інтересів дітей та ін.

Кримінальна міліція у справах дітей є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх справ на правах самостійного підрозділу.

Кримінальна міліція у справах дітей зобов'язана проводити роботу щодо запобігання правопорушень дітей, виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені дітьми; розглядати в межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені дітьми; здійснювати досудову підготовку матеріалів про правопорушення, вчинені дітьми; виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми; розшукувати дітей, що зникли; виявляти дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво; вести облік правопорушників, що не досягли 18 років та ін.

На жаль, Законом не передбачені профілактичні заходи кримінальної міліції щодо роботи в навчальних закладах.

Спеціальні установи для дітей, схильних до девіантної поведінки:

Приймальники-розподільники для дітей підпорядковані органам внутрішніх справ, у них утримуються діти віком від 11 до 18 років строком до 30 діб, які вчинили правопорушення, є бездоглядними.

Загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації. До них направляються особи, що вчинили злочин у віці до 18 років або правопорушення до досягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність.

До загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації направляються за рішенням суду діти віком від 11 до 14 років, а до професійних училищ соціальної реабілітації – віком від 14 років.

Центри медико-соціальної реабілітації дітей створюються в державній системі охорони здоров'я. Основним їх завданням є створення умов і забезпечення лікування дітей від алкоголізму, наркоманії, токсикоманії та їх психосоціальної реабілітація і корекція.

Спеціальні виховні установи Державного департаменту України з питань виконання покарань – це установи, в яких відбувають покарання неповнолітні віком від 14 років, засуджені до позбавлення волі.

Притулки для дітей служб у справах дітей призначені для розміщення дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах. Термін перебування в цих установах не більше 90 діб.

Центри соціально-психологічної реабілітації дітей передбачені для дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, для надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Строк перебування в них дитини не може перевищувати 9-12 місяців.

Соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка) є закладами соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей віком від 3 до 18 років для надання їм всебічної допомоги з подальшим їх влаштування.

Незважаючи на наявність значної кількості суб'єктів профілактичної роботи, на сьогоднішній день немає відповідної взаємодії в їх діяльності.

Зауважимо, що впродовж останніх років на сході України триває воєнний конфлікт, від якого дуже страждає населення і особливо – діти, права яких в цей час постійно порушуються. Стрес, пережитий дітьми, які перенесли насильство, втрату батьків і близьких, рідної домівки зумовлює виникнення значних і тривалих психічних переживань, депресії, порушень в адаптації (психологічній, соціальній).

З такими дітьми необхідно проводити серйозну соціально-педагогічну, психологічну, іноді й медичну роботу, спрямовану на забезпечення їх соціально-правового захисту. В цих складних умовах актуалізується питання про діяльність конкретних державних органів. Проаналізуємо діяльність деяких з них.

Слід відзначити, що в Україні працює *Уповноважений Президента України з прав дитини*. Відповідно до Положення «Про Уповноваженого Президента України з прав дитини» від 11 серпня 2011 р., метою його діяльності є забезпечення належних умов для реалізації громадянських, економічних, соціальних та культурних прав дітей в Україні, беручи до уваги необхідність особливого піклування про дитину, на виконання Україною міжнародних зобов'язань у сфері прав дитини та відповідно до статті 102 Конституції України. Звернення до Уповноваженого Президента з прав дитини - несудовий метод захисту прав дітей. Процедура звернення – безоплатна, необтяжена зайвими формальними вимогами, гнучка. Основними завданнями Уповноваженого є постійний моніторинг додержання в Україні конституційних прав дитини, виконання Україною міжнародних зобов'язань у цій сфері та внесення в установленому порядку Президенту України пропозицій щодо припинення і запобігання повторенню порушень прав і законних інтересів дитини; здійснення заходів, спрямованих на інформування населення про права та законні інтереси дитини .

Служба у справах неповнолітніх. За потреби її працівники повинні організувати надання: невідкладної медичної допомоги (викликати швидку медичну допомогу); психологічної допомоги; інших видів допомоги своїми силами чи шляхом залучення інших організацій та установ. Відповідно до положень Закону Служба у справах неповнолітніх: бере участь у здійсненні заходів щодо соціального захисту і захисту прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і несе відповідальність за їх дотримання, а також координує здійснення

таких заходів; оформляє документи на усиновлення і застосування інших форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначених цим Законом; оформляє клопотання щодо переведення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на інші форми влаштування; здійснює контроль за умовами влаштування і утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; здійснює моніторинг діяльності стосовно дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; здійснює інші заходи стосовно дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Для дітей, які зазнали негативного впливу середовища та важких ситуацій, функціонують *центри соціально-психологічної реабілітації* - заклади соціального типу, що створюються для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, для надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги.

Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді відіграє велику роль в організації соціальної допомоги дітям, які перебувають в кризовому стані, а також їх сім'ям. До них можливе безпосереднє звернення потерпілих, вони повинні надавати соціальні, соціально-медичні, психологічні, юридичні та соціально-економічні послуги, здійснювати соціальний супровід сімей, які опинилися в кризових ситуаціях, шляхом: профілактики сирітства; створення умов для предметного дозвілля, спілкування, творчості дітей, в тому числі й з функціональними обмеженнями; консультації батьків з приводу виховання і захисту дітей з функціональними обмеженнями; надання допомоги в адаптації дітей-сиріт до самостійного життя, в опікунських сім'ях, в інтернатних закладах; підтримки неповнолітніх у СІЗО та умовно засуджених; соціального супроводу неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі.

Оскільки в період воєнних конфліктів зазвичай підвищується рівень правопорушень серед неповнолітніх, важливою є діяльність *кримінальної міліції у справах неповнолітніх*, яка зобов'язана: проводити роботу щодо запобігання правопорушенням неповнолітніх; виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені неповнолітніми, вживати з цією метою оперативно-розшукових і профілактичних заходів, передбачених чинним законодавством; розглядати у межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені неповнолітніми; виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень неповнолітніми, вживати в межах своєї компетенції заходів до їх усунення; брати участь у правовому вихованні неповнолітніх; розшукувати неповнолітніх, які залишили сім'ї, навчально-виховні заклади та спеціальні установи для неповнолітніх; виявляти дорослих осіб, які втягують неповнолітніх у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво; вести облік

неповнолітніх правопорушників, у тому числі звільнених із спеціальних виховних установ; з метою проведення профілактичної роботи інформувати відповідні служби у справах неповнолітніх стосовно цих неповнолітніх; повертати до місця постійного проживання, навчання або направляти до спеціальних установ для неповнолітніх дітей, яких було підкинуто, або які заблукали, або залишили сім'ю чи навчально-виховні заклади; відвідувати неповнолітніх правопорушників за місцем їх проживання, навчання, роботи, проводити бесіди з ними, їх батьками (усиновителями) або опікунами (піклувальниками); виявляти, вести облік осіб, які втягують неповнолітніх в антигромадську діяльність.

Важливе значення в роботі з дітьми, які потерпіли від воєнних конфліктів, має діяльність школи і, насамперед, соціальних педагогів. У цьому контексті завданнями соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі є: відстеження становлення та розвитку кожної дитячої особистості в умовах мікросоціуму (в умовах сім'ї, класного колективу, шкільного колективу в цілому тощо); забезпечення умов для реалізації прав дитини, у тому числі на соціальний захист; створення необхідних умов у межах навчального закладу для соціальної адаптації кожного учня, реабілітації його (в разі необхідності), корекції та перевиховання (також у разі необхідності); систематичне здійснення профілактичної роботи щодо запобігання відхиленням у психологічному та соціальному розвитку дитини, в її поведінці, стані здоров'я, а також в організації її життєдіяльності та дозвілля; максимальне врахування в навчально-виховному процесі можливостей соціальних факторів, які впливають на осорбистість на різних вікових етапах її розвитку і в різних життєвих ситуаціях; активне використання педагогічних технологій попередження впливу негативних факторів соціального середовища на становлення особистості.

Зміст діяльності соціального педагога в школі є значно ширшим, ніж окреслено в нормативно-правових документах освіти, має суттєві відмінності від гносеологічного ряду функціональних ознак практичного психолога, хоча й пересікається з ним з причин об'єктивної необхідності у спільній діяльності. У межах школи соціальний педагог співпрацює з практичним психологом щодо вирішення всієї сукупності складних проблем особистості з собою та навколишнім середовищем.

1.5. Корекційно-профілактична робота шкільної психологічної служби з дезадаптованими учнями, схильними до девіантної поведінки

Особлива роль в роботі з дезадаптованими дітьми належить шкільній психологічній службі

Шкільна психологічна служба – це своєрідне поле взаємодії практичного шкільного психолога з учнями різного віку, з учителями і вихователями, батьками і медичним персоналом школи, в центрі якого повинні знаходитись інтереси дитини як особистості, яка формується [203-206].

В діяльності шкільного психолога виділяють два основні напрями: актуальний і перспективний [207].

Актуальний напрям орієнтований на вирішення щоденних проблем, які виникають в навчально-виховному процесі; у формуванні особистості, її поведінки, спілкуванні, подоланні відхилень в адаптації і поведінці.

Перспективний напрям спрямований на розвиток індивідуальності кожного учня, на формування його готовності до творчої діяльності в суспільстві. Завдання шкільного психолога - створення психологічних умов для розвитку здібностей учнів, гармонійного формування їх особистості.

Звичайно, ці два напрями взаємозв'язані і підпорядковані досягненню основної мети діяльності шкільного психолога – формуванню психологічної готовності до життєвого самовизначення кожного школяра.

Психологічна готовність до життєвого самовизначення включає:

- а) сформованість на високому рівні психологічних структур самосвідомості; розвиток потреб, моральних установок, ціннісних орієнтацій;
- б) становлення індивідуальності як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним учнем.

Психологічна готовність передбачає певний рівень зрілості особистості учня, сформованість у нього механізмів, які забезпечують можливість безперервного росту, розвитку особистості сьогодні і в майбутньому.

Головним завданням шкільного психолога слід вважати забезпечення психодіагностики. Цей вид роботи може розглядатися як самостійний, але разом з тим – це база всіх інших видів діяльності шкільного психолога, які не можуть бути реалізовані без відповідних психодіагностичних досліджень (наприклад, визначення рівня шкільної зрілості при прийомі дітей в школу, профорієнтаційній роботі, профілактичній роботі, роботі з педагогічним колективом і батьками і т.д.) [208].

Слід відмітити, що виділення психодіагностичного напрямку в

діяльності шкільного психолога має умовний характер. Цей напрямок не може розглядатися відірвано від корекції, про що вже згадувалося раніше. Шкільний психолог не просто ставить діагноз, він розробляє програму подальшого розвитку тих чи інших сторін особистості, здібностей учня, слідкує за виконанням запропонованих ним рекомендацій і в значній мірі (у співпраці з вчителем, батьками, в разі потреби й медиками) здійснює корекційну роботу.

Індивідуальний підхід до дитини – основний принцип роботи шкільного психолога. Він необхідний для:

а) виявлення причин і визначення шляхів попередження різного роду труднощів, які виникають в учнів;

б) виявлення інтересів, потенційних здібностей з метою їх подальшого розвитку;

в) формування індивідуальності особистості протягом всіх років навчання в школі-інтернаті.

Психолог школи, опираючись на знання загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології, педагогіки, визначає причини відхилень у поведінці учня і шляхи їх психолого-педагогічної корекції.

Пріоритетом в роботі психолога є інтереси вихованців. Вся робота орієнтована на забезпечення дитині психологічно комфортної ситуації в школі, оптимальних умов розвитку особистості.

Для того, щоб якнайшвидше відбулися позитивні зміни у поведінці і діяльності учня, психологічній службі школи необхідно:

- вияснити всі причини, які зумовили небажану поведінку (здійснити психодіагностику);

- розробити рекомендації для усунення цих причин на даний час і в майбутньому (для дорослих, щоб змінити ставлення до даної дитини і усунути педагогічні помилки, які були допущені, і для самої дитини);

- домогтися того, щоб ці рекомендації були прийняті всіми людьми, які оточують дану дитину (вони повинні з ними погодитись і захотіти їх виконувати);

- навчити всіх, включаючи дитину, виконувати розроблені рекомендації, тобто навчити їх новим відносинам, іншій поведінці, даючи їм необхідні для цього психолого-педагогічні знання;

- здійснювати спостереження за виконанням рекомендацій, за взаємодією педагогічного колективу з учнем і, у випадку необхідності, внести відповідні корективи в цей процес;

- продовжувати дану роботу до тих пір, поки не будуть досягнуті позитивні зміни у поведінці, діяльності і взаємовідносинах всіх, хто був причетний до даного випадку.

Ці завдання можуть бути вирішені тільки за умови спільної роботи психолога і педагогічного колективу.

Важко досягти серйозних змін у поведінці дитини, якщо не працювати з усіма компонентами системи, яка детермінує її поведінку, - самою дитиною, сім'єю, школою, якщо не міняти умови мікросередовища, в якому вона постійно живе і розвивається. Односторонній підхід з неминучістю буде породжувати неправильні висновки і рекомендації, які приведуть до нових педагогічних помилок, вони ж, у свою чергу, посилять процес морального розкладу індивіда. Узагальнення результатів досліджень учених [209 - 211], дає підставу зробити висновок про наявність певної системи надання психологічної допомоги дітям, які мають відхилення у поведінці, педагогічному колективу, а також батькам.

Ми розглядаємо психологічну допомогу дітям з порушеннями у розвитку і поведінці як складну систему діагностико-корекційних, психолого-реабілітаційних впливів, спрямованих на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, зміцнення соціальної позиції особистості дитини, формування системи ціннісних установок та орієнтацій, розвиток інтелектуальних процесів, які відповідають психічним і фізичним можливостям дитини.

Важливе значення має вирішення часткових завдань: ліквідація вторинних особистісних реакцій на присутній психічний або фізичний дефект, неадекватний стиль сімейного виховання, госпіталізм та ін.

Існуючі сьогодні у світовій практиці види психологічної допомоги дітям та підліткам надзвичайно різноманітні. Вони розрізняються за характером завдань, що вирішуються спеціалістами, які працюють з дітьми та підлітками: педагогів, дефектологів, соціальних працівників, лікарів та ін. Ці відмінності формують ту чи іншу модель психологічної допомоги. Кожна з таких моделей опирається на власну теоретичну базу та визначає методи роботи, які використовуються.

За своїм характером психологічна допомога може полягати: а) в рекомендаціях, пов'язаних з подальшим навчанням і вихованням дитини, наприклад, направлення у спеціальні або допоміжні школи, спеціальні дитячі садки, на додаткові консультації у психоневролога, логопеда, психолога-консультанта іншого профілю і т.д.; б) в рекомендації методів виховання, навчання; в) рекомендації з професійної орієнтації підлітків; г) у визначенні готовності дитини до шкільного навчання і виявленні причин труднощів у навчанні; д) у здійсненні психотерапевтичних та психокорекційних впливів.

Всі вказані види допомоги є психологічними у тому розумінні, що вони націлені на проблеми, які викликані психологічними причинами, і базуються на психологічному впливі. Так, наприклад, допомога у влаштуванні розумово відсталої дитини до допоміжної школи, здавалося б, не містить у собі нічого психологічного, а відноситься, скоріш, до сфери медицини та спеціальної педагогіки. Однак, це не так: по-перше, як

правило, об'єктом допомоги виявляються перш за все батьки, які можуть гостро переживати відставання у розумовому розвитку своєї дитини або не помічати цього і опиратися переведенню дитини в допоміжну школу; по-друге, визначення ступеню і причин розумової відсталості засноване на психологічних знаннях особливостей дитини і потребує психологічних методів діагностики аномалій розвитку.

Відзначимо, що психологічну за своїм характером допомогу далеко не завжди надають самі психологи. Серед спеціалістів, діяльність яких пов'язана з визначенням такої допомоги, можуть бути лікарі-психіатри, психотерапевти, психоневрологи, педагоги, соціальні працівники, з якими повинен активно співпрацювати психолог.

Психологічну допомогу можна розглядати двопланово: у широкому та вузькому розумінні.

У широкому розумінні психологічна допомога є системою психологічних впливів, націлених на виправлення недоліків у дітей в розвитку психологічних функцій та особистісних властивостей з метою запобігання подальшої соціальної деформації особистості.

У вузькому розумінні психологічна допомога – це один із способів психологічного впливу, направлений на гармонізацію розвитку особистості дитини, її соціальної активності, адаптації, формування адекватних міжособистісних відносин.

Розробляючи методику діагностичної роботи, психолог виходить з того, що вона повинна: забезпечувати отримання знань не тільки про окремі, часткові прояви особистості, але й давати інформацію про цілісну особистість; бути спрямованою на діагностику типів і рівнів визначальних, базових основ особистості, орієнтованою не тільки на актуальні, але і на потенційні здібності і можливості особистості, причому такі, які дозволяють діагностувати особистість не тільки з врахуванням властивостей більшості, але і з позиції індивідуальних відмінностей, того, якою особистість може бути; слугувати основою для визначення головних причин труднощів в різних видах діяльності, поведінці, спілкуванні, взаємостосунках з іншими [172].

Психодіагностика включає строго формалізовані і малоформалізовані методики. До перших відносяться тести, опитувальники, методики проективної техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна певна регламентація, об'єктивізація процедури дослідження (точне дотримання інструкції, невтручання), стандартизація (єдині критерії обробки і представлення результатів діагностичних експериментів), надійність. Ці методики дозволяють зібрати діагностичну інформацію у відносно короткі терміни в тому вигляді, який дає можливість порівнювати індивідів кількісно і якісно.

До малоформалізованих методик відносять спостереження, бесіди,

інтерв'ю, аналіз результатів діяльності. Вони дають цінну інформацію про людину, особливо тоді, коли предметом вивчення виступають такі психічні процеси і явища, які мало піддаються об'єктивізації (наприклад, слабо усвідомлювані суб'єктивні переживання), або ж є дуже динамічними, швидко змінюються (наприклад, настрої).

В процесі проведення діагностичної роботи з підлітками зазвичай більше використовуються малоформалізовані методики, враховуючи вікові особливості школярів. Це, зокрема, спостереження, бесіди, вивчення продуктів діяльності. Використовуються також деякі нескладні тестові методики, до інтерпретації результатів яких слід підходити дуже обережно. Ми поділяємо думку багатьох вчених стосовно того, що тести не можуть дати повністю достовірну інформацію про особистість. Як відзначає Н.Непомнящая [172], тести не враховують істинні властивості особистості, вони не орієнтовані на виявлення її потенційних можливостей. В кращому випадку тести констатують наявність або відсутність певних властивостей особистості, але не завжди в повній мірі.

Більшість використаних методик має повністю або частково проєктивний характер. Методики побудовані так, щоб стимулювати виявлення і максимальну реалізацію можливостей кожного конкретного учня. Характерною особливістю деяких методик є включення екстремальних конфліктних ситуацій. Це забезпечує виявлення найбільш значимих особливостей поведінки, діяльності, відносин, самосвідомості тощо.

Дані, отримані за допомогою спеціальних діагностичних методик порівнюються з даними, отриманими іншими методами.

У дослідженні необхідно керувались положенням, що для постановки правильного діагнозу не досить використати набір тестових методик, необхідно виявити джерела, фактори, механізми найбільш суттєвих впливів на формування особистості, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки подій дитинства з особливостями психічного розвитку особистості.

Як правило, наявний стан психічного розвитку індивіда може бути правильно оцінений тільки в світлі всієї попередньої історії його розвитку.

Історію розвитку особистості часто називають психологічним анамнезом. Як відомо, анамнез – поняття медичне, яке у вузькому значенні слова означає історію розвитку хвороби. В широкому – включає і дані про сім'ю хворого, умови його життя і т.п. Відповідно, психологічний анамнез – це історія індивідуального психічного розвитку особистості.

Працюючи над складанням психологічного анамнезу кожної дезадаптованої дитини, варто намагатися встановити не тільки систему об'єктивних умов і обставин її життя, але й характер та глибину їх впливів на неї, наприклад, якою була реакція дитини на ті чи інші обставини,

події, факти, особливості емоційного ставлення дитини до них, засоби пристосування, труднощі адаптації.

Особлива увага звертається на так звані стресові фактори (смерть когось із рідних, важка хвороба, різні психологічні травми і т.д.).

Діагностичне обстеження дітей доцільно починати з аналізу їх зовнішнього вигляду і реакції на ситуацію обстеження. Зверталається увага на те, наскільки дитина відкрита для контактів, чи проявляє активність, загальмованість, напругу, бажання звернути на себе увагу, страх вступити в розмову з дорослим. Всі ці прояви можуть бути зв'язані як з психодинамічними, природженими особливостями дитини, так і з певними рисами особистості. Отримані при цьому дані порівнюються в подальшому з даними різних методик і допомагають зрозуміти природу відхилень у формуванні і поведінці дитини.

При проведенні діагностики слід враховувати, що психічний розвиток дітей – це дуже складний процес, в якому неможливо чітко виділити окремі, незалежні один від одного параметри. Тому треба намагатись використати значну кількість різних методик, спрямованих на вивчення всіх сторін психіки дітей, порівнюючи результати таким чином, щоб можна було отримати цілісне уявлення про кожного конкретного учня. При цьому важливо не тільки правильно підібрати методики, але і використовувати їх у певній послідовності.

Аналізуючи отримані дані, психолог прагне встановити взаємозв'язок між окремими особливостями і сторонами психіки учня (пізнавальними здібностями, особистісними характеристиками, особливостями спілкування). На основі цього аналізу складається психологічна характеристика, яка передбачає комплексний опис психологічних рис дезадаптованого учня, а також тих відхилень, які були виявлені в процесі обстеження.

Психологічна характеристика служить основою для складання плану корекційної роботи з учнями з метою виправлення виявлених недоліків.

В конструюванні методики корекційної роботи велике значення надається опорі на діяльнісний підхід. Корекційна робота будується не тільки як просте тренування, вправлення у формуванні умінь і навичок, не як окремі вправи на вдосконалення психічних процесів, психічної діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, що органічно входить в систему її щоденних життєвих відносин.

Особлива увага звертається на психологічне забезпечення корекційно-виховного процесу, тобто психологізацію стратегій виховання, оскільки саме це часто є слабою ланкою у корекційно-виховній роботі з дезадаптованими дітьми. Психологізована стратегія виховання представляє собою сукупність психологічних установок, які задають напрям педагогічним впливам.

Основною установкою є визнання самоцінності і унікальності особистості кожного учня. Це положення визначає позицію вихователя (вчителя, соціального педагога, психолога) стосовно дітей і передбачає : визнання права дитини на власну точку зору (власне «Я»); надання дитині права вибору (альтернативи) у вирішенні життєвих ситуацій; співробітництво (партнерство) дорослого і дитини в діяльності [212].

Наступна психологічна установка – позитивне сприйняття особистості дитини з опорою на позитивні очікування (авансування). Позитивні або негативні очікування реалізуються через прогноз вчинків і регулюються системою заохочень і покарань. Відомо, що негативні очікування рідко сприяють позитивному розвитку дитини.

Важливою умовою психологізації стратегії виховання є врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей. У дітей однієї вікової групи широко диференціюються психофізіологічні особливості, зв'язані з функціонуванням нервової системи. Це відмінності в темпі життєдіяльності, пластичності нервових процесів. Як правило, вчителі і соціальні педагоги навчальних закладів найчастіше орієнтуються на вікові норми розвитку. Разом з тим при оцінці індивідуального ходу розвитку дитини жорстка орієнтація на норму неприйнятна. Для визначення об'єктивного підходу до конкретної дитини крім вікових і функціональних норм розвитку, необхідно враховувати ситуативні зміни.

При проведенні діагностико-корекційної роботи психологу слід керуватися певними психолого-педагогічними принципами, обґрунтованими в науковій літературі :

1.Оцінка результатів діагностики психічного розвитку того чи іншого учня здійснюється не шляхом порівняння цих результатів з конкретними нормами чи середніми величинами, а шляхом співставлення їх з результатами попередніх діагностичних перевірок учня з метою виявлення характеру і значимості змін у його розвитку.

2.Діагностика повинна виявляти не тільки наявний, актуальний рівень розвитку певної індивідуальної властивості, а проводитися з врахуванням можливої «зони найближчого розвитку».

3.Діагностика особистості учнів проводиться не сама по собі, вона завжди повинна бути спрямована на вирішення конкретних педагогічних завдань. В зв'язку з цим кожна діагностична методика повинна підбиратися з врахуванням завдань навчальної і виховної роботи.

4.Діагностику індивідуальних особливостей необхідно проводити з врахуванням вікових особливостей учнів, зокрема експериментальні завдання повинні пред'являтися в доступній для учнів кожної вікової групи формі.

5.Діагностика повинна мати комплексний характер, охоплювати всі основні сторони психічного розвитку учня.

6. Дослідження психічного розвитку учнів слід проводити в природних умовах навчально-виховного процесу.

Діагностико-корекційна робота повинна забезпечуватись у нерозривному взаємозв'язку з реабілітаційною роботою.

Психологічне консультування – важлива складова професійної діяльності шкільної психологічної служби, фахівців, які працюють з дітьми, що мають порушення в адаптації.

В енциклопедичному словнику-довіднику «Все про соціальну роботу» консультування розглядається як унікальний вид психологічної допомоги, як процес взаємодії двох чи більше людей в атмосфері довіри, коли спеціальні знання консультанта спрямовані на надання психологічної допомоги клієнту в оперативному вирішенні проблем, виявленні особистісних ресурсів чи створенні перспективних програм розвитку [2, с.219]. Консультування вважається одним з важливих методів соціальної роботи. Професійна підготовка соціальних працівників передбачає оволодіння ними основами психологічного консультування, що у випадку відсутності кваліфікованого психолога дозволяє їм забезпечити на належному рівні консультативну роботу.

Слід відзначити, що психологічне консультування, як одна з наймолодших сфер психологічної практики, поки що не має чітко окреслених меж, тому під час психологічного консультування, як правило, вирішуються найрізноманітніші проблеми [213; 214].

Як підкреслює А.Кочюнас [215], психологічне консультування виникло у відповідь на потреби людей, яким не властиві якісь клінічні порушення, але ті чи інші проблеми змушують їх шукати допомоги і підтримки психолога.

Коло проблем, з якими доводиться мати справу спеціалісту в процесі консультування дезадаптованих дітей, досить широке : труднощі в навчанні, відсутність взаєморозуміння з батьками, конфліктні стосунки з однокласниками і вчителями, невлаштованість в особистому житті, конфлікти в сім'ї, невпевненість у власних силах, низька самооцінка, труднощі у спілкуванні і т.п.

Тому, очевидно, можна вважати, що психологічне консультування дітей, які мають порушення в адаптації, – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу дітям у вирішенні проблем і прийнятті важливих рішень стосовно навчання, взаємовідносин з батьками, ровесниками, вчителями, професійного самовизначення, вдосконалення особистості та ін..

Результати аналізу наукових досліджень (А.Кочюнас, Н.Тутушкіна, В.Франкл, О.Хорсон та ін.) дозволяють сформулювати кілька основних положень стосовно консультування дітей з порушеннями в адаптації:

1. Консультування допомагає індивіду зробити правильний вибір і діяти

у відповідності з його власними поглядами.

2. Консультування допомагає оволодіти новими способами поведінки.
3. Консультування сприяє розвитку особистості.
4. При консультуванні наголошується на відповідальності індивіда, тобто визнається, що незалежний індивід здатний при відповідних обставинах приймати самостійні рішення, а консультант тільки створює умови, які допомагають це краще зробити.
5. Серцевиною консультування є консультативна взаємодія між індивідом і консультантом, яка базується на філософії «клієнт-центрованої терапії».

Засновник цього своєрідного виду терапії американський вчений Роджерс [216] виділив 3 її основні принципи: а) кожній особистості притаманна безумовна цінність і вона заслуговує поваги; б) кожна особистість може відповідати за себе; в) кожна особистість має право обирати власні цінності і цілі, приймати самостійні рішення.

Отже, психологічне консультування має на меті: сприяти змінам у поведінці індивіда, щоб він міг жити продуктивніше, відчувати вдовolenість від життя, незважаючи на всі життєві труднощі і перешкоди; розвивати уміння подолання труднощів, пристосування до нових життєвих умов і обставин; забезпечити ефективне прийняття життєво важливих рішень; розвивати уміння вступати і підтримувати на належному рівні міжособистісні контакти; полегшити реалізацію особистісного потенціалу індивіда.

В процесі консультування можна виділити кілька взаємозв'язаних стадій-етапів.

Будь-яке консультування, в тому числі і консультування дезадаптованої дитини, як правило, починається з дослідження проблеми. На цій стадії консультант повинен намагатися встановити хороший контакт з дитиною, завоювати її довір'я. Необхідно уважно вислухати дитину, проявити розуміння її проблем, спонукати до поглибленого розгляду проблем. В окремих випадках варто зустрітися з батьками, вчителями.

Цей етап закінчується тим, що суть проблеми чітко визначена і зрозуміла як індивіду, так і консультанту. Уточнення суті проблеми може тривати досить довго. Це дуже важливий процес, оскільки іноді допомагає не тільки зрозуміти суть проблеми, але й виявити причини виникнення, навіть способи вирішення.

Етап ідентифікації альтернатив передбачає виявлення і відкритого обговорення можливих альтернатив вирішення проблеми. Консультант спонукає індивіда до роздумів щодо можливих варіантів вирішення проблеми, які є найбільш реальними.

Етап планування допомагає здійснити критичну оцінку вибраних

альтернатив вирішення проблеми. Під час планування шляхів реалістичного вирішення проблеми необхідно допомогти дезадаптованій дитині зрозуміти, що, на жаль, не завжди і не всі проблеми можуть бути швидко і позитивно вирішені.

В процесі послідовної реалізації запланованого консультант допомагає індивіду будувати діяльність з врахуванням всіх обставин, витрат часу, можливості невдач. Особливо важливо підтримати дезадаптовану дитину при часткових невдачах в реалізації запланованого, допомогти спрямувати зусилля на досягнення кінцевої мети.

Процес консультування закінчується етапом оцінки і зворотного зв'язку. Консультант разом з індивідом оцінюють рівень досягнення мети і узагальнюють результати.

І.Дубровіна [5] відзначає, що психологічний смисл консультування полягає в тому, щоб допомогти людині самостійно вирішити проблему, яка виникла. Тільки таким чином вона зможе набути досвіду вирішення подібних проблем у майбутньому.

Г.В.Бурменська [217] цілком слушно вживає термін «віково-психологічне консультування», підкреслюючи важливість врахування вікових відмінностей індивідів, які потребують консультацій професіонала.

В процесі консультування величезне значення має професійна і людська компетентність психолога-консультанта. Це цілком зрозуміло, адже не буває двох однакових клієнтів і ситуацій консультування. Іноді людські проблеми можуть видатися схожими, але це тільки на перший погляд. Насправді кожне людське життя, доля – унікальні, тому й кожна консультативна взаємодія – унікальна і неповторна, вона вимагає високої компетентності психолога.

Питання компетентності консультанта надзвичайно важливе і складне. З одного боку, намагаючись допомогти клієнту, консультант повинен максимально використати всі свої професійні і особистісні властивості. З другого боку, він не повинен забувати, що він, хоч і спеціаліст, але все-таки тільки людина і не може повністю відповідати за іншу людину, її життя.

Під час консультування почуття безпеки клієнта важливіше, ніж вимоги консультанта. Не варто намагатися при консультуванні досягти успіху будь-якою ціною, не звертаючи увагу на емоційний стан клієнта, особливо, якщо клієнтами є неповнолітні, або дезадаптовані діти.

Не можна очікувати успіху і однакової ефективності від кожної зустрічі-консультації. Вирішення проблем в процесі консультування не схоже на пряму лінію, яка рівномірно піднімається вгору. Це складний процес, в якому часто успіх змінюється тимчасовою невдачею.

Компетентний консультант знає рівень своєї професійної

компетентності, кваліфікації, усвідомлює сильні і слабкі сторони. Ефективність його діяльності в значній мірі зумовлена тим, наскільки ясно він уявляє свою роль і місце в консультуванні.

Консультант не може давати категоричні вказівки іншим людям стосовно того, як їм жити, а тільки – поради. При цьому він повинен допомогти їм у виявленні їх власних внутрішніх резервів,

Величезне значення в психологічному консультуванні має так званий консультативний контакт, який визначається як унікальний динамічний процес, під час якого одна людина допомагає іншій використати свої внутрішні ресурси для розвитку особистості в позитивному напрямку і актуалізувати потенціал осмисленого життя.

Не можна не погодитися з думкою Р.Кочюнаса [215] про те, що якість консультативного контакту залежить від двох важливих факторів: терапевтичного клімату і навичок консультанта (вербальних і невербальних) в організації спілкування.

Терапевтичний клімат, в свою чергу, включає кілька емоційно значимих елементів: місце консультування, розташування консультанта і клієнта в просторі, структурування визначеного для консультування часу, створення атмосфери взаємного довір'я, емпатії і поваги до клієнта.

На думку багатьох спеціалістів, консультування повинно відбуватися не у будь-якій випадковій кімнаті, кабінеті, а в спеціально призначеному для цієї мети приміщенні. Перш за все, під час консультування необхідно забезпечити спокійну обстановку. Індивіда під час консультування не повинні відволікати сторонній шум, телефонні дзвінки і т.п. Він також повинен бути впевненим в тому, що його розмову з консультантом більше ніхто не чує.

Кабінет, в якому проходить консультування, має бути не дуже великим, не занадто офіційним, але й не цілком «домашнім» з різними сувенірами, фотографіями, які відволікають увагу.

Кожний раз клієнта необхідно приймати в одному й тому ж кабінеті. Це менше відволікає його, а також дозволяє почувати себе більш безпечно.

Структурування часу консультування передбачає планування часу, відведеного на кожну консультативну зустріч.

Спеціалісти радять обмежити тривалість консультації 50 хвилинами. Менша тривалість бесіди може викликати побоювання клієнта і консультанта, що цього часу буде недостатньо для вияснення всіх питань, а довготривала бесіда може виснажити учасників і зменшити її результативність.

Це пояснюється тим, що стійкість уваги дорослої людини важко зберігати більше 50 хвилин. Що стосується дітей, то стійкість їх уваги ще менша, тому консультативні зустрічі з дітьми, які мають порушення в

адаптації, доцільно проводити не більше 30–40 хвилин.

Особливо важливою складовою терапевтичного клімату консультування є створення атмосфери взаємного довір'я, відвертості.

Консультант повинен проявляти щирий інтерес до проблем індивіда, бажання допомогти. Клієнти здатні добре відчувати, чи вони справді цікаві консультанту як люди, чи є тільки об'єктами дослідження.

Необхідно надати індивіду максимальну можливість висловитися, не проявляючи при цьому зайвої допитливості. Важливо володіти тільки тією інформацією про індивіда, яка необхідна для кращого розуміння суті проблеми і буде сприяти її позитивному вирішенню.

Проблеми індивіда, які стали відомі консультанту, слід сприймати без осуду, зберігати у всіх випадках професійні таємниці.

Отже, психологічне консультування є важливою складовою соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації.

Консультування орієнтоване на клінічно здорову особистість, яка має певні життєві труднощі у взаємодії з середовищем і не здатна справитися з ними самостійно. Консультування орієнтоване на здорові сторони особистості, незалежно від деяких наявних порушень: ця орієнтація базується на впевненості, що дезадаптована дитина може змінитися, знайти способи найоптимальнішого використання своїх задатків, навіть, якщо вони не дуже значні. Консультування спрямоване на зміну поведінки і розвитку особистості дезадаптованої дитини. Вважаємо, що подальшого дослідження вимагають питання врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей особистості індивіда з порушеннями в адаптації.

Не менш важливим в діяльності шкільної психологічної служби є прогностичний напрям. Прогнозування – це визначення потенційних можливостей розвитку явища на основі пізнання його природи, закономірностей, минулого і сьогоdnішнього стану. Здійснюючи прогнозування девіантної поведінки школярів, необхідно зібрати вичерпну інформацію про особливості прояву різних видів девіацій в школі, про об'єктивні і суб'єктивні фактори, які провокують девіантні відхилення в поведінці учнів, а також ті, які можуть нейтралізувати ці прояви. Прогнозування в умовах школи може мати такі форми: прогнозування відхилень від норми поведінки учнів в цілому (загальне прогнозування), прогнозування відхилень стосовно окремих учнів (індивідуальне прогнозування), групове прогнозування, прогнозування окремих видів девіацій.

Здійснюючи загальне, групове, індивідуальне прогнозування, необхідно провести детальний аналіз факторів, які дозволяють прогнозувати дезадаптацію і девіантну поведінку школярів. Як відзначає М.Рожков, значну роль у провокуванні девіантної поведінки школярів

відіграють фактори біопсихічного характеру: емоційні вибухи, нестійкість поглядів, коливання настрою, нездатність до об'єктивних оцінок своєї поведінки і навколишньої дійсності, ситуативність мислення. Все це вказує на можливість деформованого розвитку особистості і проявів девіантності в поведінці при несприятливих зовнішніх і внутрішніх умовах. Ефективність роботи в школі при вивченні даної групи факторів залежить від взаємодії і співробітництва педагогів, вихователів, психолога. Наявність психічних патологій у дитини виявляє шкільний лікар, за необхідності запрошуються інші спеціалісти (психіатр). До прогностичних факторів відносять і умови сімейного виховання. Несприятлива сімейна обстановка негативно впливає на процес соціалізації дитини, призводить до накопичення девіантного потенціалу.

Серед факторів, які дозволяють прогнозувати девіантну поведінку дітей, важливе місце займає становище учня в групі.

Втрата учнем комфортного становища в шкільному колективі приводить до того, що він шукає іншу групу, де ця комфортність буде мати місце. Тому цілком правомірно в таких випадках прогнозувати, що порушення відносин учня в групі викликає загрозу відхилень від норм поведінки. Наступним фактором, який слід враховувати при прогнозуванні – це вплив референтної групи на учня. Чи є у нього референтна група, чи є він лідером цієї групи, чи приймає повністю цінності цієї групи, чи здатний відстоювати власну позицію? І головне питання, якою є спрямованість цієї групи. У випадку асоціальної спрямованості групи можна прогнозувати девіантний розвиток особистості учня.

Прогнозування підвищує ефективність корекційної і профілактичної роботи з учнями.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності, проте сьогодні інтерес до неї все більше зростає, оскільки вона набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, в тому числі й серед неповнолітніх, зокрема учнівської молоді. Встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства. Дуже небезпечним є й те, що відбувається процес «омолодження» девіантних форм поведінки. Якщо раніше мова зазвичай ішла про девіації серед підлітків і молоді, то сьогодні девіантна поведінка все частіше

зустрічається в середовищі молодших школярів. Зростає й кількість дівчат із девіаціями у поведінці. Розповсюджуються нові види девіантних проявів серед неповнолітніх.

Однією з форм девіантної поведінки є дезадаптивна поведінка, яка по-різному тлумачиться вченими : стан дезадаптації можна розглядати, по-перше, як відносно короточасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості.

Значна частина вчених вважають девіантну поведінку закономірним наслідком дезадаптації, яка виникає під дією різних факторів.

На особистість діє безліч різних факторів. Насампере, це фактори об'єктивні, що йдуть від зовнішнього середовища, і суб'єктивні, які залежать від самої особистості, її внутрішнього світу. Діалектична взаємодія цих факторів сприяє входженню особистості в суспільство, культуру, забезпечуючи її соціалізацію й адаптацію. У випадку, якщо фактори негативно вплинули на особистість, не забезпечили її гармонічної взаємодії із суспільством і собою, відбувається її дезадаптація.

До об'єктивних факторів, що спричиняють дезадаптацію підлітків, відносять вплив соціуму, який може бути негативним, небезпечним для особистості, штовхаючи її до правопорушень; педагогічного середовища, яке замість того, щоб стати середовищем, що виховує, нерідко сприяє виникненню чи поглибленню вже існуючої дезадаптації; найближчого оточення, роль якого в підлітковому віці є визначальною і, безперечно, родини. Саме в неблагополучній родині, в атмосфері неприязні, порушенні взаємин і допущенні серйозних помилок у вихованні, зазвичай приховані першоджерела підліткової дезадаптації.

Суб'єктивні фактори (біологічні, спадкові передумови, індивідуальні властивості) виявляють також серйозний вплив на особистість, що особливо проявляється при їхній патогенності. Пильної уваги заслуговують пограничні стани психіки, серед яких особливу роль відіграють акцентуації характеру.

Дезадаптація особистості – поняття інтегральне, багатоваріантне, що включає всі елементи внутрішніх або зовнішніх порушень, зводиться до дисгармонізації взаємодії особистості з собою, з соціумом.

Дезадаптація більшою мірою властива підліткам, тому що криза перехідного періоду характеризується слабкими адаптаційними можливостями школярів, втратою ними самоідентичності, пошуками

свого «Я», що й може породити внутрішні й зовнішні труднощі. Вона поєднує такі поняття, як важковихований педагогічно занедбаний, бездоглядний, девіантний, делінквентний, асоціальний та ін., тобто всі явища, пов'язані із труднощами дитинства, які дають підстави віднести неповнолітніх до групи ризику. Хоч підлітковий вік, який є складним перехідним етапом у розвитку особистості, найбільшою мірою підданий ризику виникнення дезадаптації, це не означає її неминучість. Врахування вікових особливостей підлітків може звести до мінімуму небезпеку появи дезадаптації.

Дезадаптація має наступні види: патогенний, психологічний, психосоціальний, соціально-психологічний (або соціально-педагогічний) і соціальний. Кожний з видів включає підвиди, що відображають поширення дезадаптації, її первинність або вторинність, глибину, прихованість або відкритість і тривалість перебігу. Усі види дезадаптації мають латентний період або переддезадаптації.

Дезадаптація проявляється на чотирьох рівнях, що виражають ступінь її глибини, широти, поширеності в підлітка. Кожний з видів дезадаптації має свої прояви на різних рівнях, залежно від своєрідності підвидів. Нульовий рівень свідчить про адаптованість підлітка в суспільстві й визначає тільки умови, «стартовий майданчик» для подальшого розвитку і вдосконалення особистості, її росту і самореалізації.

Всі інші виявлені рівні дезадаптації вимагають відповідної соціально-педагогічної роботи, яка здійснюється різними соціальними інститутами.

Переважає більшість неповнолітніх з дезадаптованою (девіантною поведінкою) є учнями загальноосвітніх шкіл. Таким чином, особливої актуальності набуває відповідна соціально-педагогічна робота саме серед учнівської молоді, яка передбачає діагностику і корекцію відхилень, психологічну і соціально-педагогічну реабілітацію. Специфічними категоріями дезадаптованих дітей і підлітків є вихованці шкіл-інтернатів і неповнолітні мігранти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Змановская Е.В. Девиантология : Психология отклоняющегося поведения : [учебное пособие]. М.: «Академия», 2004. 287 с.
2. Все про соціальну роботу : навчальний енциклопедичний словник–довідник / За ред. В.М.Пічі. Львів : Новий Світ – 2000, 2013. 616 с.
3. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. М., Соцэкгиз, 1935.
4. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. Пг., Школа и жизнь, 1916.
5. Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. М. Прогресс, 1993.
6. Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1955.
7. Гельвецій К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М., Соцэкгиз, 1938.
8. Дидро Дени. Собрание сочинений. М., ГИХЛ, 1947.
9. Педагогические идеи Роберта Оуэна. / Избранные отрывки из сочинений Р.Оуэна. М., Учпедгиз, 1940.
10. Кречмер Э. Строение тела и характер. К., 1924.
11. Freud S. New Introductory lectures on Psychoanalysis. London: Hogarth Press, 1932.
12. Lorenz K. Die acht Todsunden der Zivilisierten Menschheit. Munchen, 1973.
13. Glueck S. Unravelling juvenile Delinquency. New-York, 1950.
14. Bowlby J. Maternal Care and the Mental Health. Geneva, 1952.
15. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх. Ужгород: УЖДУ, 1996. 256 с.
16. Перфильев И. Что такое дети, трудные в воспитательном отношении // Дети-преступники: Сб. / Под ред. И.Гернета. Москва, 1912.
17. Сковорода Г. Повн. збір. Творів: У 2-х т. К., 1973. Т 1.
18. Духнович. Твори: В 4-Х томах. Т. 2. Пряшів, 1967. 421 с.
19. Макаренко А.С. Загальні питання теорії педагогіки. Твори: в 7-ми т.Т.5.-К.:Рад.школа, 1964. 484 с.
20. Блонский П.П. Трудные школьники. М. Учпедгиз, 1959.
21. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. К.:Рад.шк., 1988. 302с.
22. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка : [навчальний посібник] . Черкаси : Вид.Чабаненко Ю. 284 с.
23. Гишинский Я.И. Социология отклоняющегося поведения и социального контроля // Рубеж. 1992. № 2. С. 55 – 58.
24. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков : [научно-популярное издание] . М.: Триеста, 2005. 336 с.

25. Печенюк А.М., Машковец С.П.. Управление современной школой. Хабаровск : Графика, 1996. 193 с.
26. Вострокнутов Н.В. Типология делинквентного поведения детей и подростков : Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков . М.: Генезис, 1996. – 242 с.
27. Психологічна енциклопедія / Автор–упорядник О.М.Степанов. К.: Академвидав. 424 с.
28. Благута Р.І. Психологічні засади профілактики делінквентності неповнолітніх : дис. ... канд. юридичн. наук : 19.00.06. К., 2006. 212 с.
29. Бартол К. Психология криминального поведения. СПб. : ЕВРОЗНАК, 2004. 352 с.
30. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М.: МЕД пресс, 2001. 432 с.
31. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є..Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Черкаси : Вид.Чабаненко Ю., 2008. 376 с.
32. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков . Кемерово : Кузбассвузиздат, 1996. 163 с.
33. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения : [учебно-методическое пособие] . М.: Сфера, 2001. 160 с.
34. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах : [учебное пособие] . М.: ООО Полиграф Центр, 2006. 304 с.
35. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : [курс лекцій]. К. : МАУП, 2006. 85 с.
36. Демичева А.В. Проблемы девиантного поведения молодёжи в условиях трансформации современного украинского общества : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 . Днепрпетровск, 1998. 183 с.
37. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск : Беларусь, 1998. 207 с.
38. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика, профилактика, коррекция . Минск : Аверсэв, 2004. 365 с.
39. Онищенко Н.П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій : [навчально–методичний посібник] . Переяслав–Хмельницький, 2004. 100 с.
40. Тюріна В.О. Девіантна поведінка студентів як функція їх соціальної адаптації // Актуальні проблеми педагогіки та психології : матеріали науково-практичної конференції. Харків : Вид–во Харківського пед.у–ту, 2004. С.96–101.
41. Соціологія /За ред.М.Требіна. Х. : Право, 2010. 224 с.
42. Якуба Е.А. Социология : [учебное пособие]. Харьков : Константа, 1996. 190 с.
43. Егоров А.Ю. Расстройства поведения у подростков : клинико-психологические аспекты : [монография] . СПб. : Речь, 2005. 436 с.

44. Волянская Е.В. Социальные детерминанты подростковой агрессии : социологический анализ : дисс. ...канд. соц.наук : 22.00.04. Х, 2003. 204 с.
45. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков : [учебно-методическое пособие] . М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
46. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 . К., 2005. 242 с.
47. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика : [учебно-методическое пособие] . М.: Когито-Центр, 2006. 180 с.
48. Ю.Ф.Іванов, О.М.Джужа. Кримінологія : [навчальний посібник] / Іванов Ю.Ф., Джужа О.М. К.: Видавництво ПАЛИВОДА А.В., 2006. 264с.
49. Личко А.Е. Эти трудные подростки . М.: Медицина, 1993. 182 с.
50. Миньковский Г.М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних : [учебное пособие] . К.: Политиздат Украины, 1987. 213 с.
51. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами : [методичний посібник] . К. : ІЗМН, 1997. 136 с.
52. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : соціально–педагогічний аспект [монографія]. Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2011. 492 с.
53. Селецкий А.И., Тарарухин С.А.. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением . К., Вища школа, 1981. 238 с.
54. Дёмина И. Трудный ребёнок // Дошкольное воспитание. 1990. №7. С. 89 – 96.
55. Дементьева А.А., Овчинникова Е.С. Трудные дети : причины возникновения отклонений в поведении, методы педагогической коррекции и оптимизма общения : книга для учителя . Киров : РЦССПО, 2001. 246 с.
56. Попов М.А. Педагогічні умови корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально–виховному процесі загальноосвітньої школи : дис....канд. пед.наук : 13.00.07 . Луганськ, 2006. 227 с.
57. Дробинская А.О. Школьные трудности нестандартных детей . М.: Школо-Пресс, 2001. 144 с.
58. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками : [учебное пособие] . Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 288 с.
59. Двіжона О.П. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол.наук : спец. 19.00.07. Івано–Франківськ, 2004. 20 с.

60. Знаков В.В. Понимание асоциальными подростками ситуации насилия и унижения человеческого достоинства . Вопросы психологии. 1990. №1. С.20 - 27.
61. Медведев Г.П. Педагогическая запущенность детей и пути её преодоления : [учебно-методическое пособие] . М.: Педагогика, 1994. 445 с.
62. Сабнадзе І.О. Соціально-психологічні фактори дезадаптивності та їх корекція у підлітків : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 . К., 1997. 260 с.
63. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ-ЛТД, 1994. 672 с.
64. Аникеев М.И. Общая, социальная, юридическая психология : [учебное пособие] . М.: ПРИОР, 2002. 400с.
65. Божович Л.И. Психология формирования личности : [научно-практическое пособие] . М.: Наука, 1995. 247 с.
66. Л.С.Славина. Трудные дети . М., Воронеж, 1998, НПО МОДЭК. 450 с.
67. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска . М.: Академия, 2002. 256 с.
68. Н.А.Рычкова. Дезадаптированное поведение детей : Диагностика, коррекция, психопрофилактика . М.: Академия, 2000. 232 с.
69. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска : [учебно-практическое пособие] . М.: ВЛАДОС, 2008. 351 с.
70. Дети социального риска и их воспитание / Под ред. Л.М.Шипицыной. Спб : Изд-во Речь, 2003. 144 с.
71. Шульга Т., Спаниард Х, Слот В. Методика работы с детьми группы риска : [учебно-методическое пособие] .М.: Академия, 2000. 123 с.
72. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь: [учебно-методическое пособие] . М.: Академия, 2001. 148 с.
73. Бех І.Д. Виховання особистості : [наукове видання] . К. : Либідь, 2008. 848 с.
74. Бойко О.В. Насильство в сім'ї : соціологічний аналіз явища : дис....канд. соціол. наук : 22.00.03 . Х., 2003. 211 с.
75. Вроно Е.М. Поймите своего ребёнка : о детских страхах, конфликтах и других проблемах : [научно-практическое пособие]. М.: Дрофа, 2002. 223 с.
76. Ганишина И.С., Ушатников А.И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних . Москва-Воронеж : ОАО «Воронеж», 2006. 288 с.
77. Оржеховська В.М., Виноградова–Бондаренко В.Є. Дитяча

- бездоглядність та безпритульність : історія, проблеми, пошуки : [навчально–методичний посібник] . К.: ТОВ Інфодрук, 2004. 178 с.
78. Словник іншомовних слів / Укладач О.Давидова. Тернопіль: Підручники і посібники. 2010. 430 с.
 79. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг.ред.І.Д.Зверєвої. Київ–Сімферополь : Універсум, 20013. 536 с.
 80. Baresi L., Pasquale L., and Spoletini P. Fuzzy goals for requirements-driven adaptation. In Proceedings of the 2010 18th IEEE International Requirements Engineering Conference. 2010. RE'10, P. 125-134.
 81. Salehie M. and Tahvildari L. Self-adaptive software: Landscape and research challenges. ACM Transactions on Autonomous and Adaptive Systems. 2009. Vol.4. P. 14-42.
 82. Borustein M., Hahn C. Development pathways among adaptive functions and externalizing and internalizing behavioral problems. Development science. 2013. Vol. 17. P. 76-87.
 83. Алмазов Б.Н. Средовая адаптация и социальная поддержка в процессе воспитания . Социальная педагогика. Б.Ф.Семенов. Свердловск: Ур.университет, 1989. С.63-121.
 84. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Ур.университет,1986. 152с.
 85. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека . Л., 1988. 270 с.
 86. Виттенберг, Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям . СПб., 1994. 193 с.
 87. Калайков, И. Д. Цивилизация и адаптация . М. : Прогресс, 1984. 420 с.
 88. Сухарев, А. В. Этнофункциональный подход к психологическим показателям адаптации человека / А. В. Сухарев, И. Л. Степанов, А. Н. Струкова, С С. Луговской, Н. И. Халдеева . Психологический журнал. 2007. № 6. С. 84-86.
 89. Cannon W. Bodily changes in pain, hunger, fever and rage (2-nd ed.) . New York: Appleton-Century-Crofts, 1929. 227 p.
 90. Фрейд А. Норма и патология детского развития / Пер. с нем. Я.П.Обуховой. М.,1990.
 91. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологи. М.: Прогресс, 1995. 275 с.
 92. Smith L. From Piaget to the present. London: Routledge, 2001. 280 p.
 93. Bandura A. Social learning theory. New York: Prentice Hall. – 320 p.
 94. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994. 478 с.
 95. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения у детей и подростков / Под ред. Н.В.Востриковой и др. М.:ЦСП, 1996.108с.
 96. Ali R., Dalpiaz F., and Giorgini P. A goal-based framework for contextual

- requirements modeling and analysis. *Requir. End.* 2010. Vol. 15. P. 439-458.
97. М.Блажківський. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2014. Вип.1. С.233 – 242.
 98. К.Андросович. Феномен адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* Вип. 3(46) 03/ 2016. С.20-24.
 99. Bradly R., Crown R. Socioeconomic status and child development / R. Bradly, R. Crown . *Annual Review of Psychology.* 2002. No.53. P. 371 – 379.
 100. Ginzberg E. *Young People at Risk: Is Prevention Possible?* Boulder, CO: Westview Press, 1998. 140 p.
 101. Трубавіна І.М. Підготовка соціальних працівників до супроводу дитячих будинків сімейного типу. К.: Державний Центр соціальних служб для молоді, 2002. 92 с.
 102. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 1998. 207 с.
 103. Maslow A. *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row, 1970. 369 p.
 104. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии.* 1984. N 4. с.89-95.
 105. *Диагностика школьной дезадаптации / Под ред.С.А.Беличевой и др.* М.: Консорциум,1995. 109с.
 106. Ковалёв В.В. К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии у детей и подростков в связи со школьной дезадаптацией. М.: МПА, 1995. с.115-120.
 107. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания . К. : Политиздат, 1989. 189с .
 108. Грехнёв В.С. Культура педагогического общения: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1990.144с.
 109. Філоненко М.М. Психологія спілкування : підручник . К.: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
 110. Ивин А.А. Риторика : искусство убеждать : учеб.пособ. М.: ГРАНД, 2002. 304 с.
 111. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
 112. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений . Спб. : Питер, 2001. 576 с.
 113. Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. Дис. док. пед. наук 13.00.01. М. 2007. 445 с.
 114. Гурьева, В. А. Психопатология подросткового возраста. НИИ психич.

- здоровья Том. науч. центра РАМН. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. 308 с.
115. Goozen S., Shoek H. The evidence for a neurobiological model of childhood antisocial behavior . Psychological Bulletin. 2007. No. 133. P.149 – 182.
116. Психологическая реабилитация детей и подростков / под ред. И.В.Дубровиной. Калуга, 1994. 227 с.
117. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте. Киев: Здоровье, 1993. 139с.
118. Голик А.Н. Введение в педагогическую психиатрию. М.: Изд-во УРАО, 2000. 104 с.
119. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика. М.: Аграф, 1996. 158с.
120. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М.: Просвещение, 1994. 222с.
121. Лебединская К.С, Райская М.М., Грибанов Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика,1988. 165с.
122. Rutter M. Emotional Disorder and Educational Underachievement . Archives of Diseases in Childhood. 1984. Volume 49. pp.249–256.
123. Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. Киев: Высшая школа, 1989. 375с.
124. Личко А.Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.255с.
125. Мадорский Л.Р., Зак А.З. Глазами подростка. М.: Просвещение, 1991. 193с.
126. Бойко, В. В. Трудные характеры подростков : развитие, выявление, помощь. СПб., 2002. 160 с.
127. Олпорт, Г. Становление личности . М. : Смысл, 2002. 232с.
128. Ди Снайдер Курс выживания для подростков. М.: Горизонт, 1995. 206с.
129. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. М. : Просвещение, 1982. Собр. соч. в 6-ти томах, т.5 369с.
130. Беличева С.А. Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. М.: Консорциум,1995. N 1. С.3-17.
131. Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. М.: Акад., 1996. 420 с.
132. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: КАНОН-ПРЕСС, 2000. 211 с.
133. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы : пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 168 с.

134. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: МПА, 1994. 680с
135. Эриксон Э. Детство и общество. Пер. А.А.Алексеева. СПб.: Лена-то, 1992. 588с.
136. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. М.: Мир, 1994. 317с.
137. Овчарова Р.В. Психологический портрет социокультурного и педагогически защищенного ребенка. Архангельск: Госпединститут, 1994. 181с.
138. Явір І. Б. Особливості гендерної поведінки юнаків та дівчат залежно від способу соціалізації . Освітнянин. 2005. № 5. С. 18–21.
139. Бовть О.В. Дитяча віктимізація та її попередження. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-правовий захист дітей, позбавлених батьківської опіки» . Зб. «Науковий вісник» УжНУ. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». № 9. Ужгород: УжНУ, 2005. С. 22-24.
140. Бжиський Ю.В. Проблема жорстокого ставлення до дітей у сім'ї в США. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць у 2 ч. К.: ІПБ, 2000. Ч. 2. 161 – 168 с.
141. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации . СПб.: Речь, 2003. 248 с.
142. Козубовський В.В. Роль соціологічних теорій дитячої кривди у Британській практиці соціальної роботи. Зб. «Науковий вісник» УжНУ. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». № 9. – Ужгород, 2005. с. 43-44.
143. Сексуальное надругательство над детьми: Из опыта социальной работы в Канаде. П. Ганенко. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2004. № 2. С. 144-152.
144. Вступ до Прав людини. USIA Regional/ Programm Office. Vienna. 1999. 39 с.
145. Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. К.: ДЦССМ, 2002. 760 с.
146. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4-х ч. Ч. 1: Доктрина, закони, концепції. Х.: Видавн. група «Основа», 2004. 144 с.
147. Положення про Уповноваженого Президента України з прав дитини / Президент України. Офіц. вид. К.: Президентське вид-во, 2011. 7 с.
148. Джилінгер Д. Запобігання насильству . К.: Сфера, 2004. 166с.
149. Кузьмінський В.О. Представлення і відстоювання інтересів. Механізм побудови громадського суспільства. Зб. «Науковий вісник» УжНУ. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород: УжНУ, 2005. № 9. с. 52-55.
150. Мажец Д.К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін Івано-Франківськ.: Плай, 2001. 226 с.

151. Помощь детям и подросткам, пострадавшим от жестокого обращения и коммерческой сексуальной эксплуатации. Методическое пособие / Под ред. Луковцевой З.В. М., 2005. 151 с.
152. Вітвицька С. Культура вчителя. Педагогіка і психологія. 2003. №2. С.112-118.
153. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї . К.: ДЦССМ, 2003. 85 с.
154. Волянская Е.В. Социальные детерминанты подростковой агрессии : социологический анализ : дисс. ...канд. социол.наук : 22.00.04. Х, 2003. 204 с.
155. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 . К., 2005. 242 с.
156. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика : [учебно-методическое пособие]. М.: Когито-Центр, 2006. 180 с.
157. Участие детей молодежи в процессах принятия решений. Сб. ресурсных материалов. Опыт реализации проектов. К.: UNICEF, 2002. 112с.
158. Трубавіна І.М. Теорія та практика взаємодії сім'ї та школи. Харків: ХДПУ, 2001. 118 с.
159. Трубавіна І.М. Концепція «допомоги для самопомоги» в соціальній роботі в Україні . Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2003. № 2. С. 44-51.
160. Козубовська І.В., Дорогіна О.В., Смуk О.Т., Соціально-превентивна робота з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в інтернатних закладах: монографія. Ужгород: УжНУ, 2003. 255с.
161. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении. М.: Педагогика, 1982. 145 с.
162. Брутман В.И. и др. Раннее социальное сиротство как комплексная медико-социально-педагогическая проблема. М.: Изд-во АСОПИР, 1999. 181 с.
163. Социальные и психолого-педагогические проблемы воспитания детей: Сб. статей / Под ред. Е.А.Вороновой, В.Е.Смирновой. Спб.: Изд-во Спб. ун-та, 2001. 200 с.
164. Libal J. Somebody Hear Me Crying: Youth in Protective Services (Youth With Special Needs) . Pennsylvania: Mason Crest Publishers, 2004. 128 p.
165. Курочкин В.И. Стресс и «школьные» болезни . Социальная работа. 1999. №1. С.23.
166. Ensher G.L. Families, Infants, & Young Children at Risk: Pathways to Best Practice . Baltimore, PA: Paul H. Brookes Pub., 2009. 374 p.

167. The Continued Importance of Quality Parent-Adolescent Relationships During Late Adolescence / [E.C.Hair, K.A.Moore, S.B.Garrett, T.Ling, K.Cleveland] . Journal of Research on Adolescence. 2008. Vol 18. PP.187-200.
168. Соціально-правові основи діяльності психологічної служби в системі освіти: Навчально-методичний посібник. І.В.Козубовська, В.В.Сагарда, О.В.Дорогіна та ін./ За ред. І.В.Козубовської, В.В.Сагарди . Ужгород: УЖДУ, 2002. 392 с.
169. Психолог в учреждении сиротского типа. М.: Эслан, 2000. 112 с.
170. Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической помощи и поддержки детей и подростков. М.: Академия, 2001. 100 с.
171. Кочкина Л.С. Подготовка детей-сирот к жизненному и профессиональному самоопределению в условиях дома детства. М.: Педагогика, 1998. 210 с.
172. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика. М.: ВЛАДОС, 2001. 192 с.
173. Lane K. L. Interventions for Children with or at Risk for Emotional and Behavioral Disorders . Boston: Allyn and Bacon, 2002. 334 p.
174. Дорогіна О.В. Деякі особливості адаптації дітей до навчання в школі-інтернаті. Вісник УжНУ. Серія. Педагогіка. Соціальна робота. №4, 2001. С.79-80.
175. Костина Л. Игровая терапия с тревожными детьми. Спб.: Речь, 2001. 160 с.
176. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб: Речь, 2001. 220 с.
177. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Апрель Пресс, ЗАО. М, 1999. 304 с.
178. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Академия, 2002. 272 с.
179. Опіка дітей і молоді в добу трансформації суспільного устрою. Монографія. Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажец К.Д., Ступарик Б.М. / За загальною редакцією Б.М.Ступарика. Івано-Франківськ-Ужгород: Мистецька лінія, 2002. 140 с.
180. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М.Шипицыной и Е.И. Казаковой. Спб: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.
181. Трубавіна І.М. Підготовка соціальних працівників до супроводу дитячих будинків сімейного типу. К.: Державний Центр соціальних служб для молоді, 2002. 92 с.
182. Jacoby, T. Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it

- means to be American. New York: Basic Books, 2004. 456 p.
183. Walqui, A. Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary schools. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2000.
 184. Davies M. Social Work with Children & Families. Houndmills, Basingstoke: Macmillan, 2012. 330 p.
 185. Кадыров Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь: Учебное пособие . СПб.: Речь, 2012. 448 с.
 186. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: методичні рекомендації / Заг.ред. Панок В.Г., Левченко К.Б. – К.: «Ла Страда – Україні», 2014. 84 с.
 187. Марциновская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М.: Линка-Пресс, 1997. 175с.
 188. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. Пособие для студентов вузов. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
 189. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи . К.: Центр навч. літератури, 2006. 464 с.
 190. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики . М.: Педагогика, 1991. 230 с.
 191. Аристотель. Никомахова этика. Аристотель. Сочинения. М., 1983. С.10-200
 192. Riesman D. Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation. Springfield: University Press, 1990. 350p
 193. Романов А.П. Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР, Автореф. дис.докт.пед.наук. М., 1990. 57 с.
 194. Лебедев Д. Детское общественное движение переходного периода. Внешкольник. 1999. №5. С.23
 195. Иващенко Г., Кульпединова М. Детское движение: реалии и возможности . Педагогика. 1999. №6. С.34-40
 196. Мартыненко А. В. Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие . М. : Гардарики, 2007. 159 с.
 197. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции . М.: Флинта, 2003. 196 с.
 198. Воронова Т.В., Пономаренко В.С. Основы здоров'я. К.: Алатон, 2007. 208 с.
 199. Крылов Д.Н. Критические периоды формирования личности. СПб.: Речь, 2000. 380 с.
 200. Братусь Б.С. Аномалии личности . М.: Мысль, 1998. 301 с.
 201. Права человека (Основные международные документы). М.:

- Международные отношения, 1989. 160 с.
202. Дитинство в Україні : права, гарантії захист / Збірник документів. К. : АТ «Видавництво Столиця», 1998. –292 с.
203. Дубровина И. В., Прихожан А. М. Положение о школьной психологической службе // Вопр. Психологии . 2005. № 2. С.76-90
204. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособ. для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
205. Рубцов В.В., Селявина Л.К., Малых С.Б. Система психологической поддержки образования . Психологическая наука и образование. 1999. №7. С.5-32
206. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы. Вопр. психологии. 2002. №1. С.97-106
207. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба . М.: Педагогика, 1991. 232 с
208. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1998. 632 с.
209. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьев Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 352 с.
210. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
211. Никольская И.М., Бардиев Г.Л. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. Санкт-Петербург, Рига ПЦ «Эксперимент», 1997. 186 с.
212. Максименко С.Д., Психологія особистості : [підручник]. К.: «КММ», 2007. 296 с.
213. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. М.: ВЛАДОС, 1999. 527 с.
214. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе . М., 2006. 202 с.
215. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: ВЛАДОС, 1999. 190 с.
216. Rogers. C. On Becoming a Person . Boston: Houghton Mifflin, 1961. 172 p.
217. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психологического развития детей . М.: МГУ, 1990. 136 с.

РОЗДІЛ II. ГУМАНІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В США

2.1. Система соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми в США

Ретроспективний аналіз системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США дає можливість виділити наступні етапи її становлення в загальносвітовому контексті й у регіонально-історичній обумовленості:

– кінець XVIII – перша половина XIX ст. – етап, пов'язаний із утвердженням в суспільній свідомості ідеалів Гуманізму й Освіти. У Європі даний етап відзначений появою навчально-виховних закладів нового типу, які намагалися втілити ці ідеали в повсякденній практиці роботи з безпритульними й осиротілими дітьми; з подальшим розвитком державних систем опіки й піклування. У США наприкінці XVIII - першій половині XIX ст. здійснюється активна діяльність релігійних громад і благодійних організацій у сфері опіки над дітьми-сиротами; в 1824 г. під впливом суспільних ініціатив з'являється перша спеціалізована установа для неповнолітніх правопорушників;

– друга половина XIX ст. – етап, пов'язаний із зародженням і становленням соціальної педагогіки як системи допомоги безпритульним і знедоленим дітям з метою профілактики правопорушень; зі зростанням ролі релігійних громад у ресоціалізації девіантних дітей;

– кінець XIX - перша третина XX ст. – етап, зв'язаний зі становленням ювенальної юстиції в США й поступовим виділенням її в окрему галузь права; з появою установ нового типу для дітей-сиріт, що функціонують на основі принципів реформаторської педагогіки (нової педагогіки, педагогіки вільного виховання) колективістські методи виховання; із зародженням соціальної роботи як спеціальної галузі діяльності;

– 1970-і роки – етап, пов'язаний з активною діяльністю педагогічно-новаторів у спеціалізованих установах для девіантних дітей, дитячих будинках і школах-інтернатах; з бурхливим розвитком соціальної педагогіки й психології як галузі знання й наукової основи для педагогічної й соціальної роботи з дітьми з девіантною поведінкою, що обумовило становлення національних систем психолого-педагогічного супроводу дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою, появу суспільних інститутів, що включають різноманітні державні й приватні заклади;

З 1980-х рр. і по теперішній час – етап, що характеризується

розвитком міжнародної законодавчої бази, яка захищає основні права дитини, і появою на її основі національних законодавств щодо захисту дитинства; існуванням розгалуженої мережі соціальних служб, установ і організацій, на муніципальному рівні, що займаються психолого-педагогічним супроводом дітей з девіантною поведінкою, профілактикою правопорушень, корекцією девіантної поведінки й створенням умов для їхньої успішної ресоціалізації; суттєво зрослим рівнем підготовки педагогів і соціальних працівників за рахунок появи спеціалізованих університетських програм, створення спеціальних психологічних служб в освітніх установах і науково-дослідних лабораторій при педагогічних і юридичних вузах; зміною загальної парадигми виховання дітей з девіантною поведінкою від супроводу й підтримки дитини до супроводу й підтримки всієї родини, уникнення переміщення дитини в спеціалізовані дитячі установи доти, поки не вичерпані інші можливості впливу; наявністю різноманітних суспільних ініціатив і новаторських державних програм з підтримки дітей і родин, які опинилися у важкій життєвій ситуації

Починаючи з 1909 року, в США проводяться урядові конференції, які розглядають стан справ у молодіжній політиці, і пропонуються форми й способи її коригування з урахуванням сучасного стану суспільства. Ще в 1961 році в США був заснований спеціальний Комітет при Президентові з питань дитячої злочинності. До його складу входять міністри охорони здоров'я, освіти, добробуту, міністр праці й міністр юстиції (голова Комісії). У Комітет також включена Рада із представників різних організацій і відомств. В 1978 році був створений Інститут молодіжної політики, який займається в основному розробкою і аналізом проєктів молодіжних законів і програм. В останні десятиліття Конгрес США щорічно ухвалює від 20 до 40 різних законів і постанов, що стосуються молодих людей (оголошення місячника «Америка любить своїх дітей»; прийняття Закону про суди по справах неповнолітніх і попередженні підліткової злочинності, який значно розширив права молодих людей; Закону про сприяння в професійній підготовці молоді, відповідно до якого підліткам з малозабезпечених родин надавалися засоби для продовження освіти; Закону про підтримку родини; Закону про попередження насильства над дітьми й створення служби родини; Закону про освіту дітей-інвалідів; Закону про освіту осіб із труднощами в навчанні та ін.). Прийняття кожного закону супроводжується виділенням додаткових засобів на дослідницькі програми, навчання фахівців, роботу з батьками [1, 102].

У період Великої депресії в багатьох штатах США вперше з'явилися державні установи так званої «Служби дітей». В 90-і роки закон зобов'язав мати подібні служби в кожному штаті. За більш ніж піввіковий період їх

мережа помітно розширилася, зміцнилася її матеріальна й кадрова база. У таких центрах працюють медичні й соціальні працівники, психологи й інші фахівці. Туди надходить вся інформація про молодіжні проблеми. Працює «гаряча лінія»; є притулок для дітей, у якому діти, що покинули родину через жорстокість батьків або інші проблеми, можуть залишатися терміном до року, поки не визначиться їхня подальша доля; проводяться психолого-педагогічні консультації для батьків; створюються програми соціальної реабілітації молоді за допомогою індивідуальної й групової психотерапії; практикуються різні методи психотерапевтичної корекції поведінки, що відхиляється, [1,104].

Велике значення надається питанням підвищення ефективності роботи навчальних закладів у забезпеченні соціалізації підростаючого покоління. Крім свого прямого призначення навчати й виховувати, що цілеспрямовано здійснюється як на уроках, так і в позаурочному навчально-виховному процесі, школа виступає інститутом соціалізації, норми й цінності якого трансформуються в систему внутрішньої регуляції поведінки учнів. Школа, яка здійснює на дітей у процесі навчання тривалий та інтенсивний вплив, відіграє роль одного з головних факторів у визначенні й виборі індивідами свого місця в суспільстві, розглядається як вирішальна сила, що формує життя молоді.

Прикладом активізації роботи в цьому плані є розроблена в США стратегія розвитку освіти, що передбачає як одне з найважливіших завдань – створення шкіл нового покоління. Ці школи повинні відрізнятися не стільки багатством сучасної техніки, скільки високогуманною атмосферою. У них повинні працювати вчителі-професіонали, вільні від бюрократичного тиску. Тут не може бути алкоголізму, наркоманії, вандалізму, жорстокості й інших негативних явищ. У школі нового покоління повинна панувати атмосфера відкритості, доброзичливості, поваги до дитини, там мають бути створені умови для розвитку її інтелектуальних, фізичних, духовних сил. Кожний учень повинен відчувати, що в школі його люблять, поважають як особистість, він потрібний, його супроводжує успіх у навчанні, а не провали. Кожна школа, що зуміла наблизитися до нового типу навчального закладу, одержує премію від уряду в розмірі 1 млн. доларів для збагачення своєї матеріально-технічної бази.

В останні десятиріччя в США проводиться багато досліджень психологами, педагогами, соціологами з проблеми девіантної поведінки дітей і підлітків, зокрема тих чинників, які становлять небезпеку для нормального формування особистості неповнолітніх.

Узагальнення результатів досліджень американських учених (Р. Комінські, Д. Еліот, М. Клевер та ін.), проведених в 2007 – 2009 роках, дали можливість визначити чинники ризику, які негативно впливають на

формування особистості дітей і підлітків США. Аналіз досліджень виявив, що найбільш вагомим чинником ризику є «не проживає з обома батьками», тобто ризик неповної родини. У підгрупах помітні варіації, наприклад, за расою та етнічною групою є більш значні відмінності. Темношкірі діти відчувають набагато вищий рівень ризику через низькі доходи сім'ї, часто живуть у неповній сім'ї. Діти – представники Латинської Америки та Азії, тихоокеанських островів переживають високий рівень ризику через те, що їх рівень володіння англійською є «менш ніж «добре», а також їх батьки емігрували в США протягом останніх 5 років. Майже чверть іспаномовних дітей, як виявилось, розмовляють англійською мовою менше, ніж «добре». Багато дітей взагалі не розмовляють англійською мовою.

Звичайно, не всі чинники впливають на неповнолітніх однаково. Є значні відмінності у чисельності та частці дітей, які переживають вплив конкретного фактору ризику. Аналіз дослідження виявив тільки найбільш загальні і вагомі чинники ризику для дітей в США (рис.2. 2)

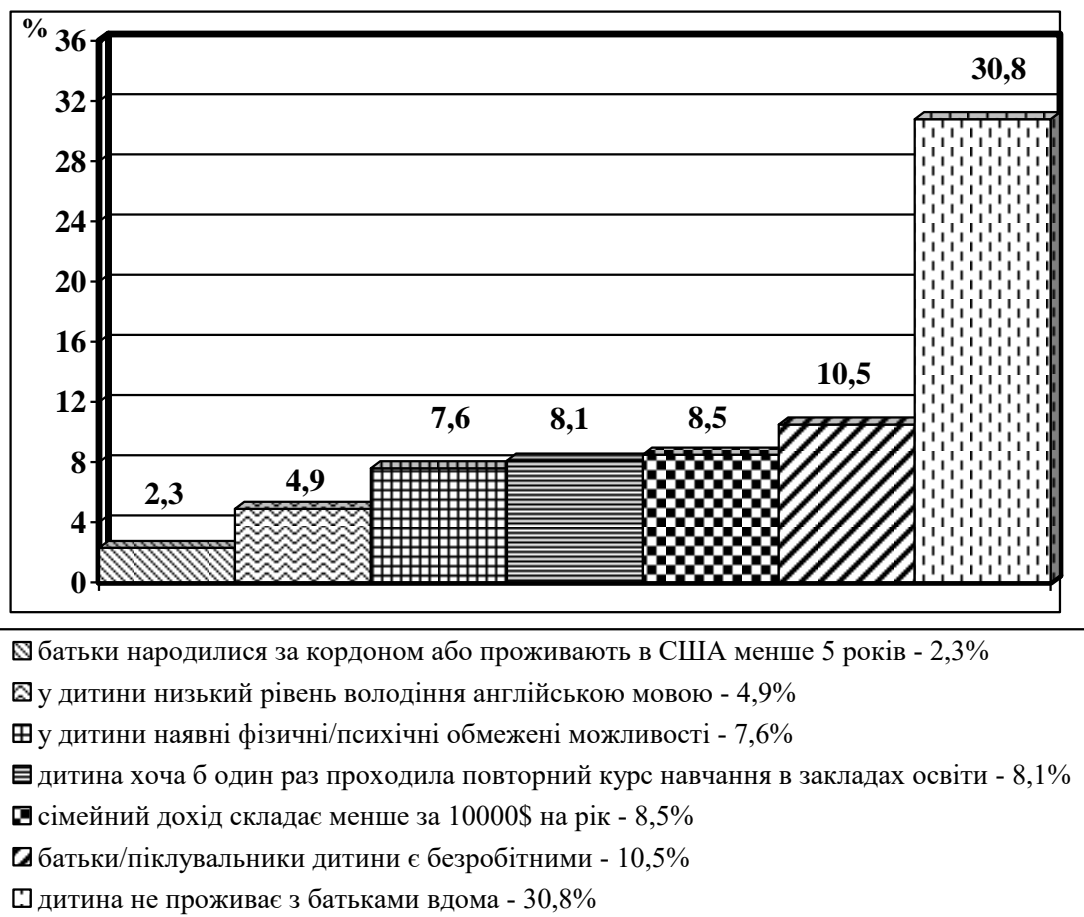


Рис. 2.2. Чинники ризику, які найбільше впливають на неповнолітніх в США.

Оскільки найбільшу небезпеку для формування особистості неповнолітніх, згідно виявлених чинників ризику, становить неблагополучна родина (низькі доходи, батьки безробітні, в родині зловживають алкоголем, наркотиками, мають місце сварки, конфлікти, бійки, дитина не отримує належної уваги і турботи з боку батьків, або батьки в тюрмі і т. п.), то значна частина досліджень присвячена різним аспектам сімейного виховання. Особливо важливе значення надається вивченню сімейних умов, в яких перебуває неповнолітній. Розроблено дуже багато програм вивчення родини, опитувальників. Нижче наводиться зразок орієнтовного опитувальника, який часто використовують працівники соціальних служб.

Таблиця 2.1.

ОЦІНЮВАННЯ СІМ'Ї НА ФАКТОРИ РИЗИКУ

Переважають фактори ризику (1-4)	
1.	Ступінь та частота жорстокого поведження
2.	Ступінь та частота занедбання
3.	Місце розташування ушкоджень
4.	Історія повторюваності жорстокого поведження та занедбання
Фактори оцінювання дитини (5-9)	
5.	Вік дитини, фізичний і/або психічний стан
6.	Доступ правопорушника до дитини
7.	Поведінка дитини
8.	Взаємодія дитини з піклувальником:
9.	Взаємодія дитини з родичами, однолітками, іншими особами
Фактори оцінювання піклувальника (10-16)	
10.	Ступінь рідності до дитини
11.	Взаємодія піклувальник/дитина
12.	Взаємодія піклувальник/піклувальник
13.	Навички батьківства у піклувальника
14.	Вживання алкоголю/наркотиків у піклувальника
15.	Кримінальні правопорушення у піклувальника
16.	Психічне та емоційне здоров'я піклувальника
Фактори оцінювання сім'ї/ стресори (17-21)	
17.	Стосунки в сім'ї
18.	Міцність системи підтримки сім'ї
19.	Історія жорстокого поведження/ занедбання в сім'ї
20.	Наявність в сім'ї замітника батьку/матері (обох)
21.	Умови вдома
Взаємодія сім'я/агентство (22-23)	
22.	Співпраця піклувальника з персоналом агентства
23.	Прогрес сім'ї/дитини у соціальній роботі

В дослідженнях багатьох учених звертається увага на раннє дитинство – період, коли часто починається процес дезадаптації [2; 3; 4]. Причини дезадаптації неповнолітніх, серед яких, як біологічні передумови, так і соціальні чинники, розглядаються в працях : С.Соуз, В.Робінсон [5], С.Рас [6], Д.Голдберг [7], І.Крамер [8], Т.Моффіт [9], Д.Фарінгтон [10], Д.Вестерн [11], Л.Раміро, Д.Браун, .Растон [12], С.Ройзман [13], Дж.Лансфорд [14], М.Ратгер [15]. Багато дослідників звертають увагу на зв'язок дезадаптивної і злочинної поведінки: Д.Фарінгтон, Б.Велс [16], П.Джордано [17], Л.Шерман, Д.Вуд [18]. Цікаво відзначити, що дуже багато досліджень присвячено питанню про вплив арешту одного чи обох батьків на формування особистості дитини, виникнення порушень в її адаптації [19 - 24].

Не залишаються байдужими американські науковці до проблеми самогубств серед неповнолітніх, правомірно вбачаючи прямий зв'язок між порушеннями в адаптації і суїцидами [25 - 28].

Дуже багато уваги звертається на вивчення проблеми агресивності підлітків.

Існують три теорії, які пояснюють виникнення агресивності у підлітків:

- теорія (З.Фрейд, К.Лоренц, А.Адлер), згідно якої агресивність має генетичні корені. Вона дана кожному індивіду від народження як захисна інстинктивна реакція. Агресивність незмінна, генерується спонтанно, безперервно і спрямована на інші об'єкти (у тому числі на людей) з метою їх підкорення чи завоювання;
- фрустраційна теорія (Дж.Доннард, Л.Берковіц та ін.) розглядає агресивність як ситуативний процес, один із виходів із фруструючої ситуації;
- теорія соціального научіння (А.Бандура, А.Басс) розглядає агресивність як поведінку, сформовану в процесі соціалізації через спостереження за діями навколишніх людей і засвоєння відповідного способу дій та соціальне підкріплення.

Серед різноманітних, взаємозв'язаних причин, що обумовлюють прояви агресивної поведінки, виділяють і такі, як: індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі [29].

Узагальнення результатів досліджень американських учених дало можливість визначити усереднені показники форм агресивної поведінки підлітків (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Усереднені показники форм агресивної поведінки підлітків

Форми агресивної поведінки	Усереднені	Показники
	Хлопці	Дівчата
1. Фізична агресія	6,7	6,3
2. Вербальна агресія	7,0	6,9
3. Непряма агресія	6,6	6,5
4. Негативізм	6,6	6,2
5. Роздратованість	5,5	5,4
6. Підозрілість	4,5	4,7
7. Образа	4,9	5,2
8. Провина (аутоагресія)	6,2	6,2

Дослідження проводилось за допомогою наступних емпіричних методів – спостереження, бесіда, тестовий метод А.Басса та А.Дарки та ін. Були виявлені такі форми прояву агресивної поведінки та їх показники : фізична агресія (використання фізичної сили проти іншої людини); непряма агресія (спрямована через іншу людину або групу людей); вербальна агресія (вираження негативних почуттів через словесні дії); роздратування (схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні); негативізм (опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів); образа (заздрість і ненависть до оточуючих за справжні та вигадані дії); підозрілість (схильність до недовіри і обережному ставленні до людей які, на думку індивіда можуть нанести шкоду); почуття провини та агресії (ставлення і дії стосовно себе і оточуючих, що ґрунтуються на думці про те, що сам досліджуваний є поганою людиною, чинить недобре).

З таблиці видно, що найвищими є показники вербальної і фізичної агресії, що проявляється в частих конфліктах з ровесниками, батьками, вчителями, брутальних сварках, бійках.

Американські вчені серед проявів фізичної агресії відзначають збільшення випадків актів вандалізму серед неповнолітніх. Вивченню цього феномена присвячена значна частина досліджень.

Характерною рисою вандалізму як соціального відхилення є те, що воно інтернаціональне і знаходить свій прояв у всіх країнах, хоч, безперечно, має свою специфіку.

На жаль, значних досліджень у цій галузі вітчизняна соціальна педагогіка й психологія не мають, тому проаналізуємо це явище більш детально.

Зарубіжна кримінологічна й психолого-педагогічна наука досить

серйозно аналізує питання вандалізму серед молоді. Вивчаються найрізноманітніші аспекти цього соціального феномена: його соціальне коріння, вікові й психологічні особливості вандалів, їх погляди, установки, ціннісні орієнтири, міжособистісні відносини, менталітет, відношення до правових і моральних норм і т.д. Крім того, ведеться інтенсивний пошук превентивних соціальних, психологічних, педагогічних і медичних заходів.

Вандалізм у тієї або іншій формі існує у всіх країнах, але його розміри й форми різні. У США проблема вандалізму з'явилася в 50-х роках, і з тих пор розмах вандалізму продовжує збільшуватися. [30, с. 215].

Дані статистики показують, що характерною рисою вандалізму є те, що в його актах беруть участь насамперед молоді люди. До 90% усіх арештованих вандалів – це неповнолітні і молодь.

Американські фахівці ставляться до даного явища не просто як до соціального відхилення, яке можна обмежувати лише особистими проблемами індивіда. В багатьох випадках – це демонстрація того, що суспільне оточення не цілком здорове, а в самому суспільстві відсутні чіткі регламентуючі норми й правила.

Серед сучасних західних учених і практиків існують різні підходи до визначення природи вандалізму. Вандалізм часто описується як абсурдне, безпричинне, незрозуміле явище, або навіть як патологічна поведінка, тому що воно не дає ніяких переваг правопорушникові й навіть має на нього негативний вплив. Але не можна не погодитися й з думкою, що досягти «успіху» шляхом насильства й жорстокості можуть навіть ті, кому рішуче закритий доступ до інших способів його досягнення. Також вандалізм, безперечно, є проявом невихованості, відсутності моральних принципів, обмеженості.

Деякі з дослідників (Р.М.Барон, Дж.Фішер, С.Коеен) стверджують, що вандалізм у більшості своїх форм не безглуздий і невмотивований акт агресії, а явище, яке має значення й зв'язок з навколишньої соціальною дійсністю, це сигнал-попередження суспільству, що існуюча соціальна система вже не дієдатна.

Окремі науковці (У.Рід) вважають, що акти вандалізму можуть мати місце просто внаслідок «збігу обставин».

Американський дослідник Дж. Грінштейн, який досліджував причини шкільного вандалізму, відзначає, що вони досить різноманітні: помста учня, озлобленого на директора або вчителів; нудьга; прагнення досягти визнання друзів; дати вихід роздратуванню, агресії тощо [31, с.9].

Відомий американський психолог А. Бандура для означення даного феномену досить вдало, на нашу думку, використовує поняття «зміщена агресія», тобто спрямована не проти безпосереднього джерела

незадоволення, роздратування, а на який-небудь іншій, як правило, «невинний» об'єкт [32].

Для більшості американських учених немає сумніву в тому, що вандалізм – це групова асоціальна поведінка, подібні протиправні акти найчастіше здійснюються не окремим індивідом, а групою підлітків, які виступають проти влади дорослих або проти існуючих суспільних інститутів культури.

Це можуть бути підпали, пошкодження об'єктів державної або приватної власності, природи, руйнування пам'яток історії, написи на стінах будинків, тощо.

Докладно мотивацію вандалізму проаналізував американський психолог Д. Кантер. Він виділив сім наступних мотивів:

- 1) помста (у відповідь на обмеження інтересів людини);
- 2) гнів (один зі способів упоратися зі стресом);
- 3) нудьга (цей мотив пов'язаний з відсутністю продуктивного дозвілля і недостатньою кількістю місць відпочинку для молоді);
- 4) корисливість (акти вандалізму мають метою придбання яких-небудь необхідних предметів);
- 5) цікавість (молоді люди намагаються з'ясувати принцип роботи деяких невідомих їм предметів, розбиваючи і руйнуючи їх);
- 6) естетичний досвід (іноді форми руйнування стверджують певною мірою «естетичне» забарвлення вандалізму, руйнівник ніби протестує проти гаданої «неправильності» оформлення);
- 7) спроба показати свій вплив на суспільства (спосіб підтвердити факт свого існування – своєрідний спосіб самостверження). [33, 346].

Особливий інтерес представляють роботи, що аналізують спроби самих учасників актів вандалізму оцінити мотиви своїх вчинків. Зокрема, в дослідженні Дж. Доннермейєра і Г. Філіпса [34] узагальнені матеріали по двох штатах США (Огайо й Індіана). Таблиця (2.3):

Таблиця 2.3

Мотивація вандалізму

Мотиви	Огайо	Індіана
Гра, розвага, змагання	64,3%	67,5%
Бажання помститися	12,3%	19,2%
Побічний результат при здійсненні більш серйозних злочинів	7,8%	6,6%
Вихід гніву	4,3%	0%
Привернення уваги до себе, свого стану	3,9%	3,3%
Інші причини	7,1%	3,3%
Загальна кількість	100%	100%

Як видно з таблиці, більшість респондентів розглядають акти вандалізму як гру, жарт або змагання, засіб від нудьги, навіть випадковість, не усвідомлюючи небезпеки своїх дій, яка полягає не тільки в нанесенні матеріальної шкоди, але й величезній загрозі подальшого девіантного розвитку особистості.

Таким чином, за підсумками вивчення мотивації вандалізму американські вчені виділяють такі мотиви:

- корисливі, що мають метою оволодіння чужою власністю або її частиною;
- мстиві, зумовлені бажанням помститися кому-небудь;
- ігрові, які здійснюються з метою розваги, у процесі гри, причиною яких можуть бути цікавість, змагання, бешкетництво, жарт;
- ідеологічні, спрямовані на вирішення деяких суспільно-політичних проблем;
- тактичні, вчинені свідомо в ім'я досягнення певної мети, особливо такої, як завоювання популярності, поваги і т.д.;
- навмисні, що мають метою помститися за власні труднощі, сімейні, національні або расові проблеми.

У переважній більшості випадки вандалізму є свідченням порушень в адаптації неповнолітніх (зазвичай соціальної або психо-соціальної) і вимагають відповідної соціально-педагогічної роботи.

Аналізуючи сьогоденну американську систему соціально-педагогічної роботи і допомоги дітям з проблемами у поведінці, можна констатувати, що вона досить складна і гнучка. Тут існують державні служби і приватні. В цілому цю систему можна вважати децентралізованою, функціонування її забезпечується різними соціальними програмами, які регламентуються федеральним законодавством окремого штату, іноді спільно. Окремі програми приймаються місцевою владою, що дозволяє повніше враховувати потреби кожного регіону. Соціальна допомога дітям здійснюється через систему дитячих закладів, яка включає заклади загального і спеціального типу [35; 36].

Сьогодні американська соціально-педагогічна робота покликана зіграти багатопланову роль у здійсненні тих заходів та послуг, які допомогли б дорослим краще поєднувати роботу з турботою про дітей та іншими сімейними справами. Соціальні працівники і педагоги повинні надавати допомогу сім'ям, опрацьовувати необхідні вдосконалення в системі пільг по догляду за дітьми, допомагати неблагополучним сім'ям користуватися існуючими в соціальній сфері можливостями по догляду за дітьми для стабілізації обстановки в родині, втілювати в життя існуючі програми, впроваджувати інформаційно-довідкове обслуговування,

виявляти суспільні потреби, що стосуються догляду за дітьми, організовувати взаємодію між тими общинними групами, які повинні нести спільну відповідальність за створення нормально функціонуючої, доступної для всіх сімей системи догляду за дітьми [37].

Сучасна система служб захисту дітей з'явилася у США на початку 60-х років минулого століття. Конференція Білого дому з проблем дітей та молоді прийняла відповідну резолюцію, що закликала всі американські штати розробити законодавство, згідно з яким відповідальність за ведення справ, що стосуються поганого поводження з дітьми та недбалого ставлення до них, має прийняти на себе відповідне агентство [38, с.312].

Відповідно до реформ у державній політиці соціального забезпечення дітей, а саме з прийнятим у 1980 р. Законом «Про сприяння усиновленню та соціальне забезпечення дітей» (Adoption and Safe Families Act) переміщення дитини до дитячої установи повинно проводитися тільки після того, як були зроблені «всі можливі зусилля» для запобігання розпаду сім'ї. Прийняття закону від 1980 р. сприяло визнанню того, що інститути фостерної опіки вже більше не вважалися єдиним способом розміщення для дітей, які зазнали насильства або занедбання. І хоч усиновлення не було універсальним рішенням для всіх сімей і дітей, тим не менше, воно стало важливим аспектом у вирішенні проблем дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою, чи дітей, які не могли возз'єднатися зі своїми біологічними батьками.

В США для дітей, які мають поведінкові чи емоційні проблеми, які зумовлюють їх дезадаптивну (девіантну) поведінку, функціонують установи декількох типів: освітні і медичні центри з цілодобовим перебуванням; сімейні дитячі будинки; кризові та дитячі психіатричні центри; профілакторії; спецшколи для дітей і підлітків; літні табори.

Послуги сім'ями з низьким доходом надають некомерційні дитячі центри. Груповий догляд забезпечують: організації з соціального забезпечення дітей; установи для фізично недієздатних дітей; дитячі виправні заклади; психіатричні лікарні. Хоча в різних установах підходи до організації роботи та перебування «дітей і підлітків групи ризику» різні, практично всі вони використовують цілодобове проживання як засіб зміни неадекватної поведінки. Часто таке лікування визначається як особливим чином організоване оточення, в якому події повсякденного життя використовуються як зразки для прищеплення основних, необхідних у житті навичок, які називають «лікуванням обстановкою». Оточення стає і засобом, і середовищем зростання, і зміни. Цей метод ґрунтується на ідеї навчання через життєвий досвід. Зазвичай безпосередні обов'язки виховання (а іноді основні обов'язки з лікування та навчання) виконуються соціальними працівниками, які спеціалізуються на роботі з дітьми та молоддю, вихователями, вихователями-педагогами,

психологами-консультантами з групової роботи і т.п. Часто в якості додаткових та допоміжних форм впливу виступають оздоровча та трудова терапія, психіатрія і клінічна психологія [39; 40].

У США згідно федеральних законів та законів штатів захист дітей від усіх факторів ризику покладено на державні служби захисту дітей (Child Protective Services), підпорядковані Департаменту соціальних служб (Department of Social Services). На рівні штатів можуть функціонувати окремо служби захисту і служби профілактики, які відповідають за захист дітей, їх інтересів і добробуту.

До першочергових завдань служб захисту дітей і профілактики належать: розгляд заяви про насильство та занедбання; встановлення причини насильства та занедбання; запобігання подальшому нанесенню ушкоджень дітям; визначення інтересів дітей; прийняття мір щодо покращення здатності сім'ї утримувати дітей у безпеці вдома; вилучення дітей з ризикових ситуацій; опікунство над дітьми за потреби; направлення батьків до інших служб та організацій та допомога батькам у вирішенні проблем, які призвели до насильства та занедбання дітей, їх дезадаптації.

Інші послуги, які дезадаптовані діти можуть отримувати від громадських організацій, церкви, бізнесових структур, індивідів: розміщення під фостерну опіку; створення безпечного оточення для дітей, яких вилучених із сімей; уроки батьківства; фінансова підтримка; психологічне консультування дітей та сімей; консультування з питань зайнятості; навчання правильному веденню домашнього господарства; розвиток життєвих навичок (наприклад, закупка харчів, користування чековою книжкою); медична допомога; лікування від нанесених фізичних та психологічних травм; психіатрична допомога; лікування від алко- та наркотичної залежності; освітні програми; консультації з приводу вміння керувати негативними емоціями (гнівом) [41-43] тощо.

Під час перебування дитини за межами батьківського дому служба захисту дітей гарантує, що дитина знаходиться у безпеці, є доглянутою, знаходиться або у фостерній сім'ї, або під іншим типом нагляду за місцем проживання (residential care). Якщо повернення дитини до біологічних батьків є неможливим, служба захисту дітей працює над призупиненням дії батьківських прав, пошуком постійного місця для проживання дитини (всиновлення).

Причиною створення двох окремих служб (захисту і профілактики) є бажання нівелювати потенційний конфлікт інтересів, оскільки тоді одна служба проводить розслідування, інша – допомагає сім'ї. У деяких штатах момент розслідування передається у поліцейські відділки.

Між американськими штатами існують відмінності щодо способу управління службами захисту дітей: у деякий штатах, порушені справи

слухаються у сімейному суді, а не в суді у справах неповнолітніх; в інших штатах функціонують виправні центри за місцем проживання, де діти живуть разом з батьками, тоді як батьки працюють над вдосконаленням виконання батьківських обов'язків; більшість штатів наймають окремих «помічників» або «помічників по домашньому господарству», які відвідують сім'ї з метою забезпечення безпеки і покращення навичок харчування, прибирання, проведення покупок або транспортування. Чотири провідні напрями діяльності сучасної системи служб захисту дітей в США:

1) Повідомлення. У восьми штатах громадянам обов'язково пропонується повідомляти про випадки поганого поводження з дитиною у відповідні органи. Інші штати вимагають цього лише від представників медичних професій, персоналу психіатричної служби, вчителів, а іноді і від осіб, що стежать за дотриманням законів (повірений доповідач). Однак будь-яка людина за власною ініціативою може повідомити про такий випадок. Повірений доповідач (mandatory reporter) – особа, яка зобов'язана за законом доповідати про вчинене проти дитини насильство, чи нехтування батьківськими обов'язками. Повірений доповідач може бути представником наступних професій: лікар; няня (медична сестра); лікар швидкої допомоги; психолог; вчитель; працівник денних дитячих установ (садків, ясель); стоматолог; соціальний працівник; психолог; психіатр; коронер, слідчий, які веде справи про насильницьку або раптову смерть; офіцер правоохоронних органів; радник, який надає консультації для алкоголіків та наркоманів тощо [44]. Саме доповідач першим отримує сигнал про наявний фактор ризику для дитини, інцидент. Повірений доповідач вивчає випадок, негайно повідомляє про нього по телефону, а потім протягом 36 годин (письмово, за формами Департаменту юстиції) до агентства соціальної служби, поліції.

2) Розслідування справи. Після отримання повідомлення працівник служби захисту дітей повинен ретельно його розслідувати, негайно вступити в контакт з сім'єю в екстреному випадку, протягом 48 годин в менш екстрених випадках. Слід зазначити, що служби захисту дітей повинні працювати 24 години на добу і щодня. Етапи розслідування справи включають: опитування повіреного доповідача; опитування батька/матері (обох), інших піклувальників; опитування підозрюваного (підозрюваних) у кривдженні дитини; опитування дитини; опитування інших свідків; соціальна оцінка сім'ї; огляд місця правопорушення (збір та вивчення речових доказів); візит додому дитини з метою оцінки навколишнього середовища; медогляд дитини (збір та вивчення доказів); багатосторонній розгляд смертельних випадків; конференція з обговорення справи різними фахівцями; початок кримінального процесу; ініціювання захисного судового процесу; арешт підозрюваного;

превентивне утримання дитини в притулку або прийомній сім'ї; початок лікування дитини [45].

Зазвичай розслідування починається з відвідин родини, в якій постраждала дитина, де соціальний працівник (педагог) обговорює повідомлення з батьком/матір'ю (обома) або родичами і спілкується з потерпілим, спостерігає за поведінкою батьків та дитини, оцінює умови життя сім'ї. В окремих випадках, таких, як сексуальне насильство, з потерпілим можуть зустрітися поза домівкою, наприклад, в школі. Закони штатів передбачають, що шкільний персонал повинен сприяти соціальному працівнику. Під час розслідування соціальному працівнику необхідно проводити регулярні медичні та психологічні огляди потерпілого. Медичні служби мають право госпіталізувати дитину в якості тимчасового захисного заходу навіть у тому випадку, якщо в цьому немає гострої необхідності, без звернення за дозволом до батьків. Соціальний працівник може звернутися до суду, щоб продовжити розслідування, якщо батьки чинять йому опір. Під час розслідування соціальний працівник має право вступати в контакт з різними фахівцями і з особами, які мають відношення до даної сім'ї. Повідомлення про підозри щодо поганого поводження з дитиною носить конфіденційний характер, тому соціальний працівник, який веде дану справу, повинен бути гранично обачний, обговорюючи деталі справи з оточуючими. Соціальний працівник, обстежуючи сім'ю, в результаті намагається відповісти на два питання: 1. Чи правдиві звинувачення в поганому поводженні з дитиною? 2. Який ступінь небезпеки для потерпілого? У разі підтвердження звинувачень соціальний працівник заводить офіційну справу про захист дитини і веде її до тих пір, поки це необхідно. Якщо звинувачення підтверджуються не повністю, то справа не заводиться, але соціальний працівник зобов'язаний час від часу цікавитися становищем дитини в сім'ї. У випадку, якщо дитині загрожує велика небезпека, соціальний працівник, використовуючи діюче в штаті законодавство, повинен негайно ізолювати дитину від сім'ї. Період перебування дитини поза домом і особливості його змісту визначаються фахівцями, представниками владних структур в штатах і на місцях. Вони вирішують, чи продовжить соціальний працівник вести справу, чи вона передається працівнику стаціонарного інституту, куди переміщена дитина.

3) Втручання, яке можна визначити як: 1) конкретну послугу, що покликана поліпшити матеріальне становище сімей і відіграє найважливішу роль в зменшенні можливості поганого поводження з дітьми. Наукові дослідження показують, що причиною поганого поводження з дітьми, як правило, є недостатній сімейний догляд. Конкретна послуга може означати грошову допомогу, а також допомогу у формі продуктів, одягу, оплати житла і транспортних витрат»;

2) підтримку – служби підтримки мають велике значення для захисту дітей. Вони не тільки зменшують ризик повторних проявів жорстокості дорослих, але і прагнуть змінити якість сімейного життя. Це: служби домоводства, денного догляду, медичного обслуговування, відвідування медичними сестрами хворих вдома, заняття для батьків і т.п.; 3) терапію – вид втручання, який використовується для захисту сім'ї. Зазвичай вона здійснюється агентствами в громаді, вони використовують традиційні методи лікування: терапію індивідів, пар, сімей і груп. Проте вважається, що в цілях захисту дітей від батьків, які здатні погано поводитися з дітьми, слід застосовувати нетрадиційні методи. Один з них – це допомога батькам. Вона зазвичай полягає в підтримці, а також у діяльності груп взаємодопомоги «Анонімних батьків» для жорстоких і потенційно жорстоких батьків. Федеральне фінансування дозволяє «Анонімним батькам» створити відділення по всій країні, і багато з них успішно діють і досі. Деякі громади на створюють спеціальні служби терапевтичного втручання для роботи з батьками, які погано поведуться зі своїми дітьми. Деякі програми цих служб зосереджують увагу на подоланні щоденних труднощів і стресів в родині, інші вчать батьків виконувати свої обов'язки. Від якості цієї роботи, правильності оцінки стану речей в сім'ї залежить розробка плану подальших дій.

4) Завершення справи. Служби захисту дітей призначені для здійснення короткочасного втручання в кризових ситуаціях. Передбачається, що сімейні проблеми можна вирішити протягом 3-12 місяців. Однак на практиці справа ведеться зазвичай значно довше.

У США виділяють такі моделі втручання соціального працівника в життя особистості, яка опинилась у кризовій ситуації:

1) *медична модель*: подолання наслідків стресу (поетапна психотерапія, індивідуальна психотерапія);

2) *сімейна модель*: допомога сім'ї у нормалізації життя. Цьому сприяють: укріплення віри у зміни на краще, організація відкритого спілкування (із суспільством, не замикаючись на своїх проблемах), пошук цілей, інтересів у змінених обставинах, вправи на пристосування жити у змінених обставинах (моделювання ситуації). Використовуються: теорія поведінки (стимул — відповідь — підтримка); інтеракціонізм, взаємодіяльність (побудова «я» через повсякденну взаємодію).

3) *реабілітаційна модель*: навчання особистості жити з тим, що сталося. Це навчання проходить за такими етапами: а) зміна ставлення до себе, своєї поведінки: жити з тим, що сталося, — жити без комплексу вини; легітимація почуттів — примирення зі своїми почуттями; б) навчання жити у нових обставинах: засвоєння інформації людиною. Мета: щоб людина зрозуміла, що про неї турбуються, вона знає стільки, скільки й інші, отже, з'являється впевненість, що цими знаннями можна успішно

скористатись; в) підготовка до ризику (взяти на себе відповідальність прийняти рішення). Навчання враховувати ситуацію, умови, які вимагають рішення, а не те, як відчувати ситуацію. Застосовуються аналіз ситуації, виховні ситуації; г) підготовка до самотійного життя: як жити в майбутньому, створити впевненість у своїх силах. Використовуються переконання, дискусії, які вимагають відстоювати, доводити свої переконання, боротися за них.

4) *соціальна модель* (зміна навколишнього середовища). Ця модель працює на рівні сусідів, міста, країни. Об'єкт моделі — не одна жертва, а всі жертви (реальні й потенційні). Отже, розв'язуються як причини, так і наслідки проблеми через посередництво, самоорганізацію.

Важливим фактором у соціально-педагогічній роботі з дітьми є визнання, особливо на місцевому рівні, що сфера захисту дітей — це не тільки поле діяльності відповідних агентств, але й міждисциплінарна проблема, що вимагає зусиль різних установ. Наприклад, медичні працівники звернули увагу на «синдром побитої дитини» і показали наслідки фізичних знущань з дітей, розглядали цю проблему з соціальної точки зору, намагаючись зрозуміти причини таких явищ і виявити, що саме потрібно зробити для зміни цього ненормального становища. Відповіді на ці питання шукали не тільки лікарі-психіатри, але й соціальні працівники, а також вчителі і вихователі, які допомагали виявляти дітей — жертв жорстокого поводження і стежили за результатами роботи з ними. Безсумнівною є важлива роль юридичних служб в розслідуванні важких випадків. Юристи беруть участь у захисті прав дітей, приймаючи рішення про ізоляцію їх від небезпечного оточення, наказуючи сім'ям пройти спеціальну терапію або тимчасово розлучаючи дітей з батьками [46]. Багато громад прагнуть створювати відповідні міждисциплінарні команди (часто на базі місцевих лікарень) для поглиблення співпраці між різними агентствами [47]. Таким чином, соціальному працівнику надається всебічна допомога, якщо необхідно визначити медичний діагноз і систему лікування. Одночасно розробляються і пропонуються особливі програми для реабілітації сімей і навчання фахівців різних профілів. Міждисциплінарні команди, створені на місцевому рівні, беруть участь в процесі підготовки та навчання фахівців і консультують практичних соціальних працівників, розглядаючи конкретні справи щодо захисту дітей. І, нарешті, міждисциплінарні команди, що мають особливе фінансування, забезпечують діагностику та здійснюють терапію в особливо складних випадках [48].

Аналізуючи проблему соціально-педагогічної роботи в США з дезадаптованими неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, не можна не згадати про службу «Гайденс». Вона є одним з істотних компонентів загальношкільної системи профілактики дезадаптації і

девіантної поведінки неповнолітніх в Америці. Головна мета «Гайденс» полягає у наданні будь-якої допомоги неповнолітнім, у якій вони відчувають потребу на даний момент. У систему «Гайденс» включається й позашкільна діяльність, яка здійснюється органами освіти, охорони здоров'я й соціального забезпечення, організаціями відпочинку молоді, релігійними організаціями й батьками [49].

Психолого-педагогічна служба «Гайденс» виникла на початку ХХ століття. Але її розквіт почався із середини 50-х років. Збільшилося число консультантів. У школі на кожні 200-300 учнів рекомендується один консультант (каунслер), що має педагогічну освіту. Він повинен працювати в тісному контакті з учнями, батьками й учителями школи. Працівники цієї служби проводять консультації, розробляють індивідуальні програми для учнів відповідно до їхніх здібностей, інтересів, які оцінюються за результатами тестів, з урахуванням думок педагогів. На службу «Гайденс» також покладене завдання пошуку талантів. Мета консультанта полягає в тому, щоб спробувати проникнути в унікальний світ дитини й допомогти їй усвідомити свої потенційні можливості, розібратися у складних відчуттях і відносинах з оточуючими людьми і навколишньою дійсністю. При цьому мається на увазі, що консультант не робить ніяких спроб вплинути на дитину, він тільки сприяє розвитку потенційних можливостей кожної дитини. Це не стільки допомога в пристосуванні до суспільних вимог, а допомога в пізнанні самого себе, своїх здатностей, що в кінцевому рахунку, безперечно, сприяє більш успішній адаптації індивіда. Акцентуючи увагу на позитивних якостях і можливостях особистості, консультанти здійснюють психотерапевтичний вплив, що допомагає позитивному розвитку неповнолітнього. Служба «Гайденс» навчає прийняттю адекватних рішень у різних ситуаціях. Конкретні цілі шкільного консультанта полягають у зміні неадекватної поведінки; навчанні прийняттю рішень; попередженні проблем у вихованні (у тому числі реалізується спеціальна програма для навчання батьків методам виховання). Діяльність «Гайденс» спрямована на всебічний розвиток особистості кожного учня, підготовку й пристосування (адаптацію) підростаючого покоління до існуючих соціальних умов [50].

У спеціальну службу «Гайденс», крім консультантів, входять соціальні працівники, психологи, співробітники, відповідальні за відвідуваність учнів, лікар, медсестри, представник по зв'язках із судом, учителі-консультанти, керівники клубів і команд, асистенти-секретарі.

Слід зауважити, що в останні роки служба дещо знизила продуктивність своєї діяльності, що, можливо, зв'язано з тим, що суспільство в цілому перетерпіло значні зміни, а служба «Гайденс» не встигла своєчасно перебудувати свою роботу. В цілому необхідно

відзначити, що сама ідея й основні напрямки роботи служби актуальні й вимагають подальшого вивчення.

Важливо також відзначити факт наявності в США значного досвіду профілактичної роботи з молоддю, яка проводиться в громадах.

Існують різні визначення громади. Зокрема, вітчизняна дослідниця Г.Слозанська зауважує, що «у постмодерному світі «громаду» розуміють як сукупність людей, які проживають на певній території або систему налагоджених взаємостосунків, так і ідеальну конструкцію, утворення, яке відображає уявлення людей про конкретні форми соціального життя, регламентує і формує соціальні зв'язки, здійснює соціальну підтримку і розвиток її членів тощо» [51, с.29].

Сучасне суспільство певною мірою роз'єднує людей, обмежує їхнє життя й спілкування будинком і родиною, знижуючи виховний потенціал громади. В 90-і роки стали популярними спроби якось відновити цей потенціал. У США стратегія федерального уряду спрямована на заохочення місцевої влади зробити громади місцями, де відбувається виховання й навчання дітей. Місцеві бібліотеки, музеї, університети пропонують підліткам різноманітні програми навчання й розваги. Спостерігається великий підйом суспільної активності. Асоціація «Добровольці на допомогу школі» нараховує більше одного мільйона членів, які працюють керівниками гуртків, репетиторами, тренерами, помічниками вчителів тощо.

Згідно зі статистикою, близько 35% усіх американських родин роблять добровільні внески на підтримку програм для дітей і молоді або на допомогу школі. Середня сума, яку витрачає родина з цією метою становить 350 доларів щорічно, і перебуває на другому місці після внесків на потреби церкви .

Один з напрямків роботи громади з молоддю – через Молодіжні службові бюро. Головна їх мета – вберегти молодих людей від системи правосуддя, хоча вони й працюють у тісному контакті з поліцією. Молодіжні бюро виступають у якості координатора всіх общинних молодіжних служб. Вони проводять роз'яснювальну роботу з усіма категоріями молоді і їх батьками, розробляють молодіжні захисні програми, покликані допомогти молодим людям подолати почуття безпорадності, а часом і страху перед складними життєвими обставинами. Там же організована служба працевлаштування й «гаряча лінія», де молоді люди цілодобово можуть одержати своєчасну й діючу допомогу дорослих [52,135]. Служба також пропонує: профілактичні консультації для підлітків, що схильні до втеч з дому; інформацію про установи з надання невідкладної соціальної допомоги, розташовані у районі проживання підлітка; посередництво при встановленні контактів між підлітком і його родиною .

Розглянути більш докладно роботу молодіжного центру з попередження девіантної поведінки можна на прикладі альтернативного багатопрофільного молодіжного центру «Двері» («The Door»), розташованого в Манхеттені в Нью-Йорку. Центр має медичну й психіатричну служби, аптеку, юридичну консультацію, класи навчання. Крім звичайних психотерапевтичних консультацій, передбачена художня терапія, що включає в себе організацію відпочинку, розваг і відновлення сил. Функціонують різноманітні творчі й професійні майстерні, де молодих людей навчають військовій справі, танцям, готують перукарів, ювелірів тощо. Всі служби «Дверей» вільні й безкоштовні. Близько 300 молодих людей від 12 до 21 року відвідують центр щодня. За рік через цю службу проходить до 25000 підлітків, юнаків і дівчат, причому більшість молодих людей не мають проблем з законом. [52,146]. Слід підкреслити, що подібна активність широко підтримується урядом штатів, що може підтвердити, наприклад, факт проведення конкурсу серед агентств, які працюють у громадах, організованого спеціальним Бюро по захисту здоров'я й прав матері й дитину. У ході його був розглянутий широкий спектр соціальних, освітніх і медичних проблем, що вирішуються в подібних агентствах. Робота трьох агентств із Техаса, Каліфорнії й Індіани була визнана найбільш перспективною. Певний інтерес для організації практичної роботи із профілактики девіантної поведінки представляє досвід техаського агентства, чия програма називалася: «Це може будь-яка дитина...». У рамках цієї програми в південному Техасі впродовж 10 років більш 6000 дітей і підлітків, що мають ті або інші проблеми, одержали кваліфіковану допомогу дорослих. Філософська база відображена в назві програми. Її засновники певні, що будь-яка дитина може досягти багато чого, якщо їй надати шанс, допомогти. У кожному агентстві підібрана компетентна команда, яка складається з медиків, соціальних працівників і педагогів. Досвід їх роботи цікавий ще й тому, що він торкається не тільки самих підлітків, але й членів їх родин. Зауважимо, що в багатьох агентствах добровільно трудяться літні люди у віці приблизно 55-60 років, яких називають «друзі родини». Вони відвідують родини, які потребують їхньої допомоги, приблизно 3-4 разів кожного тижня, надаючи допомогу й підтримку батькам, які через надмірну зайнятість на роботі не можуть приділити дітям достатньо уваги, любові, турботи [53; 54]. На нашу думку, це досить цікавий досвід, вартий поширення.

Аргументи, які зазвичай приводяться на користь організації профілактики девіантної поведінки в громадах, не підлягають сумнівам: превентивна робота в громадах найбільше повно відповідає вимогам гуманістичних принципів щодо роботи з молоддю; відсутність великих матеріальних витрат; висока результативність даного виду роботи [52,127].

Общинний досвід роботи з профілактики девіантних проявів в молодіжному середовищі, безумовно, заслуговує найпильнішої уваги й аналізу. Це один з реальних шляхів організації роботи з попередження соціальних відхилень, тим більше, що девіантна поведінка має переважно соціальну природу і попереджати її потрібно, в першу чергу, суспільними засобами.

Ще одним чинником, що активно впливає на суспільну свідомість, є релігія. Звичайно, можна дискутувати з цього приводу, але не можна заперечувати той факт, що багато, якщо не всі, злочини суперечать принципам релігійної моралі. Тому прилучення до цих принципів і їх засвоєння має певне значення у вихованні молоді, попередженні дезадаптації і девіантної поведінки.

Релігійні організації в Америці мають значний вплив на систему навчання і виховання дітей та молоді. Враховуючи той факт, що в США церкву відвідує понад 1 мільйон підлітків, а релігійним організаціям належить близько 80% приватних шкіл і велика кількість коледжів та університетів, до того ж релігійне навчання ведеться в недільних школах і біблійних класах, яким уряд надає підтримку [55], не можна не враховувати значні профілактичні можливості релігії і її моралі.

Для виховання молоді в дусі релігійної моралі різні церкви й секти використовують свої організації. Наприклад, у США відомими є «Асоціація молодих християн», «Асоціація молодих християнок», «Національна рада католицької молоді». Ці молодіжні організації мають міцну матеріальну базу, яка оцінюється в кілька сотень мільйонів доларів. Відділення цих організацій є в університетах, коледжах, школах. У їхньому розпорядженні перебуває велика кількість недільних шкіл для вивчення Біблії, спортивних залів, бібліотек, різних культурно-просвітніх установ і навіть дискотеки. Вони займаються добродійною діяльністю, організують спортивні змагання, відпочинок, туризм, літні табори для молоді, гуртки вишивання й шиття й т.п. Ці організації володіють великою кількістю готелів і кафе. Штатні інструктори враховують коло інтересів молоді, щоб більш об'єктивно вести виховання в чисто релігійному дусі. Наприклад, Чиказьке відділення «Асоціації молодих християн» докладає чимало зусиль для зниження молодіжної злочинності в місті. Робота з підлітками будується в такий спосіб: члени Асоціації входять в молодіжні угруповання, ведуть роз'яснювальну роботу з урахуванням особливостей підліткової психіки, намагаються прилучити їх до спорту, підшукати роботу або допомагають повернутися в школу.

Релігія – один з важливих функціональних суспільних чинників, які мають досить високі моральні цінності, допомагають стабілізувати суспільство, проте прямого зв'язку між релігією і утриманням індивіда від протиправних вчинків, очевидно, немає.

Американські дослідники провели обстеження 300 дітей і виявили, що відмінне знання Біблії не заважає дітям здійснювати правопорушення. Рааб Зелцник відзначив, що немає видимому зв'язку між вірою в бога й злочинами неповнолітніх. Проте в окремих випадках релігійна мораль допомагає попередити схильність до злочинів, якщо релігійне виховання здійснюється на належному рівні.

У нашій країні повністю відсутній досвід подібної профілактичної роботи релігійних організацій. Крім того, протягом багатьох років молоде покоління не долучалося до цінностей релігійної культури й моралі. Проте, очевидно, сьогодні варто подумати над можливостями використання релігійної моралі як одного з потужних факторів впливу на особистість у системі профілактики девіантної поведінки молоді.

Сьогодні в США існують десятки різних програм і проектів, що прагнуть об'єднати зусилля родини, шкіл, церкви, громадських організацій, судів, виправних закладів та інших установ у боротьбі з девіантною поведінкою підлітків. Основні зусилля спрямовані на те, щоб не допустити неповнолітнього до формальної системи судів по справах неповнолітніх і передати турботу про нього місцевим організаціям, які не відносяться до системи правосуддя; вивести неповнолітніх за межі інтернатів, колоній або в'язниць, запропонувати цілий ряд програм, покликаних допомогти молодим людям і їх родинам при надзвичайних обставинах, посприяти в організації дозвілля, у навчально-виховній роботі, працевлаштуванні. [56 – 58].

Важлива роль в попередженні девіацій відводиться також засобам масової інформації, проте підкреслюється необхідність вдосконалення їх превентивної роботи [59; 60].

Відзначимо, що діяльність всіх соціальних інститутів США (державних, громадських, релігійних), які працюють у сфері захисту прав та інтересів неповнолітніх, профілактики девіантної поведінки, відбувається на основі співробітництва і взаємодії.

Організація продуктивного співробітництва різних соціальних інститутів є необхідною умовою забезпечення нормального розвитку особистості дитини. Воно дозволяє отримати об'єктивну інформацію про дитину, опиратися в роботі з нею на її кращі риси, здібності, сприяє формуванню доброзичливих, довірливих взаємовідносин з дитиною. Співробітництво передбачає активну взаємодію сторін, усвідомлення ними загальної мети і завдань.

Співробітництво вимагає спільне визначення учасниками цілей діяльності, спільне планування роботи, розподілу сил різних інститутів у підтримці дитини відповідно з можливостями кожної із сторін, спільну оцінку результатів роботи, прогнозування нових цілей і завдань. В основі співробітництва взаємодіючих сторін в організації роботи з дітьми, які

мають відхилення у поведінці, повинна бути: взаємна інформованість учасників взаємодії про дитину, її взаємовідносини з ровесниками, іншими людьми; взаємодопомога, взаємна підтримка у вирішенні проблем; зацікавленість в успішній роботі; спільний пошук способів підтримки дитини, створення умов для самореалізації її потенціалу; визначення загальних завдань і узгоджена конкретизація завдань для кожної із сторін по наданню підтримки дитині.

Слід підкреслити, що ефективність співробітництва в значній мірі залежить від взаєморозуміння сторін, в свою чергу, рівень взаєморозуміння залежить від того, які цілі об'єднують взаємодіючі сторони, як ці цілі усвідомлюються учасниками взаємодії.

Основною метою всіх соціальних інститутів, які співпрацюють, є надання підтримки дитині в її соціальному становленні, подоланні труднощів адаптації, вирішенні особистісних проблем.

Зазвичай в процесі взаємодії різних соціальних інститутів доводиться вирішувати три типи завдань: 1) соціальні; 2) діагностичні; 3) практичні.

Соціальні завдання – це комплексна допомога дитині, яка перебуває у важкому становищі, корекція її взаємовідносин із середовищем, попередження можливих девіацій; створення оптимальних умов для нормального розвитку особистості дитини і формування її індивідуальності.

Для того, щоб організувати ефективну і дієву систему роботи з дітьми, які мають відхилення у поведінці, схильні до девіацій, необхідно добре знати цю категорію неповнолітніх: особливості прояву різних видів девіацій, статеві відмінності, особистісні індивідуальні характеристики, тобто провести комплексну психодіагностику.

До завдань практичного характеру можна віднести вибір оптимальних форм взаємодії з дітьми, планування, прогнозування, контроль і корекцію спільної діяльності, розробку комплексних програм профілактичної і корекційної роботи з молоддю.

Серед основних аспектів взаємодії різних інститутів зазвичай виокремлюють: управлінсько-координаційний, інформаційний, комунікативний, змістовний, суб'єктно-дієвий.

Всі ці аспекти чітко проявляються у взаємодії різних соціальних інститутів, які працюють з дітьми в США. Так, в процесі взаємодії, в залежності від пріоритету завдань, які вирішуються, та чи інша організація повинна брати на себе функцію управління і координації процесу організації роботи з дітьми, які мають відхилення у поведінці. На сьогодні, як показує практика, цю функцію найдоцільніше виконувати в містах, чи районі де є спеціальні соціально-психологічні центри допомоги дітям.

Інформаційний аспект взаємодії полягає в тому, що в процесі спільної роботи різних соціальних інститутів з дітьми проходить регулярний обмін інформацією, без якого неможлива організація ефективної системи профілактичної і корекційної роботи з молоддю. Обмін інформацією здійснюється між окремими інститутами виховання, усередині самих інститутів, між окремими учасниками процесу взаємодії, що дає можливість коригувати процес організації профілактичної і корекційної роботи.

Відзначимо, що інформаційний аспект тісно зв'язаний з комунікативним.

На основі взаємодії різних інститутів виховання виробляється той варіант, який реалізується всіма інститутами в процесі організації роботи з девіантними дітьми, і ті варіативні форми, які реалізуються різними інститутами в залежності від завдань і проблем, які вони вирішують.

Суб'єктно-діяльнісний аспект взаємодії зв'язаний з реалізацією суб'єкт-суб'єктного підходу, який полягає в тому, що кожний соціальний інститут виступає як активний суб'єкт процесу взаємодії. Активними суб'єктами взаємодії виступають також діти, по відношенню до яких реалізується комплекс профілактичних і корекційних заходів. Тільки в цьому випадку процес взаємодії буде ефективний. Можна також виділити різні рівні, на яких здійснюється взаємодія різних інститутів виховання. Це, зокрема, макрорівень – взаємодія безпосередньо соціальних інститутів один з одним. Мезорівень передбачає взаємодію учасників виховного процесу усередині конкретного закладу, установи. На мікрорівні має місце взаємодія різних груп спеціалістів стосовно конкретної дитини (дітей) з девіантною поведінкою.

2.2. Характеристика гуманістичних домінант у виховній системі США

Аналіз наукових праць [61-65] засвідчує чітко виражену гуманістичну спрямованість виховної роботи з дітьми, які мають відхилення у поведінці, в США. Це стосується і дезадаптованих дітей.

Коротко охарактеризуємо сутність гуманістичних домінант у навчанні і вихованні учнівської молоді, зокрема неповнолітніх з відхиленнями у поведінці.

У процесі історичного розвитку суспільства в потенціалі культури відбувається «нагромадження» гуманістичних домінант одиничного, групового й цивілізаційного рівня. При цьому розкриття й оформлення гуманістичних домінант у суспільній свідомості забезпечується

суспільною ідеологією, зокрема, її теоретичними компонентами. Суспільна ідеологія, що розкриває гуманістичні доміанти суспільної свідомості, знаходить своє відображення не тільки в теоретичних положеннях політологів, соціологів, філософів, педагогів і т.д., але й у нормативно-правових актах у різних сферах, що регулюють суспільне життя. Цей правовий аспект переломлення гуманістичних доміант є особливо істотним для країн з яскраво вираженими демократичними традиціями, у ряді яких США, безумовно, займають одне з перших місць. Саме в таких країнах шлях від зародження й поширення ідеї в суспільній свідомості до її законодавчого закріплення найбільш короткий.

Використання терміну «гуманістичні доміанти» видається правомірним і доцільним не тільки стосовно до окремої особистості, але й відносно історично сформованої системи виховання. Тим самим гуманістичні доміанти представлені гуманістичними ціннісними орієнтирами, що становлять теоретичну й ідеологічну основу процесу виховання дітей з девіантною поведінкою й визначають найбільш істотні риси, принципи, а також конкретні форми й методи профілактики й корекції девіантної поведінки дітей. Виходячи із цього, нами термін «доміанти» вживається для наголошення на найбільш істотних ідеологічних складових системи виховання, що визначають її загальну спрямованість, а визначення «гуманістичні» використовується нами в традиційному розумінні гуманістичної філософії, де підкреслюються сутнісні прояви людського в культурі й суспільстві.

Виходячи з аналізу філософсько-культурологічного трактування поняття «гуманістичні доміанти особистості», поняття «гуманістичні доміанти виховання» визначається нами як найбільш істотні риси гуманізму, що проявляються у вихованні дітей, що визначають загальну гуманістичну спрямованість процесу виховання на реалізацію потреб особистості в безпеці, любові, повазі й визнанні прав на волю, щастя, розвиток і прояв здібностей. Щодо виховання дітей з девіантною поведінкою дане визначення можна доповнити наданням підтримки й своєчасної допомоги на основі раннього виявлення відхилень у поведінці.

Таким чином, поняття «гуманістичні доміанти у вихованні дітей з девіантною поведінкою», яке використовується в дослідженні, визначається як найбільш істотні риси гуманізму, що проявляються у вихованні дітей, визначають загальну гуманістичну спрямованість процесу виховання на реалізацію потреб особистості в безпеці, любові, повазі й визнанні прав на волю, щастя, розвиток і прояв здібностей на основі надання підтримки й своєчасної допомоги в процесі раннього виявлення відхилень у поведінці. В основі гуманістичних доміант у вихованні дітей з девіантною поведінкою лежить принцип гуманізму, що визначає загальну спрямованість педагогічного процесу, мети і завдання

виховання й навчання, а також загальну тональність взаємин і алгоритм взаємодії педагога й дитини.

Гуманізм як історично сформована і на сьогоднішній день домінуюча у світовій культурі система поглядів розглядає людину як особистість, що має право на волю, щастя, розвиток і прояв здібностей (Я. А. Коменський, К. Вентцель, М. Монтесорі й ін.). Ідеалом різних напрямків гуманізму є гуманність і людяність, а його метою – розвиток ціннісних здатностей, вищий розвиток людської культури й моральності, почуттів і розуму людини, що приведе до відповідної поведінки особистості і її ставлення до світу.

Таким чином, поняття «гуманізм», яке широко використовується в наш час, передбачає систему світогляду, визнання цінності людини як особистості, її права на розвиток і прояв своїх здібностей. Сутність людини розглядається не тільки з біологічних або соціальних позицій, але береться до уваги й духовний аспект.

Гуманізм розглядає людину як вищу мету суспільного розвитку, у процесі якого забезпечується реалізація її потенціалу в соціально-економічному і духовному житті. У різних сферах суспільного життя проявляється загальнолюдське начало, яке протистоїть груповому, класовому, національному, релігійному аспектам. Загальнолюдське начало виступає як певна система цінностей, що має значення для всього людства, утворює людське буття в цілому й значимість людської особистості зокрема.

Як свідчать численні дослідження, присвячені розвитку ідей гуманізму в історичній перспективі й гуманізації освіти (М. Богуславський, Л. Куликова, В. Пилиповський, К. Роджерс та ін.), загальносвітовий вектор розвитку філософської й суспільної думки можна визначити як процес гуманізації суспільства, поступового утвердження цінності людського життя й особистості, визнання її невід'ємних прав і свобод, у тому числі права на вільний розвиток. У тому ж напрямку йшов й розвиток педагогічної науки: протягом людської історії відбувалося поступове визнання суспільством дітей і підлітків не тільки повноправними його членами, але й повноцінними особистостями з особливим статусом, які внаслідок цього статусу наділені особливими правами.

Принцип гуманізму у вихованні передбачає повагу до особистості дитини у поєднанні з вимогливістю до неї, здійснює регулятивну функцію у відносинах педагогів і вихованців, будує їх на довірі, взаємоповазі, любові, доброзичливості, авторитеті вчителів, співробітництві. Сучасна вітчизняна педагогіка вважає необхідною умовою виховання створення сприятливого психологічного клімату в групі, позитивного емоційного фону і водночас високу вимогливість до вихованців.

Однак загальне визнання й широке поширення принципу гуманізму в світі як основного в системі виховання й освіти відбулося не зразу. В історії людського суспільства можна спостерігати два глобальні напрямки розвитку освіти й виховання: авторитарна школа (І. Гербарт, Т. Ціллер, В. Рейн і ін.) і гуманна школа (І. Песталоці, К. Ушинський, Л. Толстой і ін.). До авторитарного напрямку в педагогічній науці ХХ в. можна віднести біхевіористську педагогіку, теорію соціалізації Парсонса, педагогіку неотомізму. До гуманістичного напрямку можуть бути прилучені екзистенціалізм, неопедоцентризм і, частково, неопозитивізм. Ці напрямки відрізняються різними типами освіти, завданнями, методами й формами виховання, відносинами вчителя й учнів, установками, цілями й принципами.

Критерієм для визначення відмінностей між двома вищезазначеними типами педагогічних концепцій учені вважають характер управління вихованням і розвитком учня. А концепції усередині кожного типу різняться, головним чином, за філософським або науковим напрямком, що лежить в основі ідеології: прагматизм, біхевіоризм і ін. Треба відзначити, що в цілому людська культура в освіті і вихованні розвивається від репресивної, традиційної школи в напрямку до гуманного, особистісного виховання.

Протягом розвитку людської культури й суспільної думки принцип гуманізму перманентно був присутній і знаходив своє вираження в багатьох філософських, суспільно-політичних, історико-культурних і педагогічних системах. Епоха Відродження позначила особливий етап у розумінні гуманістичної основи виховного й освітнього процесу (Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор, Е. Роттердамський та ін.), і з цього часу до наших днів спостерігається неухильний ріст гуманістичної складової педагогічної наукової думки й практики [66].

ХХ сторіччя відзначене фундаментальним переворотом у педагогічній і суспільній свідомості, що поставив особистість дитини, її особливості і її право на вільний розвиток в центр педагогічного процесу. Одержала розвиток педагогіка вільного виховання кінця ХІХ - першої третини ХХ ст.

У другій половині ХХ століття на тлі інтенсивного розвитку психологічної науки ідеї гуманістичного виховання виходять на новий рівень, одержавши солідне наукове обґрунтування. У рамках цього загального напрямку сучасний підхід до виховання й навчання дітей з девіаціями в поведінці характеризується переходом від запізнілого карального реагування до раннього виявлення відхилень у поведінці неповнолітніх і надання їм своєчасної допомоги і підтримки.

Гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс і ін.) розглядає людину як особистість, яка має ієрархію потреб у безпеці, любові, повазі й

визнанні. Принципи гуманістичної психології поширюються на проблеми виховання й освіти. Зокрема, А. Маслоу вважає, що вищою потребою особистості є потреба в самоактуалізації – реалізації своїх можливостей [67]. К. Роджерс підкреслює, що « людина, яка повноцінно функціонує», усвідомлює свої почуття й потреби, відчуває відповідальність, здатна вибирати із прийнятних варіантів поведінки ті, які найбільше відповідають її природі. Вона відкрита для всіх джерел знання й готова до особистісного росту, саморозвитку [68]. У педагогічній роботі з учнями К.Роджерс визначає ряд принципів і положень надання розвиваючої підтримки і допомоги дитині. Один з основних принципів – безумовна любов, прийняття дитини такою, якою вона є, позитивне відношення до неї. Дитина повина завжди бути впевненою, що її люблять і захистять, незалежно від того, чи вчинила вона якийсь проступок. Це дає дитині впевненість у собі й здатність позитивно розвиватися, а якщо цього не відбувається, то має місце розвиток неприйняття дитиною себе й формування особистості в негативному напрямку. Гуманістичному вчителю, згідно позиції К. Роджерса, необхідно володіти двома головними властивостями: емпатією і конгруентністю. Конгруентність – це щирість у відносинах з учнями, відкритість до співробітництва, здатність залишатися самим собою. Емпатія – вміння розуміти, вникнути у внутрішній світ іншої людини, поставити себе на її місце, відчувати внутрішній стан іншого, уміти виражати дане розуміння. Це забезпечує правильну педагогічну позицію для надання розвиваючої допомоги й підтримки. Принцип гуманізму у вихованні дітей ґрунтується, на думку К. Роджерса, на таких правилах педагогічного спілкування між дитиною й учителем:

1. Демонстрація довіри до дітей.
2. Допомога дітям у формулюванні мети життєдіяльності.
3. Знання і врахування мотивації учнів до навчання.
4. Учитель є джерелом досвіду для учнів із всіх питань.
5. Здатність розуміти, відчувати настрій, психічний стан особистості учня.
6. Активність учасників групової взаємодії.
7. Відкритість у вираженні своїх почуттів у групі, вміння додати особистісне забарвлення викладанню.
8. Володіння стилем неформального доброзичливого спілкування з учнями.
9. Володіння позитивною самооцінкою, прояв емоційного спокою, впевненості в собі, оптимізм [68, с. 221].

Узагальнюючи теоретичний і практичний досвід гуманістичної педагогіки, сучасний дослідник В. Пилиповський виділяє наступні головні позиції її прихильників:

1. Присутність у шкільних програмах емоційно стимулюючої складової шкільного навчального середовища; надання пильної уваги й інтересу ініціативам учнів у пізнавальній діяльності, здійснення міждисциплінарного підходу, що співвідноситься з «людськими потребами».
2. Спрямованість уваги на створення атмосфери тепла, емоційної щирості, взаємної приязні, у якій повинно проходити навчання; прагнення створити конструктивні міжособистісні відносини в класі, взаємоповага й довірливі відносини між учителем і учнями.
3. Співробітництво в навчальному процесі між учителем і учнями.
4. Учитель виступає в ролі консультанта й «джерела знань», який завжди готовий прийти на допомогу учням.
5. Забезпечення кожного, хто вчиться, реальними можливостями вибору «пізнавальних альтернатив» і заохочення учнів до самореалізації з урахування їх рівня розвитку.
6. Оцінка освітніх програм з погляду максимальної можливості розвитку й стимулювання потенціалу учнів.
7. Спільна робота вчителя й учнів над проблемами пізнавального прогресу й способів його оцінки, відмова від використання оцінки як форми тиску на учнів [69, с. 101].

Аналіз системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США, що почала формуватися понад два століття тому, незважаючи на певні її недоліки, свідчить про те, що принцип гуманізму, покладений в основу Конвенції про права дитини й інших міжнародних документів на захист дитинства, реалізується в цілому у визначенні пріоритетів і обґрунтуванні провідних ідей, що супроводжують процес виховання дітей даної категорії. Вони можуть стати основою для розробки концепцій і програм виховання дітей з девіантною поведінкою в інших країнах, зокрема, Україні.

Держави, що ратифікували Конвенцію про права дитини (1989), зобов'язані захищати дітей, які опинилися у важкій життєвій ситуації. Згідно з Конвенцією, відносно неповнолітніх, схильних до девіантної поведінки, держави-учасники забезпечують, щоб жодна дитина не була піддана катуванням або іншим жорстоким, нелюдським або принижуючим гідність видам покарання; жодна дитина не була позбавлена волі незаконним або примусовим чином; кожна позбавлена волі дитина мала право на негайний доступ до правової та іншої відповідної допомоги [70].

Інструментом для забезпечення цих прав в США є ювенальна юстиція, що зародилася в цій країні як окрема галузь права. Ювенальна юстиція об'єднує педагогів, психологів, соціальних працівників, медиків, батьків, членів родин, що виховують дітей з девіантною поведінкою й самих дітей, установи «за місцем проживання» (центри виправлення,

бюро молоді, прийомні будинки, пансіони сімейного типу, відділення для підлітків у психіатричних клініках), а також інститут судового захисту й інші організації, відповідальні за профілактику й корекцію девіантної поведінки дітей і підлітків.

Широкомасштабні соціологічні дослідження причин злочинності й девіантної поведінки, що широко розвернулися в 1930-е роки в США, виявили, що девіантна поведінка має різні прояви, серед яких більшість учених виділяє 2 види: власне девіантна поведінка (вчинки, які не схвалюються суспільством, викликають моральний осуд), делінквентна поведінка. Делінквентна форма девіантної поведінки не тільки не схвалюється суспільством, але й передбачає кримінальне покарання.

Відповідно, конкретні методи виховної роботи при загальній гуманістичній спрямованості, безперечно, відрізняються в залежності від наявних форм девіантної поведінки. Деякі з методів використовуються тільки в місцях позбавлення волі або в закладах тимчасового утримання неповнолітніх з девіантною поведінкою; особливий спектр методів виховання розроблений для системи пробації; для корекції девіантної поведінки, яка не проявилася в здійсненні правопорушень і злочинів існує психолого-педагогічний інструментарій більш загального характеру; і, нарешті, для профілактики девіантної поведінки використовується інший набір методів і засобів впливу. Водночас, окремі методи можуть використовуватися у всіх випадках педагогічної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантного способу поведінки.

Результати проведених досліджень зумовили зародження ідеї про необхідність не каральної, а виховної реакції американського суспільства, головним завданням якої стає усунення причин дезадаптації і девіантної поведінки, що зазвичай полягають у важкій життєвій ситуації дитини. Ця основна ідея змінила мету, принципи, процедури й предмет судового розслідування, внаслідок чого ювенальна юстиція стала виконувати педагогічну, гуманістичну функції стосовно девіантних дітей [71; 72].

З даного положення випливає перша гуманістична домінанта у вихованні дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою – прийняття дитини такою, якою вона є, виховання з опорою на сильні сторони особистості й корекція девіацій на основі стимулюючої поведінки педагога, що базуються на глибокому знанні психологічних особливостей і життєвих обставин вихованця. Ідея опори на сильні сторони особистості дитини, яка активно пропагується в США педагогічною теорією й реалізована в педагогічній практиці, має цілком прагматичну основу – виховання успішної людини.

Для ефективної ресоціалізації дітей з девіантною поведінкою життєво необхідні ситуації успіху, і значні зусилля вихователя спрямовані на їхнє створення. Однак створення ситуацій успіху для дітей з

девіантною поведінкою, що найчастіше відстають у навчанні, з недостатньо сформованими навичками спілкування, заниженою самооцінкою – досить складне й трудомістке завдання. У даному контексті опора на сильні якості особистості дитини значно скорочує шлях до перших особистісних перемог, у порівнянні зі спробами досягнення успіху в сферах, де дитина перебуває в положенні «наздоганяючого» стосовно своїх однолітків. Виявлення творчого потенціалу, здатностей і створення сприятливих умов для їхнього розвитку є невід'ємною частиною індивідуальної освітньої траєкторії, яку педагог зобов'язаний вибудувати в процесі ресоціалізації дитини з девіантною (дезадаптивною) поведінкою.

Розв'язок цього завдання неможливий без постійного вивчення й глибокого знання індивідуальних особливостей : темпераменту, характеру, здібностей, поглядів, звичок вихованця, уміння діагностувати реальний рівень сформованості особистісних якостей, таких, як спосіб мислення, мотиви, інтереси, установки, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани й т.п.

Сучасна гуманістична педагогіка виходить із того, що людська природа дуже пластична й здатна реагувати на різні соціальні умови. У випадку з дітьми з девіантною поведінкою, у яких споконвічний природний процес соціалізації був деформований важкими життєвими обставинами, асоціальним оточенням, іноді відставанням у розвитку й психологічною нестійкістю, особливо необхідна психологічна підтримка, оцінка досягнутих результатів і похвала, позитивне підкріплення кожного невеликого кроку вперед на шляху до самостійності й саморозвитку. Підкріплювальна поведінка педагога стосовно вихованця виражається в постійному забезпеченні позитивного зворотного зв'язку.

Індивідуальний підхід у вихованні дітей з девіантною поведінкою розуміється як опора на особистісні якості, що виражають спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, мотиви діяльності й поведінки. Ні вік, узятий окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, здібності), розглянуті ізольовано від названих провідних якостей особистості, не забезпечують достатніх підстав для високоякісного індивідуально-орієнтованого виховання. Необхідний пріоритет головних особистісних характеристик: ціннісних орієнтації, життєвих планів, спрямованості особистості, мотивів її поведінки.

Індивідуальний підхід, заснований на глибокому знанні психологічних особливостей і життєвих обставин вихованця, що передбачає збереження присутності родини в його житті орієнтує дії педагога на розвиток сильних сторін характеру учня, створення умов для розкриття його творчого потенціалу й самореалізації. Індивідуальний підхід, покладений в основу педагогічного супроводу дітей з девіантною

поведінкою, реалізується через індивідуалізацію навчання й виховання в рамках психотерапевтичної роботи через проведення індивідуальних консультацій, бесід і тренінгів. У педагогічному процесі розробляється індивідуальний план розвитку дитини з девіантною поведінкою за участі всіх зацікавлених сторін: батьків і членів родини, представників освітніх установ, муніципалітету і ювенальної юстиції, соціальних працівників і самої дитини. Індивідуальний план є покроковим керівництвом педагога для того, щоб допомогти дитині в освіті, у побудові позитивних взаємин з навколишніми людьми й активному громадському житті, що розбудовує творчий потенціал і самоідентифікацію дитини з девіантною поведінкою.

Необхідною умовою успішної роботи з корекції й профілактики девіантної поведінки дезадаптованої дитини є супровід і підтримка її родини [73]. При переміщенні дитини в закриті виправні установи й тимчасові прийомні сім'ї органи охорони дитинства зобов'язано приділяти особливу увагу заходам щодо збереження присутності родини в житті дитини, оскільки зв'язки з власною родиною й звичним колом спілкування мають велике значення для формування самоідентичності й повноцінного розвитку особистості. Відзначимо, що одним з перших на необхідність здійснення зв'язків вихованців дитячого будинку із зовнішнім середовищем і величезне значення збереження зв'язків і взаємодії з родиною вказував Я. Корчак, чий роботи й сьогодні для педагогів, психологів і соціальних працівників у США є актуальними.

Численні педагогічні й психологічні дослідження другої половини ХХ століття з усією очевидністю довели негативний вплив повного відриву дитину від родини, навіть у тому випадку, коли родина є неблагополучною й батьки самі демонструють девіантну поведінку [74; 75]. З 1970-х рр. супровід усієї родини девіантної дитини стає офіційно проголошеною в США головною стратегією, спрямованою на загальне поліпшення психологічного клімату родини і природних умов її існування. Велика кількість суспільних ініціатив з підтримки родин різного типу (неповні, що перебувають у розлученні, вживають наркотики, алкоголь, мають, інвалідів, молоді родини) дозволяють запобігти відчуженню батьків і дітей, дати дітям можливість встановлювати стосунки з іншими дорослими й мати в якості зразка людину будь-якої статі.

Гуманістичний характер виховання дітей з девіантною поведінкою проявляється в тому, щоб у цьому процесі реалізовувалися супровід і підтримка родин цих дітей.

Довіра й відкритість у здійсненні педагогічної взаємодії вихователя й вихованця розглядається як домінуюче положення гуманістичної педагогіки.

Домінуючим у вихованні на гуманістичній основі стає здійснення

педагогічної взаємодії вихователя й вихованця на основі довіри й відкритості в режимі особистісно розвиваючого діалогу за активної включеності обох сторін і відносинах партнерства. При цьому важливо, щоб дії педагога базувалися на прийнятті дитини як повноправної особистості й були спрямовані на оздоровлення її «Я-Концепції».

Основою найважливішого принципу виховання – поваги до особистості й прав дитини, довіри до неї є ідеї педагогів-гуманістів П. Робена, С. Кей, Р. Штайнера, Я. Корчака про абсолютну цінність дитинства. У центрі взаємин вихователя й дитини перебувають інтереси й потреби дитини, і дитина в системі цих взаємин є не об'єктом, а повноправним суб'єктом.

Щоб успішно спрямовувати свою поведінку, дитина повинна мати адекватну інформацію про навколишнє соціальне середовище і властивості власної особистості. У завдання сучасного педагога входить спростування образу навколишнього світу як загрозливого, зняття внутрішньої агресії, підвищення самооцінки, упевненості у своїх силах, формування позитивних уявлень про себе й навколишній світ, довірливого відношення й готовності до співробітництва. Режим індивідуально-розвиваючого діалогу має на увазі спільне вирішення проблемних ситуацій, спільний пошук причин невдач і труднощів, формування критичного відношення до дійсності, пошук більш ефективних засобів подолання труднощів, спільне знаходження розв'язку й створення алгоритму його покрокової реалізації.

Перевага виховних заходів у ресоціалізації дезадаптованої дитини з девіантною поведінкою над каральними заходами визнається більшістю вчених найважливішою умовою успішної ресоціалізації й показником гуманного відношення держави й суспільства до дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою.

Засвоєння особистістю моральних норм і цінностей, оволодіння моделями соціально схвалюваної поведінки характеризують процес її ресоціалізації (повторної соціалізації), спрямований на нормалізацію відносин з навколишнім соціумом. Уже на ранніх етапах розвитку гуманістичної педагогіки виникає ідея про те, що корекція девіантної поведінки дитини неможлива без прищеплення навичок успішного існування в соціумі (І. Песталоцці, П. Робен, А. Дистервег та ін.). Вимоги до особистості педагога, що працює в системі профілактики й корекції девіантної поведінки дітей, зростають в міру формування цих систем, і на сьогоднішній день містять у собі: необхідність профільної освіти; високий рівень професійної компетентності; володіння фундаментальними знаннями в області педагогіки й психології, емпатію; високі моральні якості вчителя, вихователя.

Гуманістична педагогіка розглядає педагогічний процес у цілому як

синхронну взаємодію наставника й учня. Ця взаємодія носить творчий характер. Пригнічення особистості учня, сувора регламентація в процесі виховання у випадку з дезадаптованою дитиною з девіантною поведінкою найчастіше приводять до негативних результатів. Мета виховання у даному контексті – формування повноцінної особистості на основі високої розумової й творчої активності дитини, яка долає свою внутрішню нестійкість і тривожність, формуючи адекватну самооцінку[76].

Надання дітям права самостійно організовувати своє власне життя через активне залучення виховного потенціалу дитячого колективу в роботі з дітьми з девіантною поведінкою розглядається і як засіб виховання (дитяче самоуправління, самодіяльність), і як його ціль - самовиховання. Це положення ґрунтується на історико-педагогічних традиціях різних країн і накопиченому величезному досвіді використання виховного потенціалу дитячого самоврядного колективу (П. Робен, Я. Корчак, К. Вентцель, А. С. Макаренко, А. Нілл, Г. Літц та ін.). Надання дітям права самостійно організовувати своє власне життя на основі принципів демократії й гласності розглядається, у тому числі, як важливий фактор оптимізації подолання девіантної поведінки дезадаптованих дітей і підлітків.

Колективне прийняття рішень, дотримання принципу справедливості при розв'язанні конфліктів, відкритість в обговоренні проблемних ситуацій має велике значення для формування моральних основ поведінки в соціумі. Педагогічні зусилля спрямовані також на формування в дітей з девіантною поведінкою почуття рівноправності, цінності власної особистості. Можливість позитивно проявити себе й одержати адекватну оцінку однолітків піднімає особистість дитини на нову висоту. Необхідність зважати на думку колективу й коректувати свою поведінку підвищує соціально-адаптивні навички, залишаючи все менше місця для прояву девіацій.

Демократичний стиль відносин між дорослими й дітьми в подібних умовах, безсумнівно, сприяє особистісному росту вихованців, дає широкі можливості для розвитку дитячої самодіяльності, активності й ініціативи.

Проактивний стиль поведінки, який культивується педагогами в якості соціальної норми і спостерігається вихованцями протягом тривалого часу, формує активну життєву позицію, сприяє подоланню такої характерної риси дезадаптованих дітей, як безпорадність. У дитячому колективі під чуйним керівництвом педагога формується також уміння висловлювати, обґрунтовувати й відстоювати власну думку, переконувати навколишніх, тим самим удосконалюються комунікативні навички дітей. Командна взаємодія в рамках спільної повсякденної діяльності й участі в спеціально організованих проектах також формує навички ефективного спілкування, співробітництва й взаємодопомоги.

Важливою умовою успішної соціалізації дітей з девіантною поведінкою є праця, що приносить задоволення і одночасно є засобом розумового, морального, естетичного, екологічного виховання й фізичного розвитку особистості. Традиції трудового виховання історично складаються в народній педагогіці і є невід'ємною частиною національного соціокультурного середовища. Методи й засоби трудового виховання в різних країнах, при наявності історично й кліматично обумовленого різноманіття видів трудової діяльності, в цілому демонструють схожість підходів і єдину моральну основу.

Успішна ресоціалізація дезадаптованої дитини з девіантною поведінкою передбачає засвоєння соціально схвалюваних норм і правил поведінки, ефективну адаптацію в соціумі, одержання освіти й початок трудової діяльності.

Гуманістична педагогіка споконвічно приділяла особливу увагу трудовому вихованню, прогресивні педагоги завжди розглядали підготовку підростаючого покоління до праці як невід'ємну частину загальної освіти. Поза працею неможливо сформувати основні якості особистості. Тому стосовно дітей з девіантною поведінкою необхідно сприяти розвитку самостійності, прищеплювати елементарні навички трудової діяльності, навчати ремеслу. Правильно організоване трудове виховання й участь у громадсько-корисній діяльності забезпечують розуміння дитиною ролі праці в житті суспільства й кожної окремої людини. У свідомості дитини відбувається перебудова мотивів і ставлення до власної праці, її результатів, результатів праці інших людей.

Практикоорієнтована, прагматична педагогіка Д. Дьюї, що виявила значний вплив на формування освітньої системи США в цілому, вказує на важливе значення суспільно корисної праці для формування стійких навичок просоціальної поведінки.

Видатний філософ і педагог Джон Дьюї (1859 – 1952) в історії педагогічної думки вважається головним представником педагогіки прагматизму (педагогіки дії), яка зв'язана з утилітаризмом. Дж. Дьюї, чий ідеї продовжують помітно впливати на американську школу, сформулював ідею загальної освіти як засобу соціальної трансформації і самопізнання, як способу вирішення проблем і досягнення цілі. Він декларував необхідність єдності і гармонії індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм із соціально значимою системою цінностей [77; 78].

Прихильники прагматизму найважливішим критерієм істини визнавали реальну користь. Щодо Дж. Дьюї, то він представляв один із напрямків прагматизму – інструменталізм і стверджував, що будь-які теорії, якщо вони корисні для розвитку індивіда, повинні розглядатися як «інструмент дії» для досягнення ідеалу «хорошого життя». Сутність

навчання і виховання зводив до безперервного розширення прагматичного досвіду індивіда.

Теорія прогресивної освіти була спрямована проти класичної, на думку Дж. Дьюї, схоластичної освіти, яка штучно прив'язувала сучасні покоління до досвіду минулого, часто спонукаючи до беззмістовного відтворення зразків минулого. Прогресивна освіта – це підготовка людини до майбутнього через знання досвіду минулого і сучасного, це проблемна освіта, що базується на вивченні методів, засобів, закономірностей, тобто інструментів пізнання і діяльності (інструменталізм). Прогресивна освіта – це «діяльнісне навчання», «постійна реконструкція особистого досвіду індивіда», створення умов для прояву «дослідницького духу» [79, с. 8]. В цьому сенсі Дьюї не бачив протиріччя між утилітаризмом та гуманізмом. Він поділяв погляди прихильників ліберальної освіти про безперспективність вузькопрофесіонального і утилітарного підходу, але в той же час скептично відносився до доктрини вивчення «вічних істин» і вважав головною помилкою лібералів їх намагання обмежити суспільну увагу до науки, техніки, соціальних проблем, оскільки суспільство, навпаки, страждає від недостатньої уваги до цих питань.

Вченим також обґрунтовано гуманістичну спрямованість шляхів оновлення національної школи: впровадження різноманітних форм активної роботи, посилення ролі природничих наук, мистецтв, історії. Найважливіші ідеї педагогічного кредо – віра в можливості людської природи, інтелект, у рівність всіх людей у правовому, конституційному і моральному відношенні – залишаються актуальними для гуманістичної парадигми освіти і виховання і в наступному столітті.

Джон Дьюї вважається одним з яскравих представників концепції утилітаризму в освіті.

Витоки утилітаризму можна знайти ще в стародавні часи, починаючи з 5 століття. Найбільший розвиток ідеї утилітаризму отримали в західноєвропейській та американській історії впродовж 18 – 20 століть.

Представники утилітаризму виступали за демократію, свободу кожного окремого індивіда у поєднанні зі свободою інших громадян, розумне поєднання інтересів індивіда і держави. Слід підкреслити, що більшість їх рекомендацій були впроваджені в життя.

Утилітаристська концепція відбору і систематизації змісту освіти, обґрунтована Дж. Дьюї в багатьох його працях, розглядає освіту як безперервний процес «реконструкції досвіду». Процес і мета освіти, на його думку, становлять одне і те ж саме, а це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учня. Реконструкцію соціального досвіду він вважав основним критерієм, яким слід керуватися при визначенні змісту навчання. Спираючись на ці положення, Дж. Дьюї

та його численні послідовники розробили конкретні принципи побудови програм шкільного навчання, а саме:

- принцип проблемного підходу до конструювання змісту навчання, який передбачає його побудову у вигляді міждисциплінарних систем знань, засвоєння яких потребує від учнів комплексних зусиль;
- принцип формування практичних умінь у ході вирішення конкретних проблем (на противагу традиційній школі, де засвоєння знань відбувалося шляхом більш-менш механічних вправ);
- принцип поєднання навчання з грою і навіть цілеспрямованого включення у роботу з учнями елементів гри у тих випадках, коли навчання і гра функціонально пов'язані з цілями навчання та виховання;
- принцип активізації діяльності учнів, що підкреслює необхідність самостійності учнів у процесі набуття знань і умінь, коли це є можливим і виправданим з педагогічної точки зору;
- принцип залучення дітей і молоді до життя їх соціального оточення, частиною якого вони є .

Дидактичний утилітаризм здійснив значний вплив не тільки на зміст освіти, але й на всю організацію навчального процесу в американській школі. У відповідності до його положень учням надавалась максимальна свобода у виборі навчальних предметів, навчально-виховна робота пристосовувалась до запитів учнів, школа ставала місцем суспільного життя, а навчальні програми більше відображали особисті інтереси учнів. Однак, окремі положення, які висловлював Дж. Дьюї, були достатньо дискусійними. Наприклад, він виступав проти системного вивчення навчальних предметів, розглядав навчальний процес як спосіб повідомлення учням окремих знань для «обслуговування вузькопрактичних цілей», вважаючи, що системні знання перешкоджають учням зосередитись на вивченні конкретних життєвих проблем.

Основні принципи педагогіки Д. Дьюї використовуються у вихованні дітей з девіантною поведінкою, причому саме для них формування елементарних навичок трудової діяльності має суттєве значення. Ручна праця покликано показати дітям основні потреби суспільства й способи їх задоволення, і дати їм можливість відчувати себе корисними. На думку Д. Дьюї, організація праці в майстернях, у саду, на полях є одним із засобів правильного формування дитячої активності. В процесі трудової діяльності дітей, педагоги сприяють зміцненню самодисципліни, цілеспрямованості, навчають дітей різним способам подолання перешкод, співробітництву, взаємодопомозі.

Ідеї Дж. Дьюї загалом відіграли позитивну роль в розвитку системи американської освіти, зокрема, практичної спрямованості навчання, проте утилітаристський принцип відбору змісту навчального матеріалу і всієї організації навчально-виховного процесу також не витримали перевірки

часом. Практична реалізація основних положень утилітаристської теорії Дж. Дьюї та його послідовників стикнулася в останні десятиріччя з гострою критикою з боку американських педагогів на тлі певного зниження рівня якості освіти у США, а також з причин посилення суб'єктивних критеріїв підбору змісту шкільної освіти.

На сьогоднішній день традиція залучення дітей і підлітків до участі в громадсько-корисній діяльності (роботі в будинках для людей похилого віку, догляду за інвалідами, реалізації екологічних програм) у США показала свою ефективність у подоланні девіантної поведінки дезадаптованих дітей.

Отже, громадсько-корисна праця, трудове виховання й громадсько-корисна добродійна діяльність, які завжди розглядалися гуманістичною педагогікою як основа формування моральних якостей людини, служать у системі виховної роботи в США важливим засобом успішної ресоціалізації дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою [80].

Таким чином, найбільш важливими гуманістичними домінантами у виховній роботі є :

- прийняття кожної дитини такою, якою вона є, виявлення позитивних властивостей особистості та організація колекційної виховної роботи з опорою на них;

- індивідуальний підхід, який базується на глибокому знанні психологічних властивостей особистості і життєвих обставин вихованця, який передбачає роботу з вихованцем і його родиною з метою забезпечення присутності родини в його житті;

- довіра і відкритість у здійсненні педагогічної взаємодії вихователя і вихованця;

- надання переваги виховним заходам над караючими в ресоціалізації особистості з девіантною поведінкою;

- забезпечення права дітям самостійно організовувати своє життя, використовуючи виховний потенціал колективу;

- виховання в процесі трудової діяльності, яка дає задоволення.

Аналіз системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США, що складалася понад два століття, незважаючи на певні її недоліки, свідчить про те, що принцип гуманізму, покладений в основу Конвенції про права дитини й інших міжнародних документів на захист дитинства, реалізується в цілому у визначенні пріоритетів і обґрунтуванні провідних ідей, що супроводжують процес виховання дітей даної категорії. Вони можуть стати основою для розробки концепцій і програм виховання дітей з девіантною поведінкою в інших країнах, зокрема, Україні.

2.3. Волонтерська діяльність як важлива складова корекційної і профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми

Волонтерство є важливим ресурсом у соціально-педагогічній, профілактичній роботі з дітьми, які мають відхилення в адаптації, схильні до девіантної поведінки.

Волонтерський рух, який був започаткований ще у 1859 році і асоціюється з іменем Анрі Дюрана і створенням організації «Червоний Хрест», на сьогоднішній день є надзвичайно поширеним у багатьох країнах світу.

Слід відзначити, що науковці по-різному тлумачать поняття «волонтерська діяльність»: І. Айнутдинова, О. Акімова, Л. Вандишева, І. Зверева, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Пестрикова, Ю. Хорунжий трактують її як «добročинну діяльність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбутковості, без заробітної платні та просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства загалом; гуманістичну діяльність, спрямовану на соціальну допомогу певним верствам населення, розвиток добробуту та процвітання суспільства», що не вимагає матеріальної винагороди та ґрунтується на потребі реалізації цінностей; О. Акімова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульфів, О. Главник, Т. Друженко, Н. Івченко, Р. Ларсен, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Романова, Д. Хепуорт та ін. тлумачать волонтерську діяльність як добровільчу діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без мети отримання прибутку, одержання оплати або кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям; О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверева, Т. Лях та ін. розглядають волонтерську діяльність як основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення; Л. Артюшкіна, Ю. Мацкевич, А. Морів, А. Полянничко, Л. Радченко, Б. Сіррі – як мало спеціалізовану допомогу у різних сферах діяльності; З. Бондаренко, В. Бочарова, Р. Вайнола, А. Капська – як форму громадської активності особистості, спрямовану на розв'язання соціальних проблем, що сприяє формуванню професійно значимих якостей особистості фахівця із соціальної роботи.

Як добročинна діяльність, діяльність, яка не потребує винагороди і здійснюється з власної волі, волонтерська робота не є спонтанною, неочікуваною чи фрагментарною, а спрямовується на виконання певних завдань та досягнення певних цілей і результатів, які зумовлені метою конкретної діяльності. За трактуванням В. Бочарової, Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, Є. Холостової та ін., мета волонтерської роботи полягає у сприянні особистісному та професійному

зростанні, самореалізації та соціалізації особистості; наданні послуг тим, хто цього потребує, а також соціальної підтримки, захисту, допомоги окремим людям за рахунок компенсації втрат життєво важливих умов існування; реабілітація громадян з обмеженими можливостями та соціально вразливих груп населення; у просвітництві населення та організації педагогіки середовища.

У Загальній декларації волонтерів відзначається, що волонтерство – це добровільний вибір, який виражає особистісні погляди і позицію; передбачає активну участь громадянина в громадському житті; сприяє покращенню якості життя, поглибленню солідарності між людьми; зумовлює реалізацію основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства; сприяє більш збалансованому економічному і соціальному розвитку; виражається зазвичай у спільній діяльності в рамках різних асоціацій .

Слід підкреслити, що волонтерство є дуже важливою складовою громадянського суспільства. За допомогою волонтерства :

- в суспільстві підтримуються і підсилюються такі загальнолюдські цінності, як милосердя, турбота, допомога;
- люди реалізують свої можливості, повністю розкривають свій людський і професійний потенціал;
- встановлюються зв'язки, які сприяють вирішенню важливих життєвих питань багатьох людей.

Зауважимо, що поняття «волонтер», «волонтерство» можна конкретно й адекватно застосовувати лише за умови зародження, становлення й функціонування його як суспільної організації громадянського суспільства. Сутність цього явища можна визначити як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян і добровільно сформованих ними для обстоювання власних інтересів організацій та об'єднань в усіх сферах життя суспільства і як певну систему відносин, яка склалась для досягнення певної спільної мети – реалізації власних бажань, себе самого через надання безкорисливої цілеспрямованої допомоги іншим індивідам.

Добровільна праця – один із найяскравіших феноменів людської цивілізації, який свідчить, що на тлі технічного прогресу здійснюється еволюція людського духу. Спираючись на теорію потреб А. Маслоу, можна зробити висновок, що люди, які виконують добровільну роботу, досягли вершини піраміди потреб, тобто реалізують потребу в самоактуалізації.

Волонтерський рух існує вже багато десятиліть. І хоча в різних країнах це явище має різні назви, воно є універсальним людським феноменом, який зустрічається в усіх культурах, на всіх рівнях економічного розвитку, серед представників обох статей і людей різного віку. Він є однією з найефективних форм роботи з молоддю, невичерпним

джерелом набуття громадянської освіти, дає можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Добровольчі ініціативи розповсюджуються майже на будь-яку сферу людської діяльності – роботу з соціально незахищеними верствами населення (інвалідами, людьми похилого віку, маргіналами); роботу в рамках неформальної освіти, спрямованої на інкультурне спілкування; розвиток проектів, які зміцнюють дух соціальної терпимості; миротворча діяльність, розв'язання конфліктів; екологічний захист; активізація населення у глибинці тощо. Незважаючи на досить широкий спектр діяльності волонтерів, аналіз історії розвитку і сучасного стану волонтерства у різних країнах доводить, що основною галуззю діяльності добровольців є соціальна, тобто та важлива сфера діяльності, у якій участь держави визнається недостатньо ефективною. У розвинутих зарубіжних країнах участь населення у волонтерській діяльності давно стала невід'ємною частиною соціальної практики.

У європейській моделі соціальної роботи добровільна допомога населенню, як правило, входить до загальної державної системи соціальної допомоги і є важливим її елементом, який розширює проблемне поле цієї життєво важливої діяльності. Одночасно зі становленням національних моделей волонтерської діяльності досить інтенсивно відбувалося зародження і подальший розвиток міжнародних волонтерських організацій.

Фактично, практика волонтерського руху за кордоном розвивалася паралельно із становленням соціальної роботи як професії. Вона має загальні та специфічні особливості, характерні для різних країн, а також провідні тенденції, що визначають стратегічні шляхи формування громадянського суспільства.

Наявна суперечність між потребою допомоги окремим групам населення і можливістю її надання, оскільки соціальним працівникам, як людям, професійно покликаним надавати допомогу тим, хто її потребує, дуже складно охопити всі верстви населення, вони просто не можуть обійтися без підтримки добровольців. І саме тут дуже важливе значення має волонтерська діяльність як ресурс соціальної роботи.

Це – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному

становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Перелік робіт, що здійснюють волонтери, досить широкий : соціальний супровід сімей, які опинились у складних життєвих обставинах і потребують допомоги, робота з дезадаптованими дітьми, проведення ігротек, допомога дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, розповсюдження соціальної реклами, допомога ветеранам війни та праці, профілактика правопорушень та негативних явищ в дитячому та молодіжному середовищі, робота з неповнолітніми та молоддю, які схильні до девіантної поведінки або звільнилися з місць позбавлення волі, організація змістовного дозвілля дітей та молоді, організація та проведення клубу спілкування молоді з функціональними обмеженнями, робота за програмою «рівний-рівному» тощо.

Зазвичай діапазон особистісних якостей людини дуже великий. Людина прагне удосконалити себе, знайти своє призначення і місце в житті. Волонтерська діяльність – це шлях самопізнання і самоперевірки. Тому у добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів. Водночас, підкреслимо, що найбільш численною категорією волонтерів є молодь, особливо студенти ВНЗ.

Волонтерство – один з видів залучення молоді до відстоювання активної громадської позиції, який дозволяє проявити максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем. Молоді люди гостро бачать соціальну несправедливість; розшарування суспільства; оточуючих людей, які потребують допомоги, і, головне, мають сили та натхнення своїми діями допомогти іншим

Мотиви для вступу до рядів добровольців можуть бути різними: переконання етичного і релігійного характеру; потреба в спілкуванні, активності, реалізації своїх здібностей, суспільному і державному визнанні; бажання оволодіти новою професією, добитися поліпшення діяльності соціальної установи. Часто добровільними помічниками стають ті, хто вже отримав допомогу і підтримку від організації і тепер хотів би передати власний досвід подолання критичної ситуації іншим.

У волонтерства як руху дуже багато позитивних аспектів. Волонтери – не тільки альтруїсти, вони також працюють заради набуття досвіду, спеціальних навичок і знань, встановлення особистих контактів, особливо. Якщо вони працюють в соціальній сфері. Часто волонтерська діяльність – це прямий шлях до оплачуваної роботи, завжди можливість проявити і зарекомендувати себе.

Волонтерство дозволяє людині, «не ламаючи» своє життя, доповнити його дуже значущою частиною – реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності.

Волонтерство для кожної людини – це можливість здобути

соціальний досвід, отримати рекомендації для подальшого просування та кар'єрного зростання.

Аналіз наукових праць [81–86] дозволяє розкрити основні засади волонтерського руху, зокрема визначити його принципи :

- Визнання права на об'єднання за всіма чоловіками, жінками, дітьми, незалежно від їх расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, соціального та матеріального становища.
- Повага до гідності та культури всіх людей.
- Надання взаємної допомоги, безоплатних послуг особисто, або організовано в дусі партнерства і братерства.
- Визнання важливості особистих і колективних потреб, сприяння колективному забезпеченню цих потреб.
- Надання можливості набуття нових знань і навичок, вдосконалення здібностей, стимулюючи для цього ініціативу і творчість людей, даючи кожному можливість бути творцем, а не користувачем.
- Стимулювання почуття відповідальності, заохочення сімейної, колективної та міжнародної солідарності.

Виходячи з цих основних принципів, волонтери повинні :

- Сприяти тому, щоб індивідуальна участь перетворювалося на колективну дію.
- Активно підтримувати свої асоціації, бути відданим їх цілям і обізнаним про їх політику та діяльність.
- Прагнути, в міру своїх здібностей та наявності вільного часу, доводити до успішного завершення спільно розроблені плани і програми.
- Співпрацювати зі своїми колегами по асоціації в дусі взаєморозуміння і взаємної поваги.
- Не розголошувати конфіденційну інформацію, якщо така передбачається характером діяльності.

Водночас, на думку багатьох науковців, поважаючи права людини і основні принципи волонтерства, асоціації волонтерів різних країнах зобов'язані : забезпечувати розумну регламентацію волонтерської діяльності; визначати межі добровільної співпраці, ясно формулювати і з повагою ставиться до своїх функцій; доручати кожному діяльність, яка йому найбільше підходить, забезпечуючи необхідне навчання та допомогу; забезпечувати регулярне підведення підсумків діяльності та їх оприлюднення; забезпечувати, в разі необхідності, компенсацію ризику, пов'язаного з діяльністю волонтерів, а також шкоди, яка ненавмисно завдається третім особам в результаті діяльності волонтерів; забезпечувати загальний доступ до волонтерської діяльності, відшкодовуючи, у разі необхідності, зроблені витрати; передбачити механізми припинення волонтерами діяльності, як з ініціативи асоціації,

так і їх власної [87; 88].

Волонтерство – це фундамент громадянського суспільства як спосіб збереження і зміцнення людських цінностей. Люди повинні мати право вільно присвячувати час, талант, енергію іншим людям за допомогою індивідуальних і колективних акцій, не чекаючи винагороди .

Світовий досвід підтверджує, що волонтерство є однією з форм активної соціальної позиції громадянина. Згідно з висновками експертної групи ООН, є три основні визначальні характеристики волонтерської діяльності [89; 90].

По-перше, діяльність не повинна здійснюватися в основному для фінансової винагороди, хоч компенсацію витрат і деякої символічної оплати можна передбачити. По-друге, діяльність повинна здійснюватися згідно власної доброї волі індивіда. По-третє, діяльність повинна приносити користь іншому індивіду, або суспільству в цілому, хоч визнається, що волонтерська діяльність може приносити певну вигоду і волонтеру.

Волонтери ООН – UNV (United Nations Volunteers) - організація, яка безпосередньо підкоряється ООН, що займається підтримкою сталого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей волонтерства та мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних завдань на нашій планеті. Налічується понад 4000 волонтерів ООН, що працюють з біженцями, ВІЛ-інфікованими, дітьми, інвалідами; в галузі дитячої і дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права та захисту прав виборців, гендерної рівності та прав жінок і т.п. практично у всіх країнах - учасницях ООН.

Міжнародна волонтерська організація SCI (Service Civil International) заснована в 1920 р. У її завдання входить поширення ідей миру, міжнародного взаєморозуміння і солідарності, соціальної справедливості і захисту навколишнього середовища. Основна діяльність SCI зосереджена на організації міжнародних волонтерських проектів, семінарів, коротких, середніх і довгострокових волонтерських програм, освітніх тренінгів та міжнародних обмінів.

Молодіжна міжнародна організація YAP (Youth Action for Peace) розпочала свою діяльність в 1923 р., пропагуючи ідеї миру і співпраці між країнами та активно виступаючи проти військових конфліктів. YAP має відділення в 15 країнах і об'єднує політично активну молодь у волонтерському русі. YAP займається організацією волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, найбільш соціально незахищеними групами населення, лобіюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій і організацій.

Федерація ICYE (International Cultural Youth Exchange) розпочала свою діяльність у 1949 році. ICYE налічує більше 30 відділень у країнах Африки,

Азії, Європи та Латинської Америки. Місія ICYE у просуванні молодіжної волонтерської активності за міжнародне взаєморозуміння світі. Глобальна освіта та інтеркультурне виховання – два основних принципи програм ICYE в роботі з дітьми, людьми похилого віку та інвалідами; організації дитячих центрів, екологічних проєктів.

Альянс європейських волонтерських організацій (Alliance of European Voluntary Service Organizations), заснований в 1982 р., являє собою координаційний центр європейських національних волонтерських організацій, що спеціалізується на координації короткострокових і довгострокових волонтерських робочих таборів, що підтримують ідеї міжнародного співробітництва, миру і взаєморозуміння.

Асоціація волонтерських організацій AVSO (Association of Voluntary Service Organisation) координує діяльність європейських волонтерських організацій і просуває інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів і громадських організацій.

Що стосується США, то відомо, що волонтерський рух почав розвиватися тут вже давно, і добровольцями найчастіше ставали люди або багаті, або літнього віку. Перші відчували потребу ділитися, а другим хотілося активно брати участь у житті, яке вже, фактично, підходило до свого завершення. Добровільні організації відігравали помітну роль в історії соціальної політики США. Різні релігійні громади створювали ще в XIX столітті свої організації, які пізніше влилися в Червоний Хрест і разом з жіночими організаціями займалися активною діяльністю в охороні здоров'я та соціальній політиці. Вони організовували лікарні, вели справи в установах для психічно хворих і людей, залежних від алкоголю [89; 90].

Слід підкреслити, що діяльність добровільних організацій, однак, ніколи не мала вирішального значення і розглядалася як суттєвий доповнення до державного забезпечення.

Добровільні організації замість вимоги коштів для вдосконалення власних послуг, наполягали на розвитку державного сектора. З часом, коли в США так звана «державна благополуччя» стала більш розвиненою, уряд побачив у добровільних організаціях інтегровану частину соціальних послуг, а не конкуруючі або альтернативні послуги.

Сьогодні більше 75% дорослих американців входять, принаймні, в одну добровільчу групу. Інакше кажучи, американський «третій сектор» включає понад 1 млн. організацій, які несуть основний тягар соціального захисту та підтримки населення. І, незважаючи на те, що держава там володіє великими можливостями, значно більшими, ніж в Україні, волонтерство вважається в США та інших розвинених західних країнах

почесним заняттям і люди- волонтери користуються великою повагою; організаціям добровольців надається фінансова та організаційна підтримка з боку держави і підприємницьких кіл. Самі ж організації працюють на безоплатній основі як «виконавці» державних соціальних програм, виконуючи роль своєрідного буфера. Таким чином, вони не дублюють, а доповнюють державні служби, утворюючи з ними єдину і вельми ефективну систему соціальної допомоги населенню.

В США сьогодні діє більше мільйона таких організацій. Це найбільший у країні роботодавець: кожен другий американець працює не менше 3 годин у тиждень волонтером в церкві або лікарні, громадських службах або різних притулках, допомагає школам і т.д.

Волонтерський рух особливо поширений серед учнівської молоді, особливо студентів університетів. І це природно: по-перше, молодь по природі своїй не є занадто прогресивною чи консервативною, вона – всього лише сила, готова до будь-якого почину, по-друге, завдання навчального закладу полягає в тому, "щоб розповісти, що навчальний заклад може дати молоді і що цей навчальний заклад може очікувати від молоді. Американські студенти з величезним бажанням беруть участь у волонтерському русі. Мотиви їх для вступу до лав добровольців різні: переконання морального і релігійного характеру; потреба в спілкуванні, активності, реалізації своїх здібностей, громадському і державному визнанню; бажання отримати нову роботу або освоїти нову професію.

Відомо, що в ієрархії індивідуальних потреб А. Маслоу існує такий фактор, як самовираження. А одним з аспектів самовираження може служити альтруїзм, який передбачає, передусім, турботу про благополуччя оточуючих.

На основі проведених досліджень американські психологи виділили шість причин, які пояснюють, чому люди добровільно надають допомогу іншим, доглядаючи за інвалідами або хворими на СНІД, працюючи з дітьми вулиці тощо:

1. Бажання краще розуміти людей або чогось навчитися.
2. Кар'єрне зростання, розширення перспективи отримання роботи завдяки
3. отриманому досвіду і зв'язків.
4. Соціальна пристосовність: бажання стати частиною якої-небудь групи і домогтися схвалення.
5. Захист свого Я через зменшення почуття провини або позбавлення від
6. особистих проблем.
7. Збільшення поваги, зміцнення почуття власної гідності і впевненості в собі.
8. Вираження цінностей: бажання діяти відповідно до

загальнолюдських цінностей і піклуватися про інших .

Доцільно підкреслити, що в багатьох зарубіжних країнах, в тому числі і США, існує певний досвід підготовки до проведення волонтерської діяльності, і він є досить ефективним, про що свідчать результати здійсненого нами аналізу праць науковців [91-96].

Так, у зарубіжній системі соціальної освіти США, Австрія передбачено співпрацю вищих навчальних закладів з громадськими організаціями, до діяльності яких залучають студентів. На базі ВНЗ організують волонтерські центри та реалізують студентські волонтерські програми, які спрямовані на вирішення соціальних проблем конкретної спільноти, проблеми забезпечення зайнятості молоді та ін .

Аналіз зарубіжного досвіду соціальної освіти вказує на популярність студентських клубів, які існують при освітніх установах. Основна мета діяльності цих клубів полягає у розвитку у студентів культури публічного обговорення суспільно значущих проблем, що передбачає розвиток здібностей молоді вільно мислити, вміння розуміти іншу точку зору, переконливо викладати свої думки в публічному виступі, критично мислити, бути психологічно стійким. Значення діяльності таких клубів для студентів полягає, на наш погляд, в тому, що дозволяє студентам уточнити рівень власного розуміння проблеми, критично осмислити свої знання, переконання, познайомитися зі ступенем розробки проблеми в теорії і на практиці, отримати невідому раніше інформацію, нові аргументи, визначити свою позицію серед інших, оцінивши її моральні та етичні засади.

У державному університеті Болла (Штат Індіана, США) діє цікава програма «Мистецтво лідерства» (The Excellence in Leadership), спрямована на формування у студентів умінь громадського лідера, які передбачають розвиток впевненості в собі, соціальної активності, спрямованості особистості на реалізацію волонтерської діяльності у ВНЗ і після закінчення університету.

В університеті Північного Мічигану діє програма «Організація студентських лідерів» (The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University), мета якої полягає у вихованні компетентних студентів - лідерів зі сформованими етичними уявленнями, орієнтованими на допомогу спільноті. Програма передбачає вивчення проблем : «Турбота про членів своєї групи», «Мистецтво публічного виступу »та ін.

У зарубіжній системі соціальної освіти (Австрія, Франція, США, Швейцарія та ін) як перспективний напрям професійної діяльності фахівця з соціальної роботи виокремлена соціально-культурна діяльність. Фахівці даного напрямку називаються «спеціаліст–аніматор у сфері соціальної роботи».

У широкому сенсі анімація позначає певний спосіб ведення

соціально-культурної роботи в різних сферах суспільної діяльності. Анімація у вузькому розумінні являє собою нову професію.

Поняття «анімація» визначається як свідомо діяльність, спрямована на розвиток і зміну соціального спілкування людей, громадських структур і вдосконалення умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини; діяльність, побудована на принципі партнерства. Анімацією вважають особливу технологію, яка характеризується сукупністю методів діяльності, що дозволяють аніматорам активно залучати молодь до культурного та соціального життя суспільства. Дана технологія, на нашу думку, може бути використана в комунікативній, культурно-дозвіллевій, науково-дослідній, проектній діяльності в аспекті організації і функціонування волонтерства. Зауважимо, що у вітчизняній соціально-педагогічній науці поняття «анімація» – порівняно нове і недостатньо вивчене.

У зарубіжних країнах соціально-культурна анімація є складовою частиною підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та передбачає навчання студентів, які мають досвід роботи з соціально-культурної анімації, тобто підготовка набуває характеру «супроводу професії».

Студенти вивчають проблеми соціальної роботи з молоддю і знаходять їх рішення в процесі вивчення «творчих предметів»: драма, музика, танці та ін., що дозволить майбутнім фахівцям соціальної сфери використовувати і застосовувати можливості даних «предметів» у професійній діяльності.

Широке залучення студентів до волонтерського руху в західних країнах спростовує існування у суспільстві стереотипу щодо благодійності і волонтерства як заняття для багатих, а звичайні люди з їх часто мізерними зарплатами не можуть цим займатися. Практика свідчить, що значна частина благодійних внесків надходить від людей, рівень доходів яких середній або навіть нижче середнього. Насамперед, це стосується студентів. Наприклад, у 2007 році в банках Нью-Йорка спеціально для студентів з'явилися платіжні квитанції на суму по 1 долар. Поряд з логотипом – інформація про некомерційні організації штату, які шукають кошти для фінансування конкретних проектів. Серед них : відкриття дитячих хоспісів, допомога самотнім молодим матерям тощо. Ще одна цікава акція під назвою «Дитяча година», спрямована на підтримку дітей вулиці, дітей із неблагополучний сімей, які відносяться до категорії дезадаптованих. Взяти участь в кампанії міг кожен, хто передав свій заробіток за годину робочого часу у Міжнародний молодіжний фонд. Ця акція знайшла широку підтримку не тільки в США, але й багатьох інших країнах.

Волонтерський рух в США часто представлений у вигляді різних клубів соціальної спрямованості, які захищають права студентів. Це

особливо стосується таких категорій студентів, як студенти з обмеженими можливостями, студенти, які приїхали на навчання з інших країн та ін. Такі клуби існують і в багатьох школах.

Слід підкреслити, що волонтерські організації соціальної спрямованості як форма надання допомоги і впливу на соціалізацію молоді є унікальним соціально-педагогічним феноменом професійної школи США.

Федеральна статистика США свідчить, що волонтерська діяльність в системі професійної освіти здійснюється в рамках 700 програм на загальнонаціональному і місцевому рівнях. Більше половини студентів працюють у проектах, спрямованих на допомогу групі ризику : хворим, бездомним, дітям з девіантною поведінкою.

Надзвичайно поширеною формою участі у волонтерському русі серед американських студентів є діяльність у міжнародних молодіжних акціях у всьому світі у складі інтернаціональних студентських груп.

Американські студенти на волонтерських засадах часто працюють з дітьми, які мають відхилення в адаптації, в заміських літніх таборах, про що мова йтиме в розділі 2.5.

2.4. Особливості соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми мігрантами

Міграція – від латинського «migratio» - переселення, переміщення населення, яке може відбуватися в межах однієї країни (внутрішня міграція) або з однієї країни в іншу (зовнішня міграція). Це складний за своєю природою, різноманітний за формами і наслідками соціальний процес, який вимагає детального, ретельного дослідження і є одним з основних факторів, що впливають на стабільність суспільства. Причому дане твердження, на наш погляд, справедливе не тільки для зовнішньої міграції, але й для внутрішніх міграційних потоків. Якщо зовнішня міграція є показником щодо благополучного соціально-економічного положення сторони, що приймає, і тільки при відсутності адекватної державної політики може бути певною загрозою, то внутрішній неконтрольований антропотік – це своєрідна сигналізація про нестабільність положення в державі.

Основними тенденціями розвитку міграційних процесів у сучасних умовах є:

- збільшення обсягів і розширення географії міграційних переміщень;
- поява нових типів мігрантів, велика різноманітність їх соціокультурних характеристик;

- розширення внутрішньої міграції;
- використання міграції для розв'язку проблеми зайнятості в себе в країні;
- підвищення ролі міграції в соціальних змінах на макро - і мікрорівні, що відбуваються у світі.

З метою реалізації прав мігрантів існує безліч міжнародних стандартів, закріплених у Загальній декларації прав людини, Міжнародній Конвенції Організації об'єднаних націй про захист прав усіх трудящих - мігрантів і членів їх родин, Конвенції Міжнародної організації праці, Європейської Конвенції про захист прав людини й основних свобод та ін.

Основними принципами, закріпленими цими міжнародними актами, є наступні:

- принцип забезпечення основних прав людини для всіх мігрантів, незалежно від їхнього статусу;
- принцип рівних прав мігрантів і членів їх родин, що мають законний статус, з іншими громадянами країни в здійсненні трудової і навчальної діяльності, що повинне стимулювати мігрантів і роботодавців до поваги й дотримання законів і процедур, установлених відповідною державою;
- необхідність боротьби з незаконними пересуваннями й перевезеннями трудящих-мігрантів, не за рахунок порушення основних прав людини.

Загалом мігрантів можна охарактеризувати як одну із соціально проблемних груп населення, для якої утруднений доступ до одержання багатьох соціальних послуг, у тому числі, і освіти. Уразливість мігрантів і їх дітей є результатом дії багатьох факторів.

По-перше, переважна більшість мігрантів виявляються в іншому етнокультурному і мовному середовищі.

По-друге, мігранти відірвані від звичного соціального оточення (знайомих, друзів, рідних і близьких). Вони не мають у країні в'їзду соціальних зв'язків, що відіграють велику роль в адаптації, у вирішенні актуальних проблем і задоволенні життєвих потреб, включаючи потребу в одержанні освіти.

По-третє, соціальний статус мігрантів низький – вони слабо залучені в життя місцевого соціуму, зайняті переважно на не престижних важких роботах. Це також є серйозним чинником дезадаптації. Їхній побут зазвичай характеризується поганими житловими умовами. Мігранти перебувають у стані безперервного стресу, нові умови викликають у переважної більшості почуття непевності, безпорадності. Відсутність соціального досвіду поведінки в нових умовах приводить до росту захворюваності серед даної категорії населення, до психічних розладів, збільшення ризику розвитку соціально значимих хвороб (алкоголізм, наркоманія й ін.), формуванню девіантного, нерідко й суїцидального

способу поведінки.

По-четверте, здійснювана в окремих регіонах міграційна й соціальна політика, що існує, ставлять мігрантів у досить уразливе положення. Їм досить важко, а часто й неможливо, одержати реєстрацію й легалізувати свою присутність на території іншої країни. В результаті мігранти в масовому порядку витісняються в тіньові сфери в плані зайнятості, житлової облаштованості й ін.; вони виявляються позбавленими дієвого соціального захисту.

І, нарешті, по-п'яте, стрімка трансформація міграційної ситуації, помітна зміна етнічного складу населення в ряді регіонів і міст в результаті масштабної міграції викликає ріст антимигрантських настроїв у суспільстві, насамперед у місцях найбільшого припливу мігрантів. Останні часто виявляються в ситуації соціальної ізоляції, соціального відторгнення, і це відношення до мігрантів транслюється в навчальні заклади, зачіпаючи дітей мігрантів, що не може не відобразитися на процесі їх шкільного навчання й на їхніх установах відносно вищої освіти.

Міграційні процеси набули з другої кінця ХХ ст. глобальних масштабів, охопивши всі континенти планети, соціальні верстви і групи суспільства, різні сфери суспільної життєдіяльності. Міграція стала одним з головних чинників соціального перетворення і розвитку в усіх регіонах світу. Як наслідок, різко зросла соціально-психологічна напруженість, особливо в сфері міжетнічних відносин. Зауважимо, що серед мігрантів значна частина неповнолітніх, у яких виникає багато проблем, пов'язаних з міграцією, зокрема освітніх. Що стосується України, тут більш відчутною є внутрішня міграція, як результат воєнних дій на сході країни. Країною мігрантів традиційно вважаються Сполучені Штати Америки, тому саме в цій країні накопичено значний досвід роботи з мігрантами, окремі ідеї якого можуть бути використані в Україні.

Слід підкреслити, що для всієї історії розвитку США характерний постійний, невпинний потік іммігрантів. Міграційні процеси стали одним з найбільш значущих факторів формування американської державності на ранніх етапах її становлення. У цей процес були залучені народи з різних країн і регіонів. Зауважимо, що в останні десятиріччя поповнення населення США внаслідок міграції не припиняється. Проблема підтримки мігрантів стає все більш актуальною у зв'язку з тим, що в 90-і роки число мігрантів у США потроїлося в порівнянні з 50-ми роками, при цьому кількість вихідців з Латинської й Центральної Америки, Азії досягла 80%. Процес міграції продовжується, проте, зауважимо, що а сьогоднішній день значна частина мігрантів прибуває з країн Східної Європи.

Аналіз наукової літератури (Дж.Бенкс, В.Менган, С.Морсі, С.Ніето, В.Паркер, К.Слітер, П.Хаммер та інші) свідчить, що міграція громадян з

інших країн в США створює певні проблеми як для країни загалом, так і для самих мігрантів (політичні, економічні, освітні).

Серед мігрантів значна кількість дітей і підлітків, які важко адаптуються в новому середовищі. Міграційні процеси призводять до виникнення цілого комплексу проблем у дітей, які характеризуються певною специфікою і які вимагають свого детального та невідкладного вирішення. Найважливішими серед них є: психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (підлітки, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; криза ідентичності, неузгодженість в системі цінностей і соціальних норм; загальна незадоволеність різними сторонами життєдіяльності і самим собою; труднощі пристосування до вимог системи середньої, середньої спеціальної або вищої освіти; труднощі адаптації до нового середовища спілкування, і як наслідок нерідко виникнення стану відчуженості, тривожності, психічної напруги й агресивності, підвищеної конфліктності та ін.

Виявлено, що діти з родин мігрантів мають значно нижчі показники в навчанні у порівнянні з дітьми, які народилися в США, а їх батьки вже багато років проживають в цій країні. Про це свідчать спеціально проведені дослідження [97; 98] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин, мігрантів. Експеримент охопив 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів та їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1. Школярі – представники меншин виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні ровесники з домінуючої нації, і ця тенденція простежувалася як в початкових, так і старших класах.

2. Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси.

3. Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів. Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися і створювати таким чином різноманітне середовище.

4. Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним фактором у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих.

5. Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі.

Дані дослідження були перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки співпадали.

Отже, існує декілька груп освітніх проблем для дітей із сімей мігрантів, які проживають в США [99 -101].

Перша група проблем – лінгвістична, яка полягає в незнанні або недостатньому знанні англійської мови, що породжує інші когнітивні проблеми учнів (труднощі у вивченні інших предметів), а також соціальні проблеми (труднощі спілкування).

На основі аналізу численних досліджень виявлено, що лінгвістичні проблеми учнів певним чином зв'язані з культурними традиціями в США стосовно іноземних мов, які слабо вивчаються в школах. Тому учні, які є носіями іншої мови, можуть сприймати англійську мову негативно, навчаючись в школі тільки на цій мові. Часто відмічається психологічна нестійкість учнів і, відповідно, когнітивні труднощі, оскільки основу знання предмета, який вивчається на англійській мові, складає розуміння цього предмета на рідній мові. Лінгвістичні проблеми породжують низьку самооцінку і мотивацію учнів до навчання. Це, в свою чергу, пов'язано з соціальними проблемами: низький статус батьків, недостатньо сприятливі матеріальні умови та ін. Важливе значення для успішної соціалізації дітей мігрантів мають сімейні традиції, освітні цінності родини.

Друга група проблем нерозривно зв'язана з першою. Це - психолого-педагогічні проблеми, властиві сучасній організації процесу навчання дітей мігрантів в американських школах.

Існує не зовсім правильна педагогічна установка, що учень, який в побуті задовільно розмовляє англійською мовою, може в школі навчатися в звичайному класі на загальних підставах. Це не завжди відповідає дійсності. Тому американські вчені пропонують запровадити в освітній процес обов'язковий моніторинг рівня когнітивного академічного володіння англійською мовою, організувати навчання на принципах особистісно-орієнтованого і диференційованого навчання. В організації навчання дітей мігрантів чітко простежується чітка орієнтація на врахування попереднього досвіду учнів.

Слід відзначити наявність певних труднощів в організації процесу шкільного навчання дітей мігрантів. Вони зв'язані з організацією вивчення державної англійської мови, з соціалізацією в шкільному співтоваристві, з організацією позашкільного часу учнів, з подоланням негативної суспільної думки стосовно мігрантів, побудовою індивідуальної освітньої траєкторії учнів мігрантів.

Зауважимо, що в американській школі є усталені традиції щодо організації навчання (відсутність в більшості шкіл чіткої класно-урочної системи, натомість поширена система «предметних груп»; слабкі предметні зв'язки; відсутність цілеспрямованої професійної орієнтації на навчання у вищій школі).

Третя група проблем – це соціально-педагогічні проблеми (відхилення в поведінці, порушення у спілкуванні).

Для ефективного вирішення проблем мігрантів на сьогоднішній день в Америці створені інфраструктури різних рівнів, діють інструкції, спрямовані на дотримання принципів рівності й справедливості у відношенні всього населення й особливо тих, хто перебуває в маргінальному, пригнобленому положенні, що, зокрема, стосується мігрантів та їх дітей [102; 103].

Підприємства, різні організації та установи, навчальні заклади включили у свої статuti й хартії принцип полікультурності, що виключає дискримінаційний підхід при прийомі на роботу (або навчання) людей різних рас, національності, етнічного походження, класової, мовної, вікової приналежності. При цьому важливою індивідуально-професійною характеристикою будь-якого фахівця, яка враховується при прийомі на роботу, є вміння працювати з різними в культурному відношенні людьми, прояв до них поваги, чуйності.

Тривалий час в країні спостерігається й великий підйом суспільної активності стосовно мігрантів. Асоціація «Добровільна допомога школі» нараховує більше одного мільйона членів, які працюють у якості керівників гуртків, репетиторів, помічників учителів, тренерів спортивних секцій і т.д. Чимало фірм представляють співробітникам, що працюють із дітьми, двотижневу оплачувану відпустку. Згідно зі статистикою, близько 35% усіх американських родин систематично щороку роблять добровільні внески на програми підтримки дітей і молоді та допомогу школі.

Широкого розмаху набув рух добровольців допомоги громаді, який координується національною організацією волонтерів. Добровольців можна побачити в лікарнях, будинках для людей похилого віку, у центрах навчання дорослих, організаціях, які працюють з мігрантами і т.д.

Особлива роль у підтримці й захисті дітей-мігрантів надається громадам і родині та їх інтеграції щодо проблем, пов'язаних з міграцією, етнічною й національною конфронтацією й положенням меншин.

Уряд США заохочує (а нерідко й субсидіює) проведення різних свят, пов'язаних з літературними, музичними й культурними етнічними традиціями. З кінця 60-х років зростає кількість офіційно визнаних свят і пам'ятних дат етнічних меншостей і груп. Наприклад, день народження Мартина Лютера Кінга за рішенням Конгресу США став загальнонаціональним святом і неробочим днем. Згідно з рішенням

Конгресу й уряду США відзначаються дні пам'яті видатних представників багатьох етнічних груп, випускаються марки, присвячені їм. У багатьох містах США відзначаються етнічні дати, наприклад, ірландці, проводять барвисті ходи й паради в День Святого Патріка, пуерторіканці - День Лареса. Щорічно в США проходять тижні, присвячені культурі, традиціям афро-американського й іспано-мовного населення.

Керівництво штату Огайо кожного літа субсидіює пересувний ярмарок здоров'я, що представляє собою лікарню, укомплектовану добровольцями й кваліфікованими професіоналами, які надають медичну допомогу мігрантам. Медичне обслуговування включає імунізацію, протезування, дослідження органів травлення, аналізи крові, вимірювання тиску та ін. Протягом тривалого часу в цьому штаті здійснюються різноманітні соціальні й освітні заходи, включаючи змагання талантів, благодійні сніданки, академічні форуми, танці, пікніки. Одночасно в програмі передбачається проведення семінарів, дискусій з вивчення студентами-мігрантами відмінностей між культурами, висвітлення соціальних і політичних проблем суспільства.

Штат Пенсільванія забезпечує літній відпочинок дітям-мігрантам з Мексики, Флориди, Техасу й Пуерто-Ріко. Викладачі розробляють інтегровану місцеву програму для мігрантів, у якій передбачені знайомство, спільне дозвілля, ігри, свята для мігрантів з різних штатів.

Штат Техас із 1992 р. впровадив у практику проект інтелектуальних ресурсів, технології якого засновані на трансляції адаптивних програм для дітей-мігрантів по телебаченню. Студенти, школярі взаємодіють із викладачем через спеціальну безкоштовну телефонну лінію протягом телевізійної програми.

Слід підкреслити, що науковим дослідженням різних аспектів освітніх проблемам дітей-мігрантів надається особлива увага. Зокрема, питання захисту й забезпечення освітніх прав дітей-мігрантів розглядаються в працях багатьох американських учених. Сьюзен Морсі в роботі «Відповідальність за безпритульних нелегальних мігрантів» описує особливості освіти для дітей мігрантів. Значну увагу автор приділяє розробці універсальних програм на принципах соціальної рівності освітніх послуг. У технології спеціальної підтримки й захисту С. Морсі пропонує конкретні заходи й способи забезпечення рівності й повноцінності дітей. В інших працях С. Морсі разом з П. Хаммер висвітлюють процес соціальної нерівності дітей мігрантів на прикладі учнівської молоді, що навчається в коледжах США. Для того щоб стати студентом і вчитися в коледжі, мігрантам-студентам необхідно: 1) успішно закінчити школу, пройшовши необхідну підготовку; 2) подати документи й здати відповідні іспити; 3) здобути стипендію або знайти фонд, який готовий оплатити їхнє навчання; 4) удосконалювати свої знання під час навчання. Навчання

учня-мігранта ускладнюється частими переїздами, бідністю, прогалинами в шкільній освіті, мовним бар'єром. Студенти також зустрічаються із соціальним інституційним бар'єром через етнічні відмінності й суспільну ізоляцію. Незважаючи на ці перешкоди, деякі з них досить успішно навчаються у коледжах, університетах і закінчують їх. У дослідженні представлені і проаналізовані проблеми студентів-мігрантів і ті заходи, які здійснюють навчальні заклади, щоб допомогти їм адаптуватися мов навчання [104].

У книзі «Найкращі програми для освіти дітей і молоді мексиканського походження» Харрієтт Дс. Ромо розкрито мету освіти мігрантів, що реалізується в програмах «Лідерство й підтримка», «Заохочення фахівців», «Фонди й матеріальне забезпечення допомоги», «Моніторинг і еволюція міграції».

В роботі В. Менгана «Інструкційні стратегії для студентів-мігрантів» висвітлюються особливості освіти дітей фермерів, які часто змінюють місце проживання, обґрунтовуються наукові орієнтації для розробки інтеграційних програм етнічного й національного змісту освіти.

У представлених роботах учені виділяють важливі освітні завдання : розробку освітньої політики з урахуванням полікультурності; удосконалення змісту освіти, програм підготовки вчителів; установа відносин між учасниками освітнього процесу на рівнях, при яких кожний школяр або студент незалежно від етнічного походження, кольору шкіри, розумових і фізичних властивостей, мовних, політичних і економічних відмінностей, мав би необхідні можливості для свого інтелектуального, соціального й психологічного розвитку.

Варто відзначити, що в США концепція конструктивного культурного плюралізму і мультикультурної освіти впливає на розвиток нових програм шкільної підготовки. Конструктивний культурний плюралізм ставить проблеми збереження представниками національних меншин власної культури і підвищення їх соціального статусу шляхом інтеграції в основну культуру країни. При цьому педагоги повинні діяти таким чином, щоб не змушувати учнів відмовлятися від власної культури, а також сприяти тому, щоб елементи культури етнічних меншин були відображені в основній культурі на рівні шкільних програм.

Отже, надзвичайно важливе значення у вирішенні освітніх проблем дітей мігрантів в США надається полікультурній освіті. Основою теорії полікультурної освіти (Дж. Бенкс, С. Ньюто, К. Слітер, В.Паркер та ін.) є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів суспільства,

незалежно від походження, кольору шкіри, релігії, мови [105 - 108].

Полікультурна освіта є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур, вихованню в дусі не насильства й віротерпимості. Її мета – створення умов для інтелектуального, соціального та особистісного зростання всіх учнів, максимальне розкриття їх потенціалу, усунення упереджень, расизму і фанатизму, зміна освіти так, щоб учні з різних культурних, етнічних, расових, соціальних, статевих, вікових груп, а також люди, що мають різні відхилення від норми, мали рівні можливості для отримання освіти. Концепція конструктивного культурного плюралізму і полікультурної освіти впливає на розвиток нових програм шкільної підготовки.

Підсумовуючи вищевикладене, констатуємо, що полікультурна освіта передбачає дві головні цілі: по-перше, задоволення освітніх запитів представників усіх етносів і, по-друге, підготовка до життя в багатокультурному суспільстві.

В цьому контексті можна виділити низку важливих завдань полікультурної освіти: глибоке і всебічне оволодіння учнями культурою свого власного народу; формування в учнів уявлення про розмаїття культур у своїй країні та світі; виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечує прогрес людства і умови для самореалізації особистості; створення умов для інтеграції учнів в культури інших народів; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; виховання учнів в дусі миру; розвиток міжетнічної толерантності; формування в учнів почуття національної самосвідомості, гідності, честі через розвиток «історичної пам'яті», спонукання інтересу до своєї малої батьківщини, історії свого народу; виховання поваги до історії та культури свого та іншого народу; використання етнопедагогічного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур; формування здатності учня до особистісного, культурного самовизначення.

Основоположними принципами полікультурної освіти є: етнокультурна спрямованість освіти; етнопедагогізація освітнього процесу; оптимальне поєднання в освітньому процесі загальнонаціонального і етнічного, а також державного, регіонального і світового; організація активної діяльності самих учнів в пізнанні культури оточуючих етносів; взаємозбагачення етнокультур в освітньому процесі.

Функції мультикультурної освіти: розвиток національної самосвідомості; формування установок міжетнічної толерантності; усунення протиріччя між системами і нормами виховання та навчання домінуючих етносів, з одного боку, і етнічних меншин – з іншого;

формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок позитивної взаємодії носіїв різних культур, релігій та ін. [109; 110]

Таким чином, полікультурна освіта покликана сприяти взаємозбагаченню нечисленних і домінуючих культур, становленню і самовизначенню особистості в багатокультурному просторі.

Особливістю змісту полікультурної освіти є її багатоаспектність, яка відзначається високим ступенем міждисциплінарності, що дозволяє розглядати її проблеми у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничо-наукового, художньо-естетичного циклів.

Останнім часом в Америці діють три міграційні центри координації програми федеральної освіти. Для поліпшення їх діяльності виділяється щороку 1,5 мільйонів доларів США. Федеральні центри освіти мігрантів розробляють вимоги щодо підтримки всіх дітей, і зокрема, дітей-мігрантів. Вони передбачають:

- координацію й інтеграцію підтримки дітей-мігрантів;
- розвиток державних планів допомоги родинам-мігрантам з урахуванням регіональних особливостей;
- розробку й впровадження спеціальних програм для задоволення особливих запитів учнів-мігрантів і студентів;
- утвердження принципу координування й інтеграції послуг згідно з іншими штатами за принципом федерації;
- планування й утвердження міграційних програм раннього дитинства й двомовності.

Крім цього, центри освітніх міграційних програм вирішують такі завдання:

- виявляють контингент дітей-мігрантів і встановлюють їхні потреби;
- організують різноманітні послуги (соціальні, освітні, медичні, правові та ін.) родинам-мігрантам і їх дітям;
- здійснюють пріоритетну допомогу дітям-мігрантам у двомовному освітньому середовищі й забезпеченні культурної ідентифікації;
- створюють центральні, електронні бази даних мігрантів і основних проблем, пов'язаних з їхньою інтеграцією в суспільство.

Таким чином, програми полікультурної освіти для дітей-мігрантів гарантують їм ті ж стандарти освіти, що й усім американським дітям, вони відрізняються ефективністю, високою якістю й різноманітністю педагогічних технологій.

У сфері освіти помітні досягнення таких суспільних професійних організацій, як: «Педагоги за соціальну відповідальність», «Акцент на взаєморозуміння» та ін. Полікультурна освіта інтегрує дії всіх соціальних

інститутів таким чином, щоб можна було допомогти родинам мігрантів і їх дітям у подоланні бідності й безграмотності.

Новий плин у системі мультикультурної освіти США – програма «Домашній старт», яка реалізується у рамках загальнонаціонального проекту «Головний старт» («Head Start»), передбачає відвідування педагогами родини й максимальне залучення батьків у процес навчання й виховання своїх дітей.

Пом'якшити критичне становище незаможних дітей-мігрантів покликана програма «Хед Старт для XXI століття», яка розглядається як найважливіший національний документ.

В 1995 р. розроблена програма з попередження проявів расового насильства, на яку з федерального бюджету було витрачено близько 80 млн. доларів США.

Федеральні, штатні програми матеріальної допомоги нужденним родинам-мігрантам та їх дітям здійснюються у вигляді грошових виплат, надання продовольчих талонів, установа федеральної системи студентських стипендій «Пелл-Гранті» (Pell grants).

Методична література для школярів і дорослих представлена різноманітними технологіями, рольовими й діловими іграми, що сприяють розвитку в школярів і дорослих правильного розуміння людських відмінностей, толерантності, умінь стверджувати плюралізм і особистісну індивідуальність у суспільстві.

Поряд із традиційними, існують безліч індивідуальних програм за інтересами (Magnet schools), які можна відвідувати після занять в основній школі. Апробовані й «чартерні школи» (Charter's school), що передбачають безкоштовне навчання за авторськими програмами. Є індивідуальні програми для учнів-мігрантів, названі «другим шансом» (Second Chance programs) для тих, кому важко вчитися.

Усі інноваційні програми спрямовані на надання підтримки мігрантам та іншим маргінальним дітям в адаптації до умов життя, що змінилися, розуміння навколишнього світу, усвідомлення й прийняття на себе відповідальності як дійсних громадян країни.

У США розробляється безліч етнічних програм як реакція на прояв «етнічного буму». Полікультурна освіта висунула і апробувала на практиці такі програми й проекти загальнонаціонального масштабу як «початковий старт», «двомовне навчання», «пошук талантів», «розв'язок конфліктів мирним шляхом», «підготовка учнів до життя у світі, що змінився», «освіта обдарованих дітей» і т.д. [111 – 114].

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної інтеграції – це завдання, оптимальне вирішення якого можливе при спільних зусиллях широких верств громадськості та участі фахівців. Необхідний такий підхід до вирішення проблем адаптації дітей-мігрантів,

що поєднує зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів з моменту прийняття рішення про еміграцію і протягом усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в області крос-культурної психології, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в галузі психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам (правовий та психологічний супровід, соціальна підтримка).

Вирішення завдання успішної психологічної і соціально-педагогічної адаптації підлітків з сімей мігрантів до нової соціокультурної ситуації в освітньому середовищі вимагає реалізації комплексного підходу на основі синтезу даних різних наук: психології, педагогіки, культурології, етнології, релігієзнавства та соціології. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації підлітків з сімей мігрантів містить програми, спрямовані на створення в навчальному закладі толерантного розвиваючого простору, що включає вплив на освітнє середовище, оточення підлітка (однолітків, батьків, вчителів), а також на нього самого. Результатом цього має стати збереження і розвиток психічного здоров'я учнів як одного з компонентів соціальної компетентності, показника успішної адаптації. Особливе значення надається навчанню дітей і підлітків конструктивним формам взаємодії на тому етапі, коли агресивні реакції на оточуючих сприймаються ними як нормальні і прийнятні. Вивчення специфіки підліткової агресії тільки підтверджує необхідність втручання фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників) з формування толерантних установок у виховний процес в означений віковий період.

Виокремлення такої детермінанти збереження психологічного здоров'я, як толерантна свідомість, дозволило визначити вектори психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації підлітків-мігрантів:

- адаптація в системі суспільних відносин і особистісний ріст;
- формування стійкого позитивного досвіду взаємовідносин і взаємодії;
- організація соціального середовища, в якому забезпечується створення сприятливих психолого-педагогічних умов формування мотивації на соціально-психологічну адаптацію, толерантні міжособистісні взаємини; стимулювання особистісних змін; корекції конкретних форм поведінки, що відхиляється від норми; створення умов для особистісних змін.

Для вирішення цих завдань повинні бути об'єднані зусилля всіх державних і громадських інститутів, в першу чергу, сім'ї та системи освіти, з метою створення толерантного розвиваючого простору,

спрямованість зусиль на гуманізацію всього суспільства, а також підвищення соціальної відповідальності всіх за зростання гуманності. Проблема формування міжнаціонального толерантного середовища, в яке потрапляють неповнолітні з мігрантських сімей, є основною у вирішенні проблеми адаптації дітей і підлітків-мігрантів.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід процесу адаптації дітей і підлітків-мігрантів своєю кінцевою метою вбачає формування і розвиток у них, насамперед, соціальної компетентності, толерантності, що веде, в свою чергу, до формування відповідальності; емоційної саморегуляції; навичок конструктивної взаємодії; адекватної самооцінки, узгодженої з потребою в досягненні; мотивації досягнення успіху; конструктивної поведінки в життєвих труднощах

Організація психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації, що забезпечує швидке і повне подолання негативних наслідків «культурного шоку», проходження кризи ідентичності, що настає в результаті крос-культурного переміщення, є ефективним інструментом сприяння адаптації підлітків-мігрантів до нової ситуації в соціокультурному середовищі.

Саме в школі, що є вирішальним полікультурним освітнім середовищем, існує можливість створити всі умови для забезпечення ефективності процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки, яка може мати особистісну орієнтацію (робота психолога з дітьми), а може відноситися до умов, в яких здійснюється життєдіяльність (навчально-виховна діяльність), і перш за все, до вдосконалення тієї спільноти і того середовища, де здійснюється безпосередня взаємодія суб'єктів освіти.

Як свідчать результати проведених американськими вченими досліджень, ефективним інструментом сприяння соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів є спеціально організоване толерантне розвиваюче освітнє середовище, організоване з урахуванням специфіки соціальних проблем і психологічного стану підлітків-мігрантів, яке сприяє нівелюванню виникаючих проблем соціокультурної адаптації, інтеграції підлітків-мігрантів до приймаючого співтовариства, вирішенню проблем, пов'язаних з формуванням ідентичності в іншому соціокультурному середовищі.

Школи, де навчаються діти-мігранти, орієнтовані на полікультурну освіту, що передбачає: особливий психологічний клімат в школі : взаємодопомогу, підтримку учнів з сімей мігрантів; систему соціальної, психолого-педагогічної підтримки дітей-мігрантів; двомовне навчання, при якому одна з мов – державна, інша – рідна мова учнів; спеціальні програми підготовки учнів з родин мігрантів до вступу у вищі навчальні

заклади; полікультурну освіту вчителів і розвиток інновацій; організацію дозвілля на основі поваги до національних традицій і культурної ідентичності кожного з учнів; врахування соціального контексту родини, внутрісімейних взаємовідносин.

Процес соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів до нового соціокультурного середовища відбувається через подолання наслідків кризи ідентичності і змін в мотиваційно-потребнісній сфері; усвідомлення і зняття негативних проєкцій; формування стійкої толерантної свідомості; розширення набутого досвіду, подолання культурних бар'єрів та наслідків культурного шоку; створення колективу-команди (основу діяльності якої складають: рівноправність, рівні можливості; взаємоповага, доброзичливе і терпиме ставлення; співпраця і солідарність у вирішенні спільних проблем; охоплення подіями громадського характеру якомога більшої кількості людей, позитивна лексика), центром якої є співпраця, співтворчість, співпереживання.

Найбільш дієвим інструментом підвищення ефективності цього процесу, профілактики ксенофобії, мігрантофобії, екстремістської поведінки, дезадаптації є поєднання соціально-психологічних тренінгових програм; загальних психолого-педагогічних і спеціальних методів; прийомів; залучення коштів, спрямованих на роботу не тільки з дітьми і підлітками із сімей мігрантів, а й з іншими дітьми, які навчаються в навчальному закладі, а також з педагогічними колективами.

Основними акцентами психолого-педагогічної роботи є: особистість підлітка-мігранта (в її динамічному аспекті) – головний показник ефективності процесу соціально-педагогічної адаптації; дитячий колектив (створення команди - найважливіше завдання психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації, умова успішної інтеграції підлітка-мігранта в нову соціокультурну реальність); організація зовнішньої діяльності в процесі соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів. Основні вектори програми психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів до умов нового соціокультурного середовища: досягнення стійкого високого рівня психологічного здоров'я, зрілості особистості; формування соціальної компетентності, толерантності як інтегральної якості особистості підлітків (ці вектори однонаправлені, а компоненти складають систему, вони взаємопов'язані, взаємозалежні).

Одним із засобів вирішення освітніх проблем дітей-мігрантів і сприяння адаптації є так зване «компенсаторне навчання» в початковій школі. Компенсаторне навчання дітей в США – це навчання неоднорідного контингенту учнів в класах, де навчаються діти різного соціально-економічного становища і національного походження. Метою такого навчання є максимальна нейтралізація недоліків у навчанні і

вихованні певних груп дітей, гнучка реакція на соціокультурні зміни середовища [115 - 117].

Грунтовні дослідження компенсаторного навчання сьогодні майже відсутні у вітчизняній педагогічній науці. Проте вони досить інтенсивно вивчаються в США, зокрема, про це свідчать результати роботи вчених: М.Адамс, Р.Андерсон, Л.Картер, Р.Петерсон та ін.

Компенсаторне навчання в школах США представлено двома групами програм: соціально компенсаторними програмами (програми взаємодії з батьками) і власне педагогічних (білінгвальні, відновлюючі, общинні, програми т'юторства та ін.).

Незважаючи на певні досягнення в розвитку компенсаторного навчання в педагогіці США поки що дискусійним є визначення самого поняття «компенсаторне навчання». Сьогодні існує низка дефініцій. Компенсаторне навчання розглядається як : програма, спрямована на забезпечення рівних можливостей для учнів різних соціальних груп; освітня програма, спрямована на допомогу невстигаючим учням; освітня програма, спрямована на розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь дітей, для яких англійська мова не є рідною; освітня програма, яка сприяє розвитку полікультурності (білінгвальне навчання та ін.).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що компенсаторне навчання – це специфічна форма навчання, яка забезпечує рівні можливості для навчання всіх дітей, створює необхідні умови для досягнення успіху. Компенсаторне навчання охоплює групи учнів, родини яких мають низький соціально-економічний статус; є представниками релігійних меншин, етнічних меншин, мігрантів; перебувають за межею бідності. Це навчання покликане пом'якшити проблеми бідності і низького соціально-економічного статусу, є засобом підготовки всіх дітей до життя в суспільстві, а також засобом попередження девіацій.

Широко використовуються можливості білінгвальної освіти, основний принцип якої полягає у двомовності, двокультурності навчання. Цей принцип заснований на тому, що всі учні школи (як мігранти, так і представники більшості) можуть навчатися за двомовними програмами. Програма, заснована на принципі двомовності, була розроблена Радою з Національної Освіти для початкової і середньої школи. Вона передбачає не тільки вивчення другої мови, але й навчання здатності спілкуватися, функціонувати в двох культурах.

Існують різні варіанти програм навчання:

Варіант 1. ТВЕ (Transitional Bilingual Education) – можливість навчатися рідною мовою з паралельним інтенсивним курсом англійської мови, після цього перехід до навчання англійською мовою.

Варіант 2. Bilingual Maintenance programs – програми з додатковим акцентом на збереження і розвиток рідної мови.

Варіант 3. Bilingual/Bicultural maintenance – програми з орієнтацією на викладання мови і культури для представників національних меншин з викладанням історії мови і культури конкретної мовної групи учнів.

Варіант 4. Bilingual/Bicultural Restorations – двомовні, двокультурні відновлювальні програми для учнів, які втратили знання рідної мови в процесі асиміляції, але бажають знати мову і культуру своїх предків.

Варіант 5. Bilingual/Bicultural Culturally Pluralistic – програми, в яких учні згідно з їх етнолінгвістичною приналежністю вчать функціонувати в двох культурах і поважати існування інших культур.

Слід відзначити, що в американських школах є спеціальна посада радника (adviser) або консультанта (counselor), який зазвичай володіє як мінімум двома мовами : англійською і мовою однієї з нацменшин, яка компактно проживає в конкретному регіоні, знає культуру, традиції і звичаї етнічної спільноти, до якої належать учні. Його основне завдання полягає в складанні індивідуальних навчальних планів для кожного учня у відповідності з його освітніми цілями і можливостями. Він надає психолого-педагогічну підтримку і допомогу у випадках виникнення конфліктних ситуацій в школі і поза школою.

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел дає можливість стверджувати, що офіційна система білінгвальної освіти в США (білінгвальне навчання (освіта, виховання) – це використання двох мов, одна з яких є англійською, у якості засобу навчання для однієї й тієї ж групи учнів відповідно до чітко організованої програми, що охоплює весь навчальний план або ж його частину, включаючи викладання історії та культури рідної мови. Така програма покликана розвивати почуття власної гідності дітей та гордості за приналежність до обох культур. Як видно з визначення, акцент ставиться не тільки на функціональному вивченні мови, але і на культурному компоненті, що уможливорює трактування білінгвального навчання як бікультурного. Визнання етнічної культури дитини школою сприяє позитивній мотивації до навчання і створює додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі [118 – 119].

Під білінгвальною освітою розглядається така організація навчання, коли стає можливим використання більш ніж однієї мови як мови викладання. Друга мова, таким чином, є не тільки об'єктом вивчення, але одночасно засобом спілкування та мовою викладання. Основна відмінність білінгвальної освіти від традиційної полягає в тому, що мова викладання сама по собі є не тільки засобом для викладання та навчання, але і його метою.

Існує багато моделей, програм і визначень білінгвального навчання. Особливо цінними в плані розуміння сутності білінгвального навчання в системі полікультурної освіти є праці С. Ніето [120; 121], в яких в

загальних рисах визначається білінгвальне навчання як навчальна програма, що має на меті використання двох мов пояснення у процесі отримання освіти. Це визначення доволі широке і включає багато варіацій. Наприклад, дитина, що говорить іспанською мовою, може вивчати базові предмети рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську мову за програмою English as a Second Language (ESL). Цей підхід - білінгвальне (бікультурне) навчання, базується на ідеї, що мова і культура учнів можуть стати вагомим внеском в їх освіту.

У США основною метою білінгвального навчання є розвиток компетенцій і письменності у сфері англійської мови. Виходячи з цього, програма ESL є необхідним компонентом усіх білінгвальних програм, оскільки має на меті пояснення рідною мовою змісту предметів. Однак, при ізольованому введенні програму ESL не можна віднести до білінгвального навчання, оскільки рідна мова учня не використовується для пояснення навчального матеріалу. Учні, що навчаються за цією програмою, можуть відставати з інших навчальних предметів, оскільки вони не розуміють пояснення повністю. Їх навчання може зводитися тільки до вивчення англійської мови до тих пір, поки вони не навчаться повноцінно використовувати її в житті.

Очевидно, що програма білінгвального навчання більш ефективна, аніж просто програма ESL, і не тільки в плані вивчення англійської мови. Цей висновок був підтверджений багатьма дослідженнями, включаючи спеціалістів Центру дослідження освіти, різноманіття та якості освіти.

Школярі будують оволодівають знаннями, базуючись на попередньому досвіді письменності, але подібна ситуація не характерна для програм ESL, оскільки навчання в основному будується на вивченні англійської граматики, фонетики та інших аспектів лінгвістики, поза контекстом використання повсякденної мови.

Залежно від структури та мети білінгвальних програм, можна виділити «слабкі» та «сильні» форми білінгвального навчання.

До слабких форм зазвичай відносять *перехідні (transitional) програми*, що є найбільш поширеними в США. У випадку, коли метою білінгвальної програми є перехід на навчання тільки на другій мові, програми називаються перехідними. Навчаючи учнів у межах даної моделі, їм пояснюють зміст навчальних предметів рідною мовою, в той же час вони вивчають англійську як іноземну мову. Як тільки їх вважають готовими до переходу на одномовну програму, їх негайно переводять з білінгвальних програм на основний потік (mainstream). До рідної мови вдаються лише з метою найшвидшого переходу до навчання англійською мовою. Крім того, існує й обмеження у часі, на білінгвальних програмах навчаються впродовж трьох років.

Навіть при жорсткому формулюванні виявляється необхідним для

збереження якості навчання підтримувати і в деякій мірі розвивати рівень володіння дитиною рідною мовою. Обмеження значимості першої мови уповільнює загальний розвиток й засвоєння програми. Перехідні програми є єдино можливими у випадку, коли загальною рисою аудиторії є слабе володіння мовою навчання (державною мовою).

Вищезгадані програми впродовж певного періоду (2-5 років) готують дитину для переходу в так званий основний потік (mainstream), де її вже будуть навчати виключно державною мовою. Для такої тимчасової програми характерна визначена мовна ієрархія, коли у свідомості дитини закріплюються поняття шкільної мови і домашньої (мови спільноти). Хоч школа частково (в межах можливого) звертає увагу на рідну культуру дитини, традиції та джерела, ці дії у кращому випадку зводяться до деякої підтримуючої теорії – реальний розвиток рідної культури не спостерігається. У межах перехідних програм зазвичай з класом працюють два вчителі, або є асистенти, які допомагають дітям долати чисто мовні проблеми.

Розвиваюче або підтримуюче білінгвальне навчання відноситься до «сильної» форми, оскільки воно забезпечує більш довготерміновий і свідомий підхід. Так само, як і в перехідній моделі, учням пропонується засвоєння предметів рідною мовою, вивчаючи при цьому англійську як другу мову. Відмінність проявляється в тому, що школярам не встановлюються часові рамки участі у програмі. Мета полягає у розвитку комунікативної компетенції на двох мовах шляхом використання обох мов для викладання предметів. Чим довше часу учні залишаються у програмі, тим більш двомовними вони стають. Навчальний план є збалансованим і учні вивчають предмети у рівній пропорції як рідною, так і англійською мовами.

Ще одна «сильна» форма білінгвального навчання – це «двостороння» (*two-way bilingual model*) білінгвальна модель, метою якої є отримання учнями академічної освіти, принаймні, на двох мовах. При цьому якість освіти повинна бути настільки високою, щоб гарантувати випускнику повноцінне майбутнє у сучасному, принаймні, двомовному середовищі. Ця модель пропонує сумісне навчання школярів, рідною мовою яких є англійська, та учнів, які розмовляють іншою мовою. Мета цих програм – розвивати білінгвальну компетенцію, підвищити академічну успішність, позитивне крос-культурне сприйняття та поведінку учнів. Даний підхід передбачає спільне навчання, широке використання методів наставництва та тьюторства, оскільки вважається, що у кожного школяра є особливі знання й уміння, якими він повинен поділитися зі своїми однокласниками. Як правило, дані програми не мають часових обмежень, але іноді двосторонній підхід може бути частиною перехідної програми і, таким чином, набувати всі її

характеристики. Двосторонні білінгвальні програми в США виконують функцію збереження мовного спадку й різноманіття держави, а також покращення відносин між представниками основної і неосновних лінгвістичних груп.

Підтримуючі програми призначені в залежності від їх типу як для дітей етнічної більшості, так і для представників національних меншин. Основною особливістю аналізованих програм є бережливе відношення до рідної мови (*language shelter*), якій у перші роки навчання надається пріоритет, що перешкоджає втраті дітьми своєї національної та культурної ідентичності. Критики підтримуючих програм часто звинувачують їх у занадто пізньому знайомстві з другою мовою та іншомовною культурою, що суттєво ускладнює їхню інтеграцію у домінуюче соціокультурне середовище і подальшу взаємодію з соціумом в цілому.

Підтримуючі(maintenance) білінгвальні програми вводяться для того, щоб підтримувати в учнів здатність розмовляти, читати і писати рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську. Наприклад, учень, який розмовляє іспанською, може вступити до школи, знаючи англійську тільки задовільно. Знання іспанської мови не передбачає того, що дитина може читати і писати на ній, так само як і багато англомовних дітей не можуть читати і писати, вступаючи до школи. На початковому етапі навчання всі уроки проводяться на рідній мові учнів, і паралельно вони вивчають англійську мову. Після того, як школярі отримують достатні знання з англійської мови, уроки проводяться як рідною, так і англійською мовами.

Одним із найсильніших аргументів, які наводяться спеціалістами на користь підтримуючих програм, – це той факт, що учні будуть краще навчатися англійській мові, якщо вони вже вміють читати і писати рідною мовою. Багато мексиканців, пуерторіканців, індіанців вважають, що підтримуючі білінгвальні програми відіграють значну роль у збереженні їхньої культури.

Отже, на думку вчених, білінгвальне навчання – цілеспрямований процес долучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як засіб пізнання світу, здобуття спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів [122-125]. Тому дуже важливим для вітчизняної науки і практики є вивчення можливостей, які відкриває для становлення особистості і забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії білінгвальне навчання.

Розглядаючи проблему адаптації учнів-мігрантів в США, не можна не згадати про такий феномен в американській школі як «Гайденс». Поняття «*guidance*» (гайденс - підтримка) означає створення певної атмосфери, середовища школи або класу. У широкому змісті «гайденс»

розглядається як допомога дитині в будь-якій скрутній ситуації, що передбачає пошуки виходу. У більш вузькому змісті це поняття означає надання допомоги особистості в самопізнанні й пізнанні навколишнього світу з метою застосування знань для успішного навчання, вибору професії й розвитку своїх здібностей.

Зазвичай у змісті діяльності служби «Гайденс» виділяються три напрямки: економічний (профорієнтація), навчальний (добір навчальних програм), соціальний (вивчення особистості учня й керівництво його розвитком). Комплексна модель системи педагогічної допомоги й підтримки передбачає розгляд усіх трьох сфер діяльності. До соціальної (особистісної) сфери відноситься самооцінка, взаємини з батьками, однолітками, учителями. Академічна (навчальна) сфера передбачає оволодіння навчальним матеріалом і більш широкі досягнення учнів. Вибір подальшого життєвого шляху, одержання відповідної освіти визначаються економічними можливостями індивіда [126]

Для того щоб запобігти неуспішності учнів-мігрантів, у процес педагогічної підтримки вводять штатних репетиторів, створюють класи, де досвідчені вчителі працюють із невеликими групами дітей, нейтралізують утруднення в навчанні, створюються літні школи для них.

Важливу роль в адаптації дітей-мігрантів відіграє психологічна служба, яка функціонує в кожній американській школі. Шкільні психологи об'єднані в Національну асоціацію шкільних психологів, яка є складовою частиною Американської психологічної асоціації (АРА). Зауважимо, що більшість з них мають магістерський рівень (1-2 річні програми, які включають 10-15 курсів), або рівень доктора філософії (Ph.D) чи доктора психології (Psy.D) (4-5 річні програми, які включають 25-30 курсів), рік інтернатури і зазвичай захист дисертації. Крім цього, потрібно мати 1-2 роки практики (для деяких видів діяльності навіть більше), щоб отримати ліцензію на повноцінну психологічну діяльність. Слід підкреслити, що в США не здійснюється підготовка психологів на рівні бакалавра, що свідчить про велике значення, яке надається цій професії і велику відповідальність фахівця психології [127; 128].

В роботі з дітьми-мігрантами психологи здійснюють індивідуальне тестування, пряме і непряме втручання, супервізію, корекцію, превенцію.

І, безперечно, найбільш вагомий вклад в адаптаційний процес дітей-мігрантів покликані внести вчителі, тому до них висуваються особливі вимоги, зокрема, до їх полікультурної підготовки.

У працях багатьох американських учених представлено ідеал полікультурного вчителя [129;130]. У своїй діяльності ідеальний полікультурний учитель повинен реалізовувати наступні принципи:

1) визнавати, що міграція як переміщення людей з одного регіону в інший (за власним бажанням, насильницька або змушена) має місце в

багатьох країнах, що це постійний процес у людській історії, і сучасна міграція в США не є виключенням, наскільки б вона болючою не була для її громадян;

- 2) створювати в класі атмосферу, у якій учні не боялися б розповісти про свої проблеми: наприклад, прояви расизму у відношенні до них з боку інших учнів, про свої переживання й образи, почуття;
- 3) допомагати учням навчитися цінувати історичний досвід, економічні, культурні, соціальні й інші досягнення народів, що населяють країну;
- 4) визнавати, що упередження, у тому числі етнічні, тією чи іншою мірою властиві кожному індивіду, але, визнавши це, важливо усвідомити, що індивід не повинен діяти, виходячи з них;
- 5) підтримувати в учнів гордість за ту етнічну культуру, яку вони успадкували (традиції, звичаї, вірування, пісні й, звичайно, мова);
- 6) включати етнічний матеріал в усі аспекти навчання й виховання;
- 7) формувати толерантність, розуміння, прийняття й повагу етнічних форм і відмінностей;
- 8) знайомитися з культурою й проблемами родин мігрантів і біженців;
- 9) знайомити учнів із законами, що передбачають покарання за розпалювання міжетнічної ворожнечі;
- 10) критично аналізувати разом з учнями матеріали із засобів масової інформації щодо етнічних проблем, які реально існують у суспільстві й розглядати можливі шляхи їх розв'язку;
- 11) пропагувати ідею рівності всіх етнічних груп у країні, не виділяючи особливу «титульну» націю;
- 12) критично аналізувати матеріали із засобів масової інформації, що ведуть до розпалення міжетнічної ненависті й ворожнечі.

У США була розроблена структурна модель розуміння вчителем ситуації в полікультурному класі [131].

На основі цієї моделі складається певна структура підготовки полікультурного вчителя, який може успішно працювати з учнями-мігрантами, у результаті якої формується його професійна концепція:

Бачення. У цю сферу включають уявлення вчителя про його цілі у навчанні, мрії, філософію викладання. Які цілі визначає вчитель для всього суспільства в цілому? Яку роль відводить учитель своїм учням у цьому суспільстві? Чи вірить учитель у важливу роль знання мови в суспільстві? Чи дійсно він бачить цінність білінгвізму? Чи правильно розуміє вчитель статус мігранта в сучасному суспільстві? Чи вірить учитель у можливість перетворення суспільства його учнями, які одержали необхідні для цієї роботи знання?

Розуміння. Загальне розуміння педагогічного знання містить у собі вміння й знання процесу навчання, знання учнів і цілей процесу навчання.

Знання предмета включає знання основних концепцій даної

предметної галузі.

Уміння подати матеріал. Це – знання вчителя про те, як викладати конкретний предмет. Включає застосування різноманітних форм: прикладів, метафор, аналогій, способи побудови викладання конкретного матеріалу так, щоб він був сприйнятий учнями. Вміння подати матеріал, крім того, допомагає організувати «блок», необхідний у навчанні учнів, які не володіють англійською мовою, як рідною. «Цей блок» включає не тільки викладання властиво предмета, але й те, яким чином він пов'язаний з навчанням англійській мові.

Практика. Уміння вчителя трансформувати завдання й своє сприйняття на практиці.

Мотивація. Причини, які надихають вчителя працювати, дають енергію й зміст учительському баченню ситуації, сприйняттю, практиці. В умовах антимігрантських настроїв у суспільстві, труднощів, з якими зустрічається школа, працюючи з мігрантами, цей компонент (мотивація вчителя) винятково важливий для ефективної роботи.

Відображення. Справжній учитель вчиться постійно, сприймаючи роботу інших учителів і свою власну як матеріал для навчання й удосконалювання. Спостерігаючи за відображенням своєї роботи на практиці, учитель може її корегувати. Ця частина знання вчителя динамічна – він взаємодіє з іншими й збагачується, збагачуючи інших.

Отже, «полікультурному вчителю» недостатньо знання свого предмета й уміння працювати з основною англійською категорією учнів. Йому необхідні знання основ соціальної, вікової, гендерної психології й етнічних особливостей групи або окремих її членів, вміння переформатувати матеріал з урахуванням потреб конкретної групи учнів.

Учитель повинен як мінімум вільно володіти двома мовами, добре знати культурні особливості групи, з якою він працює, бути дуже добре підготовленим професійно. Особливо це стосується роботи вчителя у двомовних класах. Тут учитель повинен ефективно використовувати як рідну, так і англійську мову в процесі викладання; поєднувати навчання з поліпшенням англійської мови в процесі викладання основного предмета; враховувати різницю в культурній базі учнів – представників різних культур; переконувати учнів, що вони роблять успіхи і демонструвати їм рівень, якого вони можуть досягнути реально; знати і враховувати індивідуальні труднощі кожного учня в процесі засвоєння матеріалу.

Таким чином, цілком очевидно, що в США впродовж багатьох років утверджувалася дієва система роботи з учнями-мігрантами, спрямована на їх адаптацію та інтеграцію в суспільство. Водночас, слід відзначити, що останнім часом за ініціативою президента США Д.Трампа ставлення до мігрантів у суспільстві змінюється на негативне і, відповідно, зменшується увага до освітніх проблем дітей-мігрантів.

2.5. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками в заміських літніх таборах

У теорії та практиці профілактики й корекції девіантної поведінки дітей перераховані попередньому розділі гуманістичні доміанти реалізуються в сучасних умовах у США розгалуженою мережею організацій, що включає державні й муніципальні органи, органи ювенальної юстиції, суспільні ініціативи й освітні установи. Оперативна взаємодія всередині даної мережі забезпечує ефективність заходів для ресоціалізації дезадаптованих дітей і підлітків з девіантною поведінкою.

Зокрема, цікавим, на нашу думку, є досвід організації виховної роботи в заміських таборах [132]. Такі табори існують в США досить давно. Зародження табірної руху в США розпочалося в 1840 році і було спочатку зумовлено природним бажанням людей дати можливість дітям проводити більше часу за містом, подалі від індустріальних центрів. Пізніше відбулося переосмислення ролі заміських дитячих таборів в системі освіти, внаслідок чого акцент із завдань оздоровлення дітей змістився на освітньо-пізнавальні, морально-етичні, духовні аспекти. Сьогодні заміські табори в США є повноцінною складовою системи освіти. Вони розглядаються як місце, де діти можуть не тільки зміцнити своє здоров'я, але й долучитися до цінного соціального досвіду, оволодіти навичками життя в колективі, здійснити повноцінну самореалізацію.

Слід підкреслити, що в США перший повноцінний літній табір (тільки для хлопців) був організований Фредеріком Ганном та його дружиною в Коннектикуті ще в 1861 році. Він в основному мав спортивне спрямування. Американська Асоціація Таборів (АСА) була створена в 1910 році [133].

Починаючи із середини XIX століття, поняття «табір» в США використовується в дуже широкому значенні, що охоплює різні види діяльності: це може бути окремо створена програма, для реалізації якої керівники орендують приміщення й обладнання, або певний комплекс - табір, що працює за своєю спеціально розробленою специфічною програмою, наприклад, табір для дітей групи ризику. Американські вчені і практики розглядають табір як можливість придбання досвіду, що надає творчі, рекреаційні й освітні можливості в процесі життя на природі. Розумовому, фізичному, соціальному й духовному розвитку кожної дитини в заміському таборі сприяють спеціально підготовлені працівники і природні ресурси.

В США існують різні типи таборів для дітей і підлітків: державні і недержавні, комерційні і некомерційні, табори, які працюють впродовж року або тільки влітку, але всі вони виконують функції оздоровчих і

освітньо-виховних закладів, а також закладів ресоціалізації. Більшість таборів, незалежно від того, до якого типу вони відносяться, намагаються створити власні програми діяльності концептуального характеру, власну педагогічну стратегію, проте ці програми в цілому відображають загальну національну стратегію освіти і виховання підростаючого покоління.

Характерна модель сучасного заміського літнього табору США представляє собою комплекс стаціонарних, спеціально обладнаних для повноцінного проживання дітей будинків. Як правило, це дерев'яні будиночки для невеликих груп дітей кількістю від 5 до 10, з якими працює один або два вожатих. Будиночки вміщують комунальні засоби (туалети й душові) і кімнату відпочинку (спальню). Значна територія заміського табору також містить адміністративний офіс, медпункт, їдальню, освітні центри, амфітеатр і такі рекреаційні засоби, як ігрові майданчики, басейни, тенісні корти, майданчики для занять верховою їздою, стрільниною з лука, занять натуралістів, місця для загально табірної збору. Дитячі співтовариства американських таборів становлять від 100 до 500 дітей. Територіальне розташування табору є важливим чинником при організації дитячого відпочинку. Традиційно дитячий табір розташовується в екологічно чистій, мальовничій заміській місцевості на березі річки, озера або моря, далеко від несприятливої екологічної ситуації, стресів, негативної психоемоційної обстановки великих індустріально розвинених міст.

Значна увага приділяється оздоровчій діяльності, що надає підліткам реальні можливості для зміцнення здоров'я й поліпшення їх фізичного стану. Цьому сприяє щоденне проведення низки колективних оздоровчих заходів: дотримання режиму дня й харчування, санітарно-гігієнічних норм; заняття спортом, загартовування, виконання фізичної праці. Особливий акцент ставиться на «подоланні труднощів життя». Потрапляючи в нові життєві умови, що значно відрізняються від повсякденного життя в будинку й у школі, діти зустрічаються з різними новими ситуаціями: від виконання щоденних обов'язків (готування їжі, прибирання) до пізнання способу спільного проживання в малій групі однолітків, фактична реалізація яких можлива тільки в умовах заміського дитячого табору. Літні заміські табори покликані компенсувати недостатнє здійснення деяких функцій школи: зміцнення здоров'я й фізичного стану підлітків, розвиток їх емоційної сфери, розуміння ними «елементарних процесів» життя на природі, формування активної життєвої позиції, естетичний розвиток особистості, її духовний ріст, і розв'язати цілий комплекс освітніх завдань, пов'язаних з розвитком допитливості в молодих людей, стимулюванням і підвищенням творчих і пізнавальних інтересів неповнолітніх, розширенням їх світогляду, соціальною адаптацією і т.д. [134; 135].

Ефективний розв'язок цих завдань забезпечується створенням своєрідних умов організації освітньо-розвиваючої діяльності дітей у таборі:

- постійне спілкування, близькість до природи;
- проживання в малій групі однолітків;
- існування різних тимчасових дитячих різновікових колективів;
- яскраві форми соціальних переживань, відмінні від шкільних;
- нерегламентоване, демократичне спілкування, не пов'язане з визначеними заняттями;
- організація додаткового неформального особистого спілкування між дітьми й дорослими, що є засобом передачі соціально-культурного досвіду;
- матеріально-ресурсне забезпечення і т.д.

Таблиця 2.4.

Орієнтовний розпорядок дня в літніх заміських таборах США:

07:00	Підйом
07:30	Підняття прапора (ранкова лінійка)
07:45	Сніданок
08:30	Збирання кабінок (будиночків для проживання)
09:00	Заняття (проведені інструкторами - стрілянина з лука, плавання, відеоклас, журналістика і т.д.)
10:30	Заняття (проведені інструкторами - верхова їзда, мистецтво й ремесло, природа, спорт і т.д.)
12:00	Обід
13:30	Година відпочинку (діти пишуть листи, грають у настільні ігри під наглядом вожатих)
14:30	Види діяльності по групах – заняття (танці, музика, драма)
16:00	Табірні види діяльності — спортивні заходи (футбол, баскетбол, волейбол)
18:00	Вечеря
19:00	Вечірні загально табірні заходи (концерти, табірне багаття, спільні ігри, перегляд відеофільмів, танці)
20:30	Вечірній туалет (підготовка до сну)
21:00	Відбій (для молодших школярів)
21:30	Відбій (для старших школярів)

Таким чином, заміський табір, враховуючи його специфічні особливості, почав визнаватися американськими психологами й педагогами як ефективне місце для організації процесу освіти й виховання, що має позитивний вплив на розвиток особистості.

Особливо важливе значення мають заміські табори для соціально-педагогічної роботи з дітьми групи ризику, які схильні до девіантної поведінки. Аналіз праць американських учених дає підстави стверджувати, що в останні десятиріччя в США успішно функціонують дитячі заміські табори, які призначені спеціально для корекції девіантної поведінки дітей. Цінність таких таборів в тому, що діти з девіантною поведінкою не відчують тут негативного ставлення до себе однокласників і вчителів, мають змогу підвищити свою самооцінку, оскільки залучаються до різних видів діяльності, де можуть проявити свої здібності.

Саме початок 60-х років ХХ століття характеризується особливим розширенням системи дитячих установ для дітей з обмеженими можливостями, соціально незахищених, дезадаптованих підлітків (заміських таборів зокрема), зміцненням їх матеріально технічної бази, розвитком соціальних програм, пов'язаних з охороною дитинства.

Необхідність цієї підтримки була зумовлена наступними соціально-політичними факторами:

- зростання внаслідок кризи кількості безробітних, не здатних забезпечити повноцінне виховання дітей;
- збільшення кількості соціально незахищених підлітків, дітей групи ризику;
- загальна спрямованість програм на поліпшення умов життя громадян, в тому числі дітей.

Це отримало велике схвалення й підтримку в політичних колах. Варто підкреслити, що першим політиком, який відкрито висловився із проблем дітей групи ризику (діти з неблагополучних родин, діти-інваліди і т.д.) був 35-ий президент США Джон Ф.Кеннеді. 5 лютого 1963 року він відправив у Конгрес пакет з рядом пропозицій щодо організації ефективної допомоги в боротьбі із психічними захворюваннями, затримкою розумового розвитку, соціальної дезадаптації підростаючого покоління. Зокрема, в документі відзначалося, що в суспільстві все більше людей, в тому числі дітей і підлітків, мають серйозні проблеми, які викликають страждання у них та їх родин, багато з них потребують лікування. Протягом тривалого часу уряд, громадяни країни не приділяли достатньо уваги цим проблемам. Це турбувало свідомість нації, але тільки як проблема, про яку неприємно згадувати, розгляд якої краще відкласти до наступного разу. Але, на думку президента, прийшов час, коли нація повинна докласти величезні зусилля для розв'язку цих проблем. І для цього потрібно оптимально використати нові важливі медичні, психолого-педагогічні, суспільні знання» [136].

Президент схвалив законопроект «Public Law 88-164», який містив у собі великі можливості для повноцінного розвитку дітей, особливо з

непривілейованих категорій. Цікаво відзначити, що цей закон не тільки захищав дітей, але й був націлений на збільшення числа професіоналів, здатних працювати з дітьми, які відносяться до групи ризику (серйозними порушеннями в емоційному розвитку, соціальна незахищеність і т.д.). Законопроект, ініційований Д.Ф. Кеннеді, послужив свого роду катализатором для поліпшення умов розвитку молоді в майбутньому; фундаментом, на якому були побудовані наступні виховні та освітні програми.

Поява широкої мережі дитячих заміських таборів, орієнтованих на інтенсивну цілеспрямовану корекційну, профілактичну виховну роботу, дає можливість вирішити низку проблем, пов'язаних з формуванням у даної категорії дітей позитивної мотивації життєдіяльності, професійно-особистісним самовизначенням, підвищенням загальної культури і стимулюванням розвитку соціально і морально значимих цінностей. Слід підкреслити, що існуюча система дитячих таборів покликана виконувати також функцію додаткової освіти, нейтралізуючи недоліки і проблеми шкільного навчання.

В США розроблено низку спеціальних виховно-освітніх програм для проблемних дітей. Так, широке поширення одержала програма «The Big Beginning» («Великий початок»), яка в цей час охоплює більш 400 тисяч неблагополучних дітей і дітей із соціально незахищених верств населення. Концепція розвитку дитячих установ програми носить комплексний характер і передбачає не тільки організацію догляду за дітьми, але і їх розвиток, освіту, виховання, сприяння їх особистісному і професійному самовизначенню, корекцію наявних у їх поведінці відхилень.

Ця програма послужила ідеологічною основою для розробки низки програм Фонду «Свіже Повітря» («The Fresh Air Fund») [137].

Пошук раціональних шляхів та інноваційних форм організації процесу соціального виховання неблагополучних дітей, зокрема, у літню пору, привели до створення таборів нового типу, що виконують функцію формування соціальної компетентності проблемних підлітків. Ця важлива соціально-педагогічна функція передбачає максимальне використання можливостей заміських таборів для оволодіння підлітками групи ризику достатнім обсягом знань і навичок, завдяки яким вони зможуть адекватно виконувати завдання, що виникають перед ними у повсякденному житті.

Профілактика і корекція відхилень у поведінці молоді в умовах заміського літнього табору передбачає цілеспрямовано організований виховний вплив на підлітків з точним визначенням його засобів, методів і форм, а також створення максимально сприятливих умов, при яких виховний процес охопить усі сторони життєдіяльності підлітка. Сьогодні заміські табори визнано однією з конструктивних форм вирішення питань соціально-педагогічної роботи з дітьми групи ризику, попередження

педагогічної занедбаності неповнолітніх. Це пояснюється тим, що виховна робота, проведена в умовах дитячих заміських літніх таборів, дозволяє максимально обмежити і в значній мірі тимчасово нейтралізувати вплив несприятливого мікросередовища на підлітків у найбільше «вразливу пору року», коли підлітки випадають з-під контролю школи, сприяє активному включенню підлітків у різні види позитивної діяльності, спрямованої на формування в них різносторонніх інтересів, потреб, позитивних якостей особистості [138].

Корекція поведінки дітей і підлітків групи ризику в умовах літніх заміських таборів містить комплекс психолого-педагогічних, медичних заходів, спрямованих на корекцію, реабілітацію, компенсацію втрачених або серйозно порушених психофізичних функцій дитини.

Пріоритетний напрямок корекційних заходів визначається, виходячи із психофізіологічних особливостей, стану здоров'я, рівня розвитку учасників програм. Корекційна робота з дітьми групи ризику в умовах літніх таборів здійснюється шляхом:

- організації продуктивного дозвілля;
- створення здорового середовища, сприятливої атмосфери, які сприяють моральному й фізичному оздоровленню дитини;
- виявлення, прийняття й використання тих позитивних якостей і цінностей, які вже закладені в дитині.

Дитячі заміські табори США як своєрідна альтернатива центрам, установам міського типу, що працюють із дітьми й підлітками групи ризику, покликані подолати (або принаймні нейтралізувати) вплив таких негативних факторів як:

- збільшення кількості дезадаптованих підлітків з девіантною поведінкою;
- ріст злочинності, наркоманії, алкоголізму, ранньої вагітності в молодіжному середовищі, особливо в літній період;
- патологія родини й ослаблення її виховних функцій;
- зростаюча злочинність у стінах школи і на її території (проблеми дисципліни);
- расова дискримінація;
- незадовільна (слабка) організація позашкільної діяльності, тобто відсутність умов для реалізації здатностей і творчого потенціалу дітей з бідних районів великих міст.

У зв'язку із цим доцільно визначити функції, які повинні у своїй діяльності реалізовувати заміські табори, що працюють із дітьми групи ризику.

Табір як один із центрів організації відпочинку дітей групи ризику не може не виконувати виховну й освітню функції. Ключовими напрямками в програмах організації відпочинку дітей групи ризику є: їх моральний

розвиток, формування основ моральної культури особистості, виховання в них позитивних рис характеру (самостійність, ініціативність, управлінські навички, лідерські здатності), що регулюють індивідуальну поведінку людини в колективній діяльності й спілкуванні. Спеціальна спрямованість навчання на всебічний розвиток особистості дитини дозволяє розглядати табір як додаткову освітню установу, що виконує розвиваючу функцію, значимість якої зростає в сучасних умовах.

У системі освітньо-виховних закладів США заміські табори займають одне з головних місць з реалізації корекційної функції асоціальної поведінки дезадаптованих підлітків.

Даний підхід до організації відпочинку передбачає переключення педагогічно занедбаних, дезадаптованих підлітків на позитивну діяльність, забезпечення безперервності виховного впливу протягом усієї табірної зміни. Надаючи найбільш сприятливі умови для повноцінного відпочинку педагогічно занедбаних підлітків, поміщаючи їх у середовище з новими міжособистісними відносинами конструктивного позитивного характеру, заміський табір дає їм можливість здобувати новий моральний досвід і розбудовувати позитивні життєві орієнтації. Табір як комплексна форма життєдіяльності сприяє самоствердженню соціально-незахищених дітей, що допомагає відволікти їх від негативних форм поведінки. При розробці змісту основних видів профілактичної й коригувальної діяльності й активних форм виховного впливу в роботі з неблагополучними дітьми, керівники програм пріоритетне значення надають теоретичним концепціям гуманістичної психології.

На основі головних принципів і положень гуманістичної психології в літньому заміському таборі створюється психологічно-сприятлива атмосфера індивідуального розвитку кожного вихованця. Функція керівників табору в цьому випадку полягає в приділенні максимальної уваги «екзистенції» кожної дитини. Це сприяє підвищенню самооцінки в педагогічно занедбаного дезадаптованого підлітка, формуванню в нього власної індивідуальності й незалежності в судженнях, самостійності прийняття рішень і почуття відповідальності за свій вибір [139].

Отже, виховна діяльність заміських таборів для дітей групи ризику заснована на ідеях концепції гуманістичного виховання.

Методологічні принципи системи гуманістичного виховання базуються на фундаментальних теоретичних положеннях філософії екзистенціалізму й ідеях відомих представників гуманістичної психології (К. Роджерса, А. Маслоу, А. Комбса).

Даний напрямок у роботі з дітьми групи ризику має своєю метою всебічний, гармонійний розвиток особистості дитини, формування її високої культури, евристичного мислення й передбачає гуманний характер міжособистісних відносин і повне взаєморозуміння.

Стосовно дітей групи ризику виховна спрямованість програм заміських таборів проявляється за допомогою спеціальної організації спілкування вихователів-вожатих із проблемними дітьми, а також змісту, форм і методів реалізації програм організації їх відпочинку.

В основі гуманістичної системи виховання дітей групи ризику в заміських таборах США лежать наступні ідеї:

- суб'єктно-особистісний підхід у вихованні передбачає визнання особистості дитини, що розвивається, вищою соціальною цінністю; повага своєрідності й оптимістична оцінка природи кожної дитини; визнання соціальних прав і волі вихованця; ставлення до дитини як до суб'єкта власного розвитку;
- цілеспрямоване керування формуванням свідомості, почуттів і поведінки дитини. Загальнолюдські цінності, духовно-моральні норми й правила тільки через почуття можуть стати власними цінностями й нормами особистості проблемного підлітка;
- національна своєрідність вихованця передбачає опору у вихованні, формуванні культури особистості дитини на народні традиції країни, національно-етнічну обрядовість, звичаї; сприяє входу й адаптації підлітків у багатонаціональному й полікультурному світі, в якому має жити підростаюче покоління;
- організація життєдіяльності проблемних дітей. В умовах літнього табору діти не тільки готуються до майбутнього дорослого життя, але й живуть реальним життям. У таборі приділяється особлива увага не штучно придуманим заходам, а повноцінному, цікавому, реальному життю, що відповідає потребам, віковим та індивідуальним особливостям дітей;
- різноманітна діяльність (трудова, громадсько-корисна, творча, дозвілєва) організується так, щоб кожна дитина зацікавилася якою-небудь справою, відчула почуття успіху, упевненості в собі. Усе це сприяє формуванню власної гідності і моральної стійкості особистості підлітка;
- сприятливе мальовниче місце розташування заміського табору, гарна обстановка й чистота в літніх будиночках (місце проживання дітей) забезпечують ефективно діючий фактор виховання шляхетних почуттів, відносин і поведінки дітей.

Виховання в умовах заміських таборів США органічно поєднується з навчанням. Із процесом розширення табірної руху, спрямованого на роботу з дітьми групи ризику, освітні цінності займають все більше місце в розробці програм відпочинку. В програму для дітей різних вікових груп поступово включаються такі предмети, як образотворче мистецтво й ремесла, музика й танці. Це пов'язано з тим, що зміст традиційної шкільної програми сконцентрований на викладанні в школі основних

предметів (читання, писання, математика, англійська граматики). У той час, як реалізація інноваційних освітніх програм в умовах заміського табору дає можливість учителеві-вожатому стимулювати й розбудовувати творчий потенціал та інтереси дітей групи ризику в галузі мистецтва, живопису, культури, фізкультури й спорту [140].

Основні принципи організації освітньо-виховної діяльності в заміських таборах, а також їх форми і методи визначаються завданнями й перспективами розвитку підростаючого покоління, соціально незахищених, дезадаптованих дітей зокрема.

Американські педагоги (М. Левіт, Ч. Келлер, А.А. Беллак, Дж. Крейджер) пропагують програму, в основу якої покладені так звані «широкі поля», що представляють собою інтегрований комплекс знань із різних галузей науки, елементів культури й практичної діяльності. Такий підхід дозволяє досягти двох важливих цілей освіти: навчити вміння жити в сучасному суспільстві (читати газету, дотримувати балансу в чековій книжці, готувати обід, робити розумні покупки, платити податок, оміслено голосувати, виховувати дітей, правильно користуватися природою, вирішувати життєво важливі проблеми, формулювати судження; допомогти індивідові реалізувати особисті цілі в навчанні.

Слід відзначити, що реалізації програм розвиваючого навчання в умовах табору сприяє інноваційна модель навчального процесу, розроблена на основі ідей відомого американського вченого Д. Дьюї, на основі його філософсько-педагогічних положень, і використана при організації освітньої діяльності проблемних підлітків в умовах заміських таборів.

Характерними рисами цієї моделі є:

- реальність навчального матеріалу, що передбачає вивчення світу, який постійно змінюється і збагачується, речей підлітка, які його оточують, з якими вихованець взаємодіє щодня, предмети і явища, які він може безпосередньо спостерігати, вивчати, перетворювати, що мають для нього практичне значення;
- цілісність навчального процесу передбачає об'єднання в пізнавальній діяльності дитини її розумових, емоційно-вольових, фізичних сил і здатностей. Найбільш ефективному здійсненню розумового процесу сприяє залучення дитиною в процесі пізнання основних інструментів розвитку практичної спрямованості інтелекту (руки, ноги, очі, що дає основу емпіричного знання, і опирається, насамперед, на чуттєве пізнання);
- навчання за допомогою дій. Для найбільш успішної реалізації цілісного характеру пізнавальної діяльності й всебічного розвитку дитини в освітні програми заміських таборів включені проекти, що надають учням можливість здійснення предметно-практичної

діяльності, у процесі якої підліток спостерігає, осмислює, систематизує низку фактів, що становлять фундамент сприйняття, умовивисновків, суджень для самостійної практичної роботи творчого характеру;

- проблемність у навчанні має принципове значення в розвитку самостійного й критичного мислення підлітків. Процес навчання в реальних ситуаціях дозволяє учням самостійно приймати рішення, вести пошук компромісних розв'язків у виникаючих життєвих ситуаціях. Згідно з основними ідеями освітньої філософії Д. Дьюї, особистість здатна мобілізувати розумові сили й виробляти вміння приймати самостійні рішення, зустрічаючись із певною проблемою. Реалізація освітнього процесу в умовах заміського табору спрямована на формування цих умінь шляхом проблемного навчання;
- ігрова діяльність дітей визнана провідним чинником навчально-виховного процесу. За допомогою різних видів ігрової діяльності (рухливі, рольові ігри-спілкування, драматизація) діти різних вікових груп пізнають навколишній світ, звільняючись від формальних знань, поринаючи тим самим у ситуації природного пошуку й відкриття.

Виховна робота в таборах базується на специфічних педагогічних принципах. Це, зокрема, принцип домінування вільного навколишнього середовища («liberatory environment») у вихованні підлітка з відхиленнями у поведінці. Таке середовище представляє собою модель освітньо-виховного середовища, в якому вихователі і учні працюють спільно над досягненням певних цілей, виконанням завдань на основі відносин взаємоповаги, рівноправності, толерантності. Перебування підлітків в умовах вільного навколишнього середовища дає йому можливість досягти внутрішньої автономії, навчитися позитивно взаємодіяти із зовнішнім світом.

Інший принцип «ко-інтенції» («co-intention») поглиблює зміст попереднього принципу, передбачає спільну рівноправну діяльність педагога і вихованця, в основі якої – саморефлексія, продуктивний діалог, позитивне перетворення себе самого і навколишньої дійсності.

Викликає інтерес принцип «приналежності» («belonging»), який поширений в культурах індіанців США. Центральна його ідея – сприймання будь-якої дитини як найвищої цінності, яка належить не тільки конкретній родині, але й племені, всьому народу. Використання цього принципу у виховній роботі розвиває в дитини відчуття захищеності, власної значимості і необхідності, впевненості у своїх силах, підвищує її самооцінку, допомагає долати негативні риси характеру [141].

Вищезгадані принципи тісно зв'язані з принципом гуманізму, який

передбачає повагу до особистості дитини у поєднанні з вимогливістю до неї, здійснює регулятивну функцію у відносинах педагогів і вихованців, вибудовуючи їх на взаємній повазі, довірливості, доброзичливості, співробітництві.

Сутнісна характеристика гуманістичних домінант у вихованні дітей з девіантною поведінкою відображає основні риси гуманізму, які проявляються у вихованні дітей і визначають загальну гуманістичну спрямованість процесу виховання на реалізацію потреби особистості в безпеці, любові, повазі і визнанні права на свободу, розвиток і прояв здібностей на основі надання підтримки, своєчасної різносторонньої допомоги і раннього виявлення відхилень у формуванні особистості та її поведінці.

Для роботи в заміських таборах запрошуються переважно студенти й випускники вищих педагогічних навчальних закладів, в першу чергу, майбутні психологи, педагоги, соціальні працівники, представники різних країн світу, що мають певний досвід роботи в освітніх установах із соціально незахищеними підлітками [142;143].

США – одна з найбільших багатонаціональних країн світу, тому велике значення надається залученню поліетнічного персоналу до роботи з дітьми групи ризику, що є важливим елементом у загально табірній програмі полікультурного виховання. Причому, мається на увазі залучення до роботи не тільки представників різних етнічних спільнот, але й зарубіжних вихователів. Вожаті-іноземці в період взаємодії, спільного проживання з дітьми, постійного спілкування з ними мають можливість розповісти дітям про свою країну, про її географічне положення, політичний лад; ознайомити із традиціями й звичаями, культурними й духовними цінностями своєї нації. Усе це сприяє розширенню світогляду підлітка, формуванню в нього адекватного ставлення до представників інших національностей й розвитку навичок спілкування з ними .

Успішна організація дитячого відпочинку багато в чому залежить від якості роботи педагогічного колективу й керівників заміського табору. До них ставляться особливі вимоги. Вожатий повинен бути високоморальною людиною. Претендент на посаду вожатого не може мати в минулому судимостей, здійснених аморальних вчинків, нахилів до вживання алкоголю та ін. У більшості випадків роль вожатих в заміських таборах виконують студенти, або випускники університетів, головним чином, педагогічних.

На сьогоднішній день значною популярністю в США користуються заміські табори «BERNADETTE» (для дівчат) та «FATIMA» (для хлопців), в кожному з яких працюють вожатими або волонтерами 10-12 студентів.

У сучасних умовах триває робота фонду «Свіже повітря» по

розширенню й зміцненню власної цілісної системи територіальних соціальних служб, спеціалізованих установ, що включають мережу соціальної підтримки дітей групи ризику і їх родин.

Фонд реалізує різні програми, що мають як соціально-педагогічне, так і виховно-освітнє значення: «Friendly Towns» («Дружні Міста»), «Camps» («Заміські табори»); «Career Awareness Program» («Програма Професійно-Особистісного Самовизначення Підлітків».

Серед інших організацій, що займаються проблемою дитячого відпочинку: «YWCA» («Організація молодих християнок»), «Girl Scouts» («Дівчата-скаути»), «Boy Scouts» («Хлопці-скаути») й ін. Фонд «Свіже Повітря» має цілий ряд безсумнівних переваг:

- як один із представників служб соціального забезпечення дітей, фонд у більшій мірі приділяє увагу організації відпочинку малозабезпечених дітей з неблагополучних сімей;
- є яскравим прикладом установи додаткової освіти, у рамках якого здійснюється зв'язок програм, розрахованих на інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини;
- принциповою відмінністю загальної спрямованості виховно-освітньої діяльності фонду є його спрямованість на професійно-особистісне самовизначення дітей і підлітків групи ризику. Керівники Фонду, проголосивши соціалізацію проблемних підлітків і корекцію їх поведінки головним пріоритетом своєї діяльності, розробили «Career Awareness Program – «Програму Професійно-Особистісного Самовизначення Підлітків».

Дана програма сприяє громадянському становленню дітей групи ризику; розширенню знань і формуванню нових умінь і навичок у різних сферах життєдіяльності (без яких неможливе професійно-особистісне самовизначення); вибору майбутньої професії, що визначає соціальний статус неповнолітніх у суспільстві.

Інноваційна діяльність Фонду проявляється в диференційованому підході до відбору дітей для участі в програмах Фонду «Свіже Повітря».

Диференційований підхід до проблеми організації відпочинку дітей групи ризику полягає в розподілі видів соціальної допомоги відповідно до категорій дитячих потреб, визначається ступенем їх соціальної дезадаптації й необхідністю надання різних видів психолого-педагогічного супроводу й підтримки.

В основі диференціації дитячих потреб і у відповідності з ними лежить специфіка педагогічної, психологічної й соціальної обстановки в родині.

- Діти, які в силу несприятливих обставин (жорстоке ставлення батьків або ігнорування ними дитини) особливо потребують заохочення, підтримки, уваги й доброзичливих відносин з тими дорослими, які

беруть участь у програмі «Дружні Міста».

- Діти, які не одержують у родині належного виховання й навчання (через надмірну зайнятості батьків на роботі, відсутності в них психолого-педагогічної знань, матеріальних засобів і т.п.) направляються для участі в програмі «Заміські Табори».
- Для дітей, батьки яких не здатні забезпечити їх належну освіту з якої-небудь причини, а також діти, які самі не зацікавлені в одержанні відповідної освіти, беруть участь у Програмі «Професійно-Особистісного Самовизначення Підлітків».

В процесі нашого дослідження виявлено низку психолого-педагогічних умов діяльності заміських дитячих таборів, реалізація яких сприяє ефективності профілактичної, корекційної соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми, схильними до девіантної поведінки:

1. Матеріально-технологічні умови забезпечення основних корекційно-виховних програм. Зазвичай всі табори, в яких реалізуються подібні програми, представляють педагогічне цілеспрямовано організоване середовище, яке дає можливість підлітку відчувати себе в новому більш високо організованому просторі життєдіяльності, оволодіти навичками сучасної культури поведінки.

2. Наявність в таборах широкого спектру видів діяльності і спілкування, зорієнтованих на особливості дітей групи ризику, які відкривають їм можливості засвоєння соціально значимих типів поведінки і діяльності.

3. Використання технологій міжособистісної взаємодії (між ровесниками, дітьми різного віку, дітьми і дорослими).

4. Інтенсивність, яскраве емоційне забарвлення колекційної і профілактичної виховної роботи, яка там здійснюється, і має значний вплив на дітей і підлітків, дає можливість проявитися їх кращим рисам, викликає позитивні переживання через усвідомлення своїх досягнень, визнання себе як особистості.

5. Потужне матеріально-технічне і методичне забезпечення, висока майстерність персоналу.

Всі ці умови проявляються у встановленні взаємовідносин доброзичливості, продуктивного співробітництва, взаємній допомозі і підтримці з перших днів перебування дитини в таборі, в організації цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку кожного вихованця, опорі на позитивні якості в подоланні негативних

Ефективність діяльності заміських дитячих таборів для дітей з девіантною поведінкою в США підтверджена стабільним збільшенням кількості дітей, які бажають брати участь в корекційних програмах на базі таборів, позитивними відгуками батьків, учителів, вихователів щодо

суттєвих змін у поведінці дітей, зростанням кількості спонсорів і волонтерів, готових надати посильну фінансову допомогу і взяти участь в роботі таборів.

Заміські табори для дітей групи ризику стали істотною частиною освітньої системи США, що постійно модернізується. Наступні риси характеризують мережу заміських таборів США для дітей групи ризику, схильних до девіантної поведінки:

- варіативність і різноманітність таборів, як за організаційною структурою, так і за змістом діяльності, що забезпечує дитині право вибору;
- організація додаткового неформального спілкування між дітьми й дорослими, що є засобом передачі соціокультурного досвіду;
- достатнє матеріально-ресурсне забезпечення, постійне спілкування з дорослими і ровесниками, близькість до природи, що дозволяє ефективно використовувати програму гармонійного розвитку особистості;
- проживання в малій групі однолітків, що сприяє розвитку в дитини вміння жити й співробітничати в колективі;
- орієнтація на інтереси дитини, що забезпечує розвиток допитливості в дітей групи ризику, стимулювання й підвищення творчих і пізнавальних інтересів.

Як показує аналіз етапів становлення й розвитку табірної руху в США, можна стверджувати, що сьогодні заміські табори США представляють складні багатофункціональні організації. Реалізуючи різноманітні напрямки інтелектуальної й практичної діяльності, різні види, форми й методи їх організації, заміські табори США в значно більшій мірі, ніж інші соціальні інститути (школа, родина, громада), задовольняють соціальні й освітні потреби дітей, враховують їх інтереси й нахили. Дитячі табори надають набагато більше можливостей зі створення умов для більш інтенсивного й ефективного процесу соціалізації особистості проблемного підлітка, його професійного самовизначення, корекції асоціальної поведінки. Це дозволяє розглядати табір як основну освітню установу, яка виконує компенсаторну функцію.

Отже, заміські літні табори посідають чільне місце в системі безперервної освіти США. Їх визнано однією з конструктивних форм вирішення питань соціально-педагогічної роботи з дітьми групи ризику, попередження педагогічної занедбаності, дадаптації неповнолітніх. Досвід їх роботи доцільно впроваджувати в інших країнах, в тому числі й Україні

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.

Значний досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми, схильними до девіантної поведінки, нагромаджено в США. Ця робота, насамперед, передбачає соціальну допомогу і захист неповнолітніх, забезпечення дотримання всіх їх прав.

Американська система соціальної допомоги проблемним дітям, в тому числі з дезадаптованою, девіантною поведінкою, яких зазвичай відносять до дітей «групи ризику», є досить гнучкою, функціонування її забезпечується різними соціальними програмами, які регламентуються федеральним законодавством окремого штату, іноді спільно. У США, згідно федеральних законів та законів штатів, захист дітей від усіх факторів ризику покладено на державні служби захисту дітей, які підпорядковані Департаменту соціальних служб. На рівні штатів можуть функціонувати окремо служби захисту і служби профілактики, які відповідають за захист дітей, їх інтересів і добробуту. Окремі програми приймаються місцевою владою, що дозволяє повніше враховувати потреби кожного регіону. Соціальна допомога дітям здійснюється через систему дитячих закладів, яка включає заклади загального і спеціального типу. В країні переважають недержавні форми опіки та піклування.

До першочергових завдань служб захисту дітей і профілактики девіантної поведінки належать: розгляд заяви про насильство та занедбання; встановлення причини насильства та занедбання; запобігання подальшому нанесенню ушкоджень дітям; визначення інтересів дітей; прийняття заходів щодо покращення здатності сім'ї утримувати дітей у безпеці вдома; вилучення дітей з ризикових ситуацій; опікунство над дітьми за потреби; направлення батьків до інших служб та організацій і допомога батькам у вирішенні проблем, які призвели до насильства та занедбання дітей. Чотири провідні напрями діяльності сучасної системи служб захисту дітей в США: 1) повідомлення; 2) розслідування справи; 3) втручання: конкретна послуга, підтримка, терапія; 4) завершення справи.

Робота з дезадаптованими дітьми в США здійснюється шляхом ефективної взаємодії всіх соціальних інститутів (родина, школа, позашкільні дитячі заклади, громадські організації, релігійні установи, соціальні служби, волонтери).

Велика робота проводиться в США з дітьми-мігрантами. Згідно з результатами досліджень американських учених (Л.Картер, А.Колмен, С.Ніето, Л.Олсен та ін.), найважливішою умовою ефективності адаптаційного процесу дітей мігрантів є максимальне задоволення актуальних потреб, серед яких найбільше значення набувають потреби в:

почутті спільності, спілкуванні, хороших взаєминах, приналежності до певної групи, отриманні знань, самореалізації, можливості бути самим собою, соціально-психологічної захищеності, впевненості в майбутньому, матеріальному благополуччі, сприятливих умовах навчання і проживання.

Значний позитивний досвід нагромаджено в організації соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми в заміських літніх таборах.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що у виховній роботі з дезадаптованими дітьми, схильними до девіантної поведінки, важливе значення має її загальна гуманістична спрямованість. Гуманістичні доміанти у вихованні дітей з девіантною поведінкою представлені гуманістичними ціннісними орієнтирами, що становлять теоретичну й ідеологічну основу процесу виховання дітей з девіантною поведінкою й визначають найбільш істотні риси, принципи, а також конкретні форми й методи профілактики й корекції девіантної поведінки дітей. Сутнісна характеристика гуманістичних доміант у вихованні дітей з девіантною поведінкою відбиває найбільш істотні риси гуманізму, що проявляються у вихованні дітей, що й визначають загальну гуманістичну спрямованість процесу виховання на реалізацію потреб особистості в безпеці, любові, повазі й визнанні прав на волю, щастя, розвиток і прояв здатностей на основі надання підтримки й своєчасної допомоги й раннього виявлення відхилень у поведінці.

Загальний вектор розвитку людської культури, суспільної свідомості, правової і педагогічної систем обумовлює розвиток систем виховання дітей з девіантною поведінкою в різних країнах. Так, порівняльно-історичний аналіз процесів становлення подібних систем у Європі й США, співвіднесення змісту окремих етапів цих процесів у світовому контексті показують, що, з одного боку, розвиток систем роботи з дітьми з девіантною поведінкою відбувався в єдиному руслі і за єдиною парадигмою поступового утвердження гуманістичних принципів виховання, з іншого, у США, державі, що має порівняно молоду історію й уперше у світі започатковану ювенальну юстицію, гуманістичні принципи виховання дітей даної категорії поступово знаходили відображення в інституалізації їх в системі виховання.

Ретроспективний аналіз становлення системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США дає можливість визначити такі етапи : кінець XVIII – перша половина XIX століття (діяльність релігійних і благодійних організацій в сфері опіки дітей, заснування першого спеціалізованого закладу для неповнолітніх правопорушників в 1824 році в Нью-Йорку); друга половина XIX століття (зародження соціальної педагогіки і соціальної роботи, завданням яких була виховна робота з дітьми, схильними до девіантної поведінки, їх ресоціалізація); кінець XIX – перша половина XX століття (утворення ювенальної юстиції як окремої

галузі права, поява закладів нового типу для дітей-сиріт і дітей, схильних до девіантної поведінки, які функціонували на основі реформаторської педагогіки); друга половина XX століття (активна діяльність педагогів-новаторів у спеціалізованих закладах для проблемних дітей, дитячих будинках, інтернатах, інституалізація національної системи психолого-педагогічного супроводу дітей з девіантною поведінкою); кінець XX – початок XXI століття – (інтенсивний розвиток законодавчої бази США стосовно захисту дитинства на основі міжнародних актів, створення відповідної мережі соціальних служб, професійна підготовка фахівців для роботи з проблемними дітьми, розробка державних програм підтримки дітей і сімей у важких життєвих умовах).

Процес нагромадження досвіду, форм і методів профілактики й корекції девіантної поведінки дітей, запобігання правопорушень неповнолітніх базувався, безумовно, на усталених етнопедагогічних традиціях країн, на існуючій у них нормативно-правовій базі, на тенденціях у розвитку національних освітніх систем, на взаємовпливі культур і взаємопроникненні продуктивних педагогічних практик у повсякденну діяльність педагогів різних країн.

Аналіз процесу становлення системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США дозволяє виділити й обґрунтувати гуманістичні домінанти, що лежать у її основі:

- прийняття кожної дитини такою, якою вона є, виявлення позитивних властивостей особистості та організація колекційної виховної роботи з опорою на них;
- індивідуальний підхід, який базується на глибокому знанні психологічних властивостей особистості і життєвих обставин вихованця, який передбачає роботу з вихованцем і його родиною з метою забезпечення присутності родини в його житті;
- довіра і відкритість у здійсненні педагогічної взаємодії вихователя і вихованця;
- надання переваги виховним заходам над караючими в ресоціалізації особистості з девіантною поведінкою;
- забезпечення права дітям самостійно організовувати своє життя, використовуючи виховний потенціал колективу;
- виховання в процесі трудової діяльності, яка дає задоволення.

Перераховані вище гуманістичні домінанти реалізуються в сучасних умовах розгалуженою мережею державних і муніципальних органів, органів ювенальної юстиції, суспільних рухів і ініціатив, освітніх установ. Оперативна взаємодія усередині даної мережі забезпечує ефективність заходів для ресоціалізації дезадаптованих дітей з девіантною поведінкою.

Окремі з проаналізованих гуманістичних положень є поширеними в сучасній системі педагогічної освіти України, проте більшість з них тільки

декларуються, але не мають достатньої практичної реалізації.

Отже, вважаємо, що американський досвід реалізації гуманістичних домінант в організації соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми і підлітками, схильними до девіантної поведінки, вартий впровадження у вітчизняній системі виховання дітей з відхиленнями у поведінці. Особливо це стосується педагогічного супроводу родин дезадаптованих дітей, організації роботи з дітьми-мігрантами, які безперечно, належать до категорії дезадаптованих, кількість яких у зв'язку з воєнними діями на сході України зростає, організації роботи спеціальних літніх таборів та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малькова З.А. Дети в американском обществе . Педагогика. 1994 № 1. С. 101-106.
2. Bornstlin M., Hahn C. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence. *Development and psychopathology*. 2010. Vol. 12. P.717-735.
3. Blight M. Cultural education in the primary years. *Journal of Student Engagement: Educational Matters*. 2012. Vol. 2(1). P. 49-53.
4. Dodge K., Lansford J. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*. 2003. Vol. 74. P.374-393.
5. Silva Souza, Lapouchnian A., Robinson W.N. and Mylopoulos J. Awareness requirements for adaptive system. In *Proceeding of the 6th international symposium on Software engineering for adaptive and self-managing system*. 2011. SEAMS'11. P.60-69. ACM.
6. Racz S., Putnich D., Cognitive abilities, social adaptation, and externalizing behavior problems in childhood and adolescence. *Journal of Youth and adolescence*. 2017. Vol. 46. P. 1688-1701.
7. Goldberg D., and Goodyer I. *The origins and course of common mental disorders*. 2005. London, England: Routledge.
8. Kraemer H.C., Lowe K.K. and Kupfer D.J. *To your health: How to understand what research tells us about risk*. 2005. New York, NY: Oxford University Press.
9. Moffitt T.E., Caspi A. Evidence from behavioral genetics for environmental contributions to antisocial conduct. In P-O.H.Wikstrom and R.J.Sampson (Eds.), *The explanation of crime: Context, mechanisms and development*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 2006. P. 108-152.
10. Murray J., Farrington D.P., and Eisner M.P. Drawing conclusions about causes from systematic reviews of risk factors: The Cambridge Quality Checklists. *Journal of Experimental Criminology*. 2009. Vol. 5. P. 1-23.
11. Pager D., Western B., Sugie N. Sequencing disadvantage: Barriers to employment facing Black and White men with criminal records. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2009. Vol. 623. P. 195-213.
12. Sigle-Ruston W., and McLanahan S. Father absence and child wellbeing: A critical review. In D.P.Moynihan, L.Rainwater, and T.Smeedind (Eds.), *The future of the family*. New York, NY: Russell Sage Foundation. 2004. P.116-155.
13. Masten A., Roisman C. Development cascades: Linking academic

- achievements and externalizing internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*. 2005. Vol.41. P. 733-746.
14. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9. P. 69-74.
 15. Guo G., Roettger M.E., and Cai T. The integration of genetic propensities into social-control models of delinquency and violence among male youths. *American Sociological Review*. 2008. Vol. 73. P. 543-568.
 16. Farrington D.P., and Wels B.C. *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. 2007. Oxford, England: Oxford University Press.
 17. Giordano P.C. *Legacies of crime: A follow-up of the children of highly delinquent girls and boys*. 2010. Cambridge, England: Cambridge University Press.
 18. Sherman L.W., Strang H., Angel C. Woods D., Barnes G.C., Bennett S., and Inkpen N. Effects of face-to-face restorative justice on victims of crime in four randomized, controlled trials. *Journal of Experimental Criminology*. 2005 Vol.1. P. 367-395.
 19. Phillips S.D., and Gates T. A conceptual framework for understanding the stigmatization of children of incarcerated. *Journal of Child and Family Studies*. 2011. Vol. 20. P.286-294.
 20. Foster H., Hagan J. The mass incarceration of parents in America: Issues of race/ethnicity, collateral damage to children, and prisoner reentry. *The Annals of the American of Political and Social Science*. 2009. Vol. 623. P.179-194.
 21. Geller A., Garfinkel I., Cooper C.E., and Mincy R.B. *Parental incarceration and child wellbeing: Implications for urban families (Working Paper WP08-10-FF)*. 2008. Princeton, NJ: Bendheim-Thoman Center for Research on Child Wellbeing, Princeton University. Princeton, NJ.
 22. Harris Y.R., Graham J.A., and Carpenter G.J.O. (Eds.). *Children of incarcerated parents: Theoretical, developmental, and clinical issues*. 2010. New York, NY: Springer.
 23. Johnson R. Ever-increasing levels of parental incarceration and the consequences for children. In S.Raphael and M.Stoll (Eds), *Do prisons make us safer? The benefits and costs of the prison boom*. New York, NY: Russell Sage. 2009. P.177-206.
 24. Zwiebach L., Rhodes J.E., and Dun Rappaport C.D. Mentoring interventions for children of incarcerated parents. In J.M. Eddy and J.Poehlmann (Eds.). *Children of incarcerated parents: A handbook for researchers and practitioners*. Washington, DS: Urban Institute. 2010. P.217-236.
 25. Bertman, Carrol. *Adolescent Suicide: A Critical Review*. *Death Studies*. - N.Y. - 1994. P. 8, 53 – 63.

26. Borst Sophie. Adolescent Suicidal Behavior: A Clinical-development Perspective. Leiden, 1993. 107 p.
27. Hoewton Keith. Suicide and Attempted Suicide among Children and Adolescents. Beverly Hillsetc.: Sagepubl. Cop., 1986. 150 p.
28. Brooksbank D.J. Suicide and Parasuicide in Childhood and Early Adolescence II Brit. J. Psychiat. 1985. V.146, № 3. P. 459 - 463.
29. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия (пер. с англ.) / А.Бандура, Р.Уолтерс. М.: Апрель Пресс, 1999. 512 с.
30. Shannon L.W. The Role of Vandalism in Delinquent Careers //Vandalism, Behavior and Motivations I Ed. by Cl. Levy-Leboyer. North-Holland etc., 1984. P. 215 -231.
31. Greenstein Jack. What Children Taught me. - Chicago : Univ. of Chic. Press, 1984. P. 9-12.
32. Bandura A. Socid-learning Theory of Identificatory Processes II Handbook of Sociolization Theory a. Reseach. Chicago, 1969. P. 213 - 262.
33. Canter D. Vandalism : Overview and Prospect II Vandalism, Behavior and Motivation I ed. by Claude Levy-Leboyer. North-Holland ; Amsterdam ; N.Y.; Oxford, 1984. P. 345 - 357.
34. Donnermeyer J.F., Phillips G.H.. Vandals and Vandalism in the USA : a Rural Perspective II Vandalism, Behavior and Motivations I Ed. by Claude Levy-Leboyer. North-Holland etc., 1984. P. 149 - 163.
35. Шпеник С.З. Діти групи ризику як об'єкт соціальної роботи. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип.21. С.212-214
36. Sowers K.M. Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Social Work Practice . Vol.3. N.Y.: John Wiley & Sons, 2008. 676 p.
37. Youth at Risk: a Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents / Edited by D. Capuzzi, D.R. Gross. [6th edition]. Alexandria, VA: American Counseling Association, 2014. – 484 p.
38. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска: Краткий курс лекций для ВУЗов . М.: Владос, 2008. 351 с.
39. Glick B. Cognitive Behavioral Interventions for At-risk Youth . Kingston, N.J.: Civic Research Institute, 2006. 416 p.
40. Helping Adolescents at Risk: Prevention of Multiple Problem Behaviors / [Biglan A., Brennan P.A., Foster Sh.L., Holder H.D.]. N.Y.: Guilford Press, 2005. 318 p.
41. Anthony E. K. Development of a Risk and Resilience-based Out-of-school Time Program for Children and Youths. Social Work. 2009. №541). P.45-55.
42. Harpine E. C. Group-Centered Prevention Programs for At-Risk Students . N.Y.: Springer, 2011. – 155 p.

43. Lane K. L. Interventions for Children with or at Risk for Emotional and Behavioral Disorders / Lane K. L., Gresham F. M., O'Shaughnessy T. E.]. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 334 p.
44. The California Child Abuse & Neglect Reporting Law. Issues and Answers for Mandated Reporters. Sacramento: California Department of Social Services. Office of Child Abuse Prevention, 2003. P.2-4.
45. Chadwick D. Community Organization of Services Needed to Deal With Child Abuse / David L.Chadwick // The American Professional Society on the Abuse Children Handbook on Child Treatment / [Briere J., Berliner L., Bulkley J., Jenny C., Reid Th.]. [2nd Edition]. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2002. P.400
46. Juvenile Justice Sourcebook / Edited by W.T. Church II, D.W. Springer, A.R. Roberts [2nd edition]. New York:Oxford University Press, 2014. 671 p.
47. Stevenson O. Miltidisciplinary Work/ Olive Stevenson . Child Abuse Review. 1998. Volume 2. №4. PP.24-31.
48. Kahn A. Planning Community Services for Children in Trouble. New York: Columbia University Press, 1993. 211 p.
49. Кубицький С. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах. К.: ДАКККиМ, 2009. 298 с.
50. Веселова В.В. Педагогические и социальные функции службы "Гайденс" в средней школе США. М. : «Педагогика», 1992. 158с.
51. Слозанська Г.І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в територіальних громадах. Дис.доктора пед.наук. 13.00.05. Тернопіль, 2019. 675 с.
52. Finckenaue James. Delinquency and Corrections. Orlando. Florida : Academic Press, 1994. 240 p.
53. Social Support, Life, Events and Depression I Ed. by Nan Lin-Orlande etc. N.Y. Academic Press, 1996. 377 p.
54. Sokol M. Any Baby Can...with a Little Help II Service Bridges. Winter 1995 - 1996. Vol.1 , № 2. P. 11 - 12.
55. Филатов СБ. Католическая церковь в общественно-политической жизни США (70-80 г.): Дис. ... канд. философских наук. М.,1984. -247 с.
56. Soler M., Shauffer C Fighting Fragmentation : Coordination of Services for Children and Families II Education and Urban Society. - 1993. JVs 25(2). P. 129 - 140.
57. Buckley R., Bigelow D.A. The Multi-service Network: Reaching the Unserved Multi-problem Individual II Community Mental Health Journal. 1992. № 28 (1). P. 43 - 50.
58. Melaville A. Together We Can : A Guide for Crafting a Profamily System of Education and Human Services. Washington, D.C. : Office of Educational Research and Improvement, 1993.
59. Comstock J. Television in America. Beverly Hills; London : Sage

- Publ.,1981. 155 p.
60. Comstock J., Chaffee S. Katzman. Media Influences on Agression II Prevention and Control of Agression / Ed. A. Goldsteen. N.Y.: Pergamon Press, 1986.
 61. Ginzberg E. Young People at Risk: Is Prevention Possible? Boulder, CO: Westview Press, 1998. 140 p.
 62. McCluskey K.W. Lines in the Sand: Are Students with difficulties being forced from our schools? Reaching Today's Youth. 2000. №4. p18-20.
 63. Hesse, Sven. Child Welfare and Child Protection on the Eve of the 21st Century. Stockholm Studies in Social Work 12. Stockholm : Stockholm University, 1998. 251 p.
 64. Miller, Jerome G. Last One Over the Wall. Ohio State University Press, 1991. 136 p.
 65. Захарова Е. А. Гуманистические подходы к процессу преодоления девиантного поведения подростков в педагогических исследованиях России, США и Канады (вторая половина XX столетия) : дисс.канд.пед.наук : 13.00.01, Хабаровск, 2004. 190 с.
 66. Kornbeck, J. The Diversity of Social Pedagogy in Europe / J. Kornbeck. - Bremen : Europaischer Hochschulverlag, 2009. - 317 p.
 67. Маслоу, А. Самоактуализация . Психология личности : тексты. - М. : МГУ, 1982. С. 108-117.
 68. Роджерс, К. К науке о личности . История зарубежной психологии. М., 1986. С. 54-69.
 69. Пилиповский, В. Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике . Педагогика. 1993. № 6. С. 101-104.
 70. Международное право в документах : учеб. пособие / сост. Н. Т. Блатова, Г. М. Мелков. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ИЦ-Гарант, 2002. 371 с.
 71. Eadie, T. Crime, Justice and Punishment. 3 rd edn. Oxford : Oxford University Press, 2003. 113 p.
 72. Веселова В. В. Гуманистическая парадигма в теории и практике зарубежной педагогіки. Проблема образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. - 90-е гг. XX в.). М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000. Том 2. С. 282 – 346.
 73. Kuhn, S. A. C. Pyramidal training for families of children with problem behavior . Journal of Applied Behavior Analysis, 2003. p. 36-77.
 74. Maas, H. Children in need of parents . New York : Columbia University Press, 1999. 155 p.
 75. Fanshel, D. Children in foster care . New York : Columbia University Press, 1998. 164 p.
 76. Combs A. Humanism, Educator and the Future. Education Leadership.

- N.Y., 1978. V.35. P.42.
77. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
 78. Дьюи Д. Демократия и образование . М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
 79. Макаев В. В. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи и современность . Пятигорск: Изд-во ПГПИИЯ, 1993. 128 с.
 80. America - 2000: An Educational Strategy. Wash., U.S. Department of Education: Printing Office, 1991. 157p.
 81. Ахметгалеев Э.Д. Формирование профессиональной направленности будущего социального работника в процессе участия в студенческом волонтерском движении : дисс. ...канд.пед.наук : 13.00.01. Казань, 2009. 212 с.
 82. Пермяков Ю.И. Некоторые аспекты добровольческой работы с детьми. М.: Ин-т сравнительной. политологии РАН, 2003. 320с.
 83. Эйрих К.В. Организация волонтерской деятельности. Работник социальной службы. 2004. №3. С. 50 – 52.
 84. Тетерский С.В. Волонтер и общество . М.: Академия, 2000. 156 с.
 85. Eberly D.J. National Youth Service in the 20th and 21st centuries. New-York, 2005. 356 p.
 86. Ахметгалеев Э.Д. Развитие студенческого волонтерского движения : отечественный и зарубежный опыт : [учебное пособие] . Казань : Отечество, 2008. 186 с.
 87. Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся / под ред. Т.Н.Мальковской. М. : НИИО, 1998. 152 с.
 88. Мак Карлей. Добровольцы : Как их найти ? М.: Радуга, 1994. 156 с.
 89. Чухачува О. Третий сектор говорит с английским акцентом. Вестник благотворительности. 2000. №8. С. 50 – 51.
 90. Филантропические фонды и спонсорские организации США. [Справочник]. М.: Ин-т США и Канады РАИ, 1997. 230 с.
 91. Бидерман К. Координация работы и менеджмент волонтерских программ в Великобритании; пер.с англ. М. : Аспект Пресс, 2005. 124 с.
 92. Вильфинг Г. Формы социальной работы с молодежью в Австрии . М.: Прогресс, 1993. 238 с.
 93. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университетов в европейской культуре . М.: Новое тысячелетие, 1999. – 211 с.
 94. Фокин В.А., Фокин И.В. Содержание подготовки профессиональных работников в США. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 1. С.3 – 19 .
 95. Обучение практике социальной работы. Международный взгляд и перспективы / под ред. М.Доуэла, С.Шардлоу. М.: Пспект Пресс, 1997. 223 с.

96. Roof M. *Voluntary Services and Social Policy*. London: Kegan Paul Publishers, 1997. 123 p.
97. Colman A. M. *Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction*. Oxford e.a.:Bergman Press, 1982. 301 p.
98. Ballinger C. *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York: Teachers College Press, 1999. 137p.
99. Oakes, J. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995. 412 p.
- 100.Schechter, S., Cummins, J. *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*. NH: Heinemann, 2003. 310 p.
- 101.Fermimore, B. *Historical white resistance to equity in public education: A challenge to white teacher educators. Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington, DC: American Association for Teacher Education, 2001. 502 p.
- 102.Jacoby, T. *Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it means to be America*. New York: Basic Books, 2004. 456 p.
- 103.Walqui, A. *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary schools*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2000.
- 104.Morse S., Hammer P. *Migrant students attending college: Facilitating their success / ERIC ® clearing house on Rural Education and small schools. Service No. EDO ^RC, 1998. P. 97-110.*
- 105.Banks J.A., Banks C.A. M. *Multicultural education. Issues and Perspectives*. New York: MacMillan, 2003. 173 p.
- 106.Nieto, S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2000. 449 p.
- 107.Sleeter, C. *Culture, difference and power*. New York: Teachers College Press, 2001. 325 p.
- 108.*Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc. 2002. 242 p.*
- 109.Lee, S.M. *Using the new racial categories in the 2000 Census*. MD: The Annie E. Casey Foundation, 2001. 316 p.
- 110.Olsen, L. *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: New Press, 1997. 112 p.
- 111.Darder, A. *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. New York: Bergin & Garvey, 1997. 509 p.
- 112.Asante M.K. *Afrocentricity, and knowledge*. Trenton, NJ: Africa World Press, 1990. 179 p.
- 113.Kuhn, S. A. C. *Pyramidal training for families of children with problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis. 2003.*
- 114.Gamio, M. *Mexican Immigration to the United States: A study of human migration and adjustment*. Chicago: University of Chicago Press. 1993.

115. Невструева Ольга Владимировна. Компенсирующее обучение в начальной школе США : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2002. 187 с.
116. Gordon Edmund W. Compensatory Education for the Disadvantaged: Programs and Practices. N.Y., 1996. 123 p.
117. Maurice Chazon. Compensatory Education. N.Y., 1991. 187 p.
118. Snow, C. The myths around bilingual education. NABE News. 1997. 21(2).P.29-35.
119. Callagan R., Gandara P. The bilingual advantage. Bristol: Multilingual Matters. 2014. 234 p.
120. Ramsey P., Williams L. Multicultural Education: A Source Book. RoutledgeFalmer, New York and London, 2003. 295 p.
121. Nieto, S. We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education. C.F. Dias. Multicultural education for the twenty-first century. Washington, DC: National Education Association. 2002. 389 p.
122. Nesdale D. Intercultural effectiveness and ethnic prejudice. Journal of Applied Social Psychology. 2012. Vol. 42. P. 1173-1191.
123. Hammer M., Bennet M. Measuring intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27. P. 421-447.
124. Hall E.T. The silent language. Garden City, N.Y.: Anchor. 1959. 217 p.
125. Nelson P. Cross cultural communication. International Journal of Cross Cultural Management. 2004. 4(2). P. 253-270.
126. Murick R. Developmental guidance and counselling. Practical approach. Minneapolis. MN: Educational National Corp. 2003. 187 p.
127. Diener D. An incomplete list of eminent psychologists of the modern era . Archives of Scientific Psychology. 2 (1), 2014. P. 20 -31.
128. Survey of the practice of psychology prepared by Professional Examination Service: Association of States and Provincial Psychology Boards, 2003. 147 p.
129. Gay, G. & Howard, T. Multicultural teacher education for the 21st cen. Teacher Educator. 2000.36(1). P. 1-16.
130. Florio-Ruane, S. Teacher education and the cultural imagination. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. 412 p.
131. Lauer, P. A secondary analysis of a review of teacher preparation research. Denver: Education Commission of the States, 2001. 214 p.
132. Fenstermacher, G. Reconsidering the teacher education reform debate: A commentary on Cochran-Smith and Fries. Educational Researcher. 2003 .31 (6).P.20-22.
133. Dimock Hedley S. Administration of the Modern Camp. N.Y.: Association Press, 1998.
134. American Camping Association. Camp Standards With Interpretation for the Accreditation of Organized Camps. Martinsville, IN: American

- Camping Association, 1984. P. 13.
135. Pre-Camp Playbook for Counselors and Staff/ Ed. By Steve Kanefsky. Menominee, Wisconsin, 2001. 117 p.
136. Ball A., Ball B. Camp Management. N.Y., 1995. 112 p.
137. Public Papers of the President of the United States. Wash., DC, 1963. P.137.
138. Summer Staff Guide . The Fresh Air Fund Career Awareness Program.- N.Y., 1998. 95 p.
139. Mishel L., Wallace S. A consequence of character. How summer camp promotes character and leadership. Camping Magazine. January/February, 2015.
140. Caine R.N. Building the Bridge From Research to Classroom. Educational Leadership. 2000. Vol.58. № 3.
141. Aidman B.J. How Summer School Can Provide a Jump Start for Students . Educational Leadership. 1997. Vol. 55. № 4. P. 47 – 50.
142. Козлова Е.В. Загородные лагеря США как фактор коррекции поведения детей группы риска : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2002. 172 с.
143. A camping Guide for Secondary Schools. Los Angeles City Schools. Los Angeles, California, 1999. 112p.
144. Menominee: Pre-Camp Playbook for Counselors and Staff/ Ed. By Steve Kanefsky. Wisconsin, 2001.

Наукове видання

І.Козубовська, Р.Козубовський, Н.Сойма, З.Мигалина

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ В США

Монографія.

ISBN 978-617-7796-03-8

У пропонованій монографії розглядаються питання соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в США. Розкрито сутність понять «адаптація», «дезадаптація», «девіантна поведінка», охарактеризовано прояви і рівні дезадаптації, обґрунтовано зв'язок дезадаптації і девіантної поведінки неповнолітніх. Проаналізовано систему соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в США, яка забезпечується державними і приватними навчальними закладами, соціальними службами, громадськими і релігійними організаціями.

Для викладачів і студентів освітніх закладів, психологів, практичних соціальних працівників.

УДК 37.013.42-056.87:316.624.3

Підписано до друку 14.06. 2019. Формат 60x84/16.

Умов.друк.арк. 8,7. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Зам. №23. Наклад 100 прим.

Видруковано ПП «АУТДОР-ШАРК»

88000, м.Ужгород, пл. Жупанатська, 15/1.

Тел.: 3-51-25. Е- mail: office@shark.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до державного реєстру видавців, виготівників,

і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія 3м №40 від 29 жовтня 2012 року