

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

**АНДРОНЮК Тетяна Анатоліївна**

УДК 371.13:373.035

**ПРОПЕДЕВТИЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО  
ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 – теорія та методика трудового навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
**Сидоренко Віктор Костянтинович**  
доктор педагогічних наук, професор

Херсон - 2002

**ЗМІСТ**

	стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ.....	10
1.1. Агресивність як одна з форм прояву девіантної поведінки.....	10
1.2. Соціально-психологічні причини прояву агресивної поведінки підлітків.....	38
1.3. Соціалізація особистості підлітка як передумова розвитку схильності до агресивної поведінки.....	60
1.4. Психолого-педагогічна робота з попередження агресивної поведінки підлітків.....	80
Висновки до першого розділу.....	107

РОЗДІЛ 2 ПРОПЕДЕВТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	111
2.1.Трудова діяльність як фактор пропедевтики агресивної поведінки школяра.....	111
2.2.Ділова гра як засіб пропедевтичної роботи з учнями в процесі їх навчальної діяльності.....	125
2.3.Експериментальна оцінка результатів пропедевтичної роботи, спрямованої на усунення агресивних проявів у поведінці.....	166
Висновки до другого розділу.....	183
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ	

## ВСТУП

Сучасна загальноосвітня школа має безліч проблем, і найбільша серед них – зростаючі труднощі у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів.

Вчителі зіткнулися з проблемою, якої не знали ще 10-12 років тому. Число дітей ризику, тобто дітей з девіантною поведінкою, яких називають важкими, різко зросло. Частіше проявляється грубість у ставленні до вчителів і батьків, недисциплінованість на уроках, прогули, бродяжництво, крадіжки, хуліганство, пияцтво, агресивні та ворожі прояви. Ці явища стали дуже серйозною проблемою в школах .

Педагоги усвідомлюють прагнення учнів до самоствердження, реалізації індивідуальних вікових потреб, що набувають нового змісту в зв'язку з відродженням національної самосвідомості, неспроможністю учнів знайти своє належне місце в динаміці соціальних, економічних і політичних процесів та інше. Однак намагаються розв'язати ці складні проблеми формами і методами виховного впливу на учнів.

Однією з суттєвих характеристик девіантної поведінки підлітків є агресивні прояви, які відображають різноманітні форми агресивної активності: погрози, образи, сварки, бійки, фізичне та психічне насильство, демонстраційна непокора, конфліктність, руйнівні дії та інші соціально несхвалювальні форми поведінки, пов'язані з делінквентністю та скоєнням тяжких насильницьких злочинів в підлітковому віці.

Девіантна поведінка спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму, що формується. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій; сам же він вважає, що не одержує від суспільства того,

на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних факторів, мотивацій ускладнює соціальну адаптацію підлітків.

Однією з актуальних проблем сьогодення є зростання агресивності підлітків. Це пов'язано із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що важко переживає перехід до ринкових відносин, зростаючу кризу соціальної системи тощо.

Щоб допомогти підростаючій людині подолати виникаючі відхилення в її поведінці та розвитку, потрібно враховувати, на якому віковому етапі знаходиться дитина, яку сходинку свого життєвого шляху вона зараз долає, в чому типові складності того чи іншого віку.

Форми виходу з кризи залежать від того соціального середовища, в якому знаходиться підліток, від індивідуальної історії його життя, минулого досвіду вирішення життєвих проблем, відносин між близькими дорослими.

Над цією проблемою працюють ряд педагогів та психологів. Слід відзначити роботи Фрейда, Лоренца, Доларда, Берковитца, Бандури, К.Хорні, Е.Фромма, А.Андре, які працювали над теорією агресивності підлітків. Структуру агресивного прояву у підлітків запропонували у своїх роботах Й. Заградова, А.Осінський, Н.Левітов, А.Бодалев, Ерон.

Роботи Р.Сирса, Е.Маккобі, К.Левіна, Н.Алікіної, В.Рахмаштаєвої, О. Бовть, О.Степанова, І.Фурманова дають змогу розуміти фактори, що визначають імовірний розвиток агресивності в поведінці дитини.

Над проблемою виявлення причин девіантної поведінки підлітків працювали такі вчені: А.Белкін, П.Блонський, Л.Виготський, А.Грабаров, Е. Натанзон, Г.Степанов, А.Гатенко, О.Алемаскін.

До проблеми профілактики девіантної поведінки підлітків в навчально-виховному процесі звертається багато авторів. Розв'язанню проблеми, над якою ми працюємо, сприяло вивчення наукових праць, пов'язаних з виявленням її психологічних та педагогічних аспектів, підходів до методики організації пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, критеріїв оцінки її ефективності і т.д.

Спільними в рекомендаціях дослідників Ю.Гербіва, К.Даниліна, Е. Костяшкіна, І.Павлова, С.Новицького є пропозиції будувати пропедевтичну роботу на основі вивчення причин відхилення у поведінці; планування пропедевтичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування, з урахуванням специфіки школи, рівня розвитку колективу; необхідності залучення дітей з девіантною поведінкою в систему діяльності. Будувати пропедевтичну роботу на основі участі громадських органів самоврядування в профілактиці важковиховуваності; використання індивідуального підходу в профілактиці правопорушень школярів; необхідності координації взаємодії школи, сім'ї і громадськості, щодо попередження і подолання відхилень у поведінці школярів пропонують Г.Вочковський, Н.Грушина, С.Сивримидов та ін.

Визначальну роль при розгляді методологічних аспектів проблеми корекційної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, мали

роботи А.Макаренка, В.Сухомлинського, В.Оржеховської, Д.Шахшаєва, В. Погребняка, Є.Петухова, О.Панченка, А.Тараса, А.Максимової, Л.Дробота, О. Антонової-Турченко, О.Єгорової, С.Зінченко, Н.Алікіної, Г.Міньковського.

Аналіз педагогічної практики переконує у недостатній ефективності традиційного типу навчання та виховання щодо вирішення цих завдань, як створення ефективних дидактичних систем, які базуються на застосуванні таких типів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечували б інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь і навичок, і на цій основі суттєво підвищували рівень самостійної творчої діяльності учнів, створювали б умови для більш повного й ефективного використання інтелекту кожного через традиційний метод організації викладання.

Суперечності між вимогами, що постають перед спеціалістами в сучасних умовах, вимагають утвердження якісно нових суб'єкт-суб'єктивних відносин у навчанні. У напрямі вирішення цієї проблеми є, на наш погляд, зміна технологій навчання шляхом включення у навчально-виховний процес ділових ігор. Дослідження М.Ранник, А.Тельдсепп, Н.Кузнєцової, Б. Болотинської, А.Капської, Д.Малокова, Р.Шацької, О.Соловей пов'язані з розробкою і впровадженням нових технологій навчання, в основу яких покладено застосування ігор, свідчать про наявність у них значних можливостей щодо підвищення ефективності навчання та виховання.

Застосування ігор в навчально-виховному процесі забезпечує єдність формування понять, поєднує це з інтелектуальним розвитком та вихованням учнів, сприяє підвищенню ефективності навчання, корегує їх поведінку.

Таким чином, проблема, яка розглядається в даному дослідженні, набуває особливої актуальності. В сучасних умовах педагогічного процесу сучасної школи вона є значимою науковою проблемою, яка має історичне та соціально-педагогічне значення.

Разом з тим, вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило помітити, що про педагогічні умови, щодо пропедевтики саме агресивної поведінки підлітків, інформація в літературі практично відсутня. Саме ці обставини, неповна теоретична розробка та методологічне дослідження проблеми в об'єднанні з великим практичним значенням і актуальністю, послужили причиною вибору теми нашої дисертаційної роботи: **“Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання в загальноосновній школі”**.

**Об'єкт дослідження:** пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

**Предмет дослідження:** процес трудового навчання як засіб пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки.

**Мета дослідження:** визначити, дидактично обґрунтувати та експериментально перевірити можливості трудового навчання у 5-7 класах загальноосновної школи як основи для пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки.

У відповідності з об'єктом, предметом, метою було сформовано таку **гіпотезу дослідження**, яка базується на припущенні, що результативність пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, забезпечується за умови:

1. Наявності об'єктивної інформації про причини та форми прояву агресивної поведінки.
2. Відповідності методів корекційного впливу особливостям процесу формування особистості у підлітковому віці.
3. Розробки системи засобів зацікавленості підлітка в результатах навчальної діяльності.
4. Здійснення координації виховного впливу школи, сім'ї та соціального оточення підлітків.

Виходячи з теми, гіпотези та враховуючи специфіку предмету дослідження, було визначено такі **задачі**:

1. Проаналізувати соціальні та психолого-педагогічні аспекти проблеми девіантної поведінки школярів та обґрунтувати можливі шляхи її вирішення.
2. Дослідити форми прояву та причини агресивної поведінки підлітків.
3. Обґрунтувати педагогічно доцільну систему пропедевтичної корекції підлітків, схильних до агресивної поведінки, на уроках трудового навчання в загальноосвітній школі.
4. Експериментально перевірити систему роботи по запобіганню агресивної поведінки в процесі трудового навчання.

**Методологічною основою дослідження** є: філософське учення про суспільну сутність особистості, про роль формування ціннісного відношення до праці, про роль трудової діяльності у формуванні суспільної спрямованості особистості. Положення педагогіки та психології про творчо-діяльнісну сутність особистості, закономірності її формування й розвитку в підлітковому віці.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених задач та перевірки вихідних положень планується використати комплекс методів теоретичного дослідження: аналіз філософської, психологічної, соціальної, педагогічної та правової літератури; навчальних програм, підручників з трудового навчання; методи міждисциплінарного синтезу, системного аналізу та синтезу; та імперичні: вивчення передового педагогічного досвіду вчителів трудового навчання; спостереження, анкетування, опитування, бесіди з вчителями та учнями; вивчення результатів діяльності школярів. Провідним на всіх етапах проведення дослідження виступив метод педагогічного експерименту ( констатуючий та формуючий) з наступним аналізом і узагальненням результатів дослідження.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** визначається тим, що вперше доведено можливості трудового навчання як дієвого засобу пропедевтичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки; розширено уявлення про ділову гру як засіб корекції поведінки школярів; обґрунтовано умови впливу ігрової діяльності учнів на уроках трудового

навчання на пропедевтику їх агресивної поведінки; визначено педагогічні умови включення учнів в ігрову діяльність на уроках трудового навчання та розкрито роль спонукальних мотивів їх зацікавленості у результатах власної праці; визначено критерії оцінки агресивних проявів у поведінці учнів підліткового віку.

За результатами проведеного дослідження набула подальшого розвитку систематизація та класифікація відхилень у поведінці підлітків, типізація рис особистості підлітків з агресивною поведінкою та класифікація умов пропедевтики і корекційного впливу на агресивну поведінку підлітків.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці методики включення ігрової діяльності у процес трудового навчання учнів, яка виступає засобом пропедевтики агресивної поведінки підлітків. Розроблені та експериментально перевірені теоретичні положення створюють реальну основу для організації пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних теоретичних положень; використанням різноманітних взаємодоповнюючих методів науково-педагогічного пошуку, адекватних його об'єкту, предмету, меті та завданням; значним обсягом та результативністю отриманих емпіричних даних; репрезентативністю вибірки та надійністю обробки даних дослідно-експериментальної роботи.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалось шляхом публікації праць. Основні висновки і результати дослідження доповідались і обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки Херсонського державного педагогічного університету, на підсумкових науково-практичних конференціях з науково-дослідницької роботи в ХДПУ (1998-2001рр.), на науково-методичній конференції “Вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду”(м.Херсон, 1998р.), на Всеукраїнській науково-методичній конференції “Від творчого вчителя до творчого учня” (м.Херсон, 1999 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Педагогічна думка України: витоки, традиції, сучасність” (м. Херсон, 2000р.), на Всеукраїнській науково-методичній конференції “Соціально-правовий захист молоді” (міста Херсон, Ужгород, 2002 р.).

Хід і окремі результати дослідження на різних його етапах обговорювались на методичних зібраннях і конференціях учителів трудового навчання шкіл м. Херсона і Херсонської області.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося в процесі дослідної роботи на базі загальноосвітніх шкіл I-III ст. міста Херсона: СШ №31(довідка № 79 від 19.11.2001 р.); СШ №55 (довідка № 137 від 21.06.2000 р.), Киселівської загальноосвітньої школи I-III ст. Херсонської області ( довідка № 56 від 12.10.2001 р.); загальноосвітніх школах I-III ст. № 1 ( довідка № 96 від 4.06.2002 р.), № 2 (довідка № 119 від 29.05.2002 р.) міста Переяслова-Хмельницького Київської області.

## РОЗДІЛ 1

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГОЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВОДІНКИ УЧНІВ

#### 1.1. Агресивність як одна з форм прояву девіантної поведінки

Молодь нашої країни формується в складних соціокультурних умовах, відчуваючи неврівноваженість соціальних процесів, економічні і політичні протиріччя, криміногенність суспільства. В останні роки значно зросло число відхилень у поведінці неповнолітніх. Це явище характеризується низкою ознак: по-перше, збільшення чисельності дітей, у яких спостерігається порушення норм поведінки; по-друге, зростання соціальної небезпеки відхилень у поведінці; по-третє, омолодження цих порушень. Тобто прояви девіантної поведінки підлітків значно збільшилися [4] .

Об'єктивної відповіді на питання, що таке девіантна поведінка не існує . Вона залежить винятково від тих критеріїв, що прийняті представниками даної культури у визначену історичну епоху. Те, що вчора вважалося ненормальним, завтра, можливо, буде здаватися нормальним, а те, що нам уявляється неприйнятним, іноді дуже добре вписується в життя інших народів.

Необхідно також розрізняти критерії, якими користуються інші люди, визначаючи поведінку дратівливого чи зухвалого в них здивування людини, як «ненормальне», від тих критеріїв, якими при цьому користується сама ця людина, характеризуючи, наприклад, свій стан, коли вона не здатна перебороти власний розлад чи, навіть, просто повідомити про нього.

Як правило, чим рідше зустрічається та чи інша форма поведінки, тим більше імовірності, що її будуть сприймати як відхиляючу. Тут ми ведемо мову про статистичний критерій, що дозволяє стверджувати, що від 2 до 3% людей в обидві сторони від тієї більшості, що поводить більш-менш «нормально» виявляються люди відповідно «занадто» чи «недостатньо» товариські, неспокійні, організовані і т.д. [110; 45;13].

Частіше за все, однак, - «ненормальною» вважають людину, «яка виходить з усіх нормальних рамок», поведінка якої йде в розріз з цінностями, звичками чи установками інших людей.

Поведінка буде вважатися тим «ненормальнішою», чим більше небезпеки вона буде представляти для самої людини чи для оточуючих. Як приклад, можна привести суїцидальні дії, зловживання наркотиками чи поведінку, що створює загрозу для суспільного порядку.

Одним із критеріїв відхилення може бути той факт, що «розшифровка» навколишнього світу головним мозком відбувається в даної людини не так, як в інших. Наше сприйняття дійсності організується і «стандартизується» головним мозком, важлива функція якого проявляється в «фільтрації» зовнішніх сигналів. Усяке відхилення від «нормальної розшифровки» цих сигналів зв'язано з ризиком неправильної адаптації. Саме так буває в людей з

порушенням слуху чи нюху, а також у тих, хто схильний сприймати погляди і жести інших людей, як ворожі чи, навпаки - як доброзичливі.

Крім того, справа може полягати й у зміні рівня свідомості, по'язаній з її «потьмаренням», що може стати причиною зорових чи слухових галюцинацій. Такого роду приватні занурення у внутрішній світ нормально сприймаються лише в деяких народів, де їх розглядають як спосіб спілкування з «потойбічним світом». Західна культура, наприклад, єдино нормальним станом свідомості визнає екстравертовану свідомість.[32]

Але ще більше, ніж перераховані симптоми, увагу до людини можуть привернути емоційні порушення, наприклад, перебільшення прояву смутку чи гніву, безпідставні страхи чи депресія, викликана подією, що травмує, переборювати яку людина не в змозі.

Нарешті, буває, що і без будь-яких емоцій людини виявляється нездатною перебороти перешкоду, веде до поглиблення в себе чи просто усамітнення, і тим самим приводить до розриву нормальних шляхів спілкування з іншими людьми.

Таким чином, поняття норми дуже неоднозначне, і, якщо вдуматися, то можна прийти до висновку, що чіткої межі між «прийнятним» і «неприйнятним» немає. Не існує і «ідеальної» норми. Усяка людина в тому чи іншому ступені “ненормальна”. Просто в окремих людей деякі властивості виражені сильніше, ніж в інших, і тому такі люди потребують підтримки, щоб адаптуватися.

Суперечки починаються тоді, коли потрібно вирішувати, якою повинна бути ця підтримка: соціальною, психологічною чи медичною. Вибір, що у цих випадках необхідно зробити, власне кажучи, залежить від того підходу, до якого звертаються у спробах пояснити девіантну поведінку.

Медичний і психоаналітичний підходи до девіантної поведінки акцентують увагу на внутрішніх причинах поведінкових розладів.[18]

Навпаки, біхевіористи бачать у девіантній, як і у всякій іншій поведінці, результат наuczіння і тому вважають, що причини його можуть бути тільки зовнішніми.

З погляду біхевіористів, вплив зовнішнього середовища як джерела підкріплення в основному дозволяє зрозуміти, яким чином слабшають одні форми поведінки і на їхньому місці виникають інші, в тому числі, девіантні, підкріплювані факторами оточення. Слід, крім того, відзначити, що в багатьох випадках на процес обумовлювання накладається і соціальне наuczіння шляхом спостереження за «моделлю». Наприклад, при вихованні дитини в злочинному середовищі дуже імовірно, що в неї виробиться антисоціальна поведінка; а також виховання, що супроводжується сильним “придушенням” сексуальності, може привести до появи в зрілому віці психосексуальних розладів.

Когнітивний підхід заснований на принципі, що почуття і дії людини перестають відповідати ситуації, після того як вона починає розшифровувати цю ситуацію, користуючись ірраціональним і тому неадекватним розумінням



Наприклад, емоційний розлад, супроводжуваний почуттям тривоги і безсилля, пов'язаний скоріше з помилковою когнітивною інтерпретацією людиною тих чи інших подій, ніж із самими цими подіями.

Елліс виділив ряд ірраціональних уявлень, що, на його думку, бувають причиною більшості неадекватних вчинків людини. От деякі з них: «головне - змусити усіх, з ким доводиться зіштовхуватися, полюбити себе»; «важливо завжди виявляти компетентність, поводитися відповідно обставинам, і доводити до успішного кінця будь-яке починання»; «переживати життя як катастрофу, якщо події розгортаються не так, як того хотілося б»; «людей, що бажають нам зла, варто завжди гудити і карати»; «проти суворої життєвої реальності завжди можна знайти ефективний засіб» [53; 14].

У гуманістичному підході теорії особистості, за Роджерсом, центральним поняттям є «реальне Я», тобто ті уявлення, що людина має про саму себе, про свої сприйняття, цінності, почуття і установки.

На думку Роджерса, з одного боку, індивідуум прагне привести у відповідність з цим уявленням про самого себе, тобто зі своїм «реальним Я», якнайбільше своїх зовнішніх переживань. З іншого боку, він намагається зблизити уявлення про самого себе з тими глибинними переживаннями, що складають його «ідеальне Я» і відповідають тому, чим він хотів би бути. Таким чином, «реальне Я» може так і не досягти відповідності «ідеальному Я» - або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина змушена відмовляти собі у визначеному життєвому досвіді, або тому, що вона нав'язує собі такі почуття, цінності чи установки, що тільки віддаляють його «реальне Я» від «ідеального». [ 25].

Згідно соціо - культурному підходу, «божевільних» породжує саме суспільство своїм відношенням до відхиляючої поведінки і її тлумаченням. Адже психічне захворювання являє собою не те, що людина «має», а скоріше те, «чим вона є» чи «що робить» і до чого несвідомо прагне.

Наше сприйняття поведінки інших людей значить для нас набагато більше, ніж сама по собі ця поведінка. У цьому розумінні, як думає Гофман, ярлик, наклеєний на людину, поведінка якої виходить за рамки прийнятих норм, здатна лише підкріпити ту інтерпретацію її поведінки, яку ми збираємося зробити, і змінити нашу власну поведінку стосовно неї. Усе це може привести до самотності людини «з ярликом» і до ще більшої нездатності її спілкуватися з іншими. Частіш за все така ізоляція приводить його в лікарню, умови якої такі, що відхилення, що малося, досягає крайнього ступеня, а це, у свою чергу, більш-менш ясно «підтверджує» поставлений раніше діагноз.[54]

До категорії розладів, властивих дитячому і підлітковому віку відносяться різні поведінкові порушення, властиві раннім періодам життя людини. Серед них розлади мислення, зв'язані з розумовою відсталістю, емоційні порушення на основі гіперактивності, антисоціальна поведінка чи поведінка, викликана розлукою з матір'ю чи якоюсь іншою близькою

людиною, розладу апетиту (булімія й анорексія), порушення сну і контролю секреторних функцій (енурез і енкопрез, а також дитячий аутизм).[139]

Існують численні форми прояву сексуальності, що тільки збагачують статеве життя партнерів. У цьому змісті навіть девіантну поведінку не можна розцінювати як патологію, якщо вона виявляється людьми добровільно. Тому до психосексуальних розладів зараховують тільки випадки порушень статевої ідентифікації, сексуальних відхилень, орієнтованих на незвичайні об'єкти, порушень статевих функцій чи тривоги, пов'язаної з гомосексуалізмом.

У практиці досить часто зустрічається така форма патологічного поведіння як порушення контролю спонукань, яка пов'язана з нескоримою потребою робити визначені дії: красти без усяких видимих на те причин (клептоманія), робити підпали (піроманія) чи убивати інших людей без будь-якої причини, що дозволила б пояснити напад подібної манії убивства [40].

У літературі про перехідний вік часто фігурує поняття «важкий підліток». Але що значить – «важкий»? Для кого, чим і чому?[28].

«Треба остерігатися змішувати «гарний» з «зручний...», - писав Януш Корчак. – Усе сучасне виховання спрямоване на те, щоб дитина була зручна, послідовно, крок за кроком, намагаються приспати, подавити, винищити усе, що є волею дитини, стійкістю її духу, силою її вимог». «Важкий підліток» – часом усього лише незручний для дорослих. Маючи на увазі цю обережність дорослих до власної психологічної зручності у відносинах з підлітком, правильніше буде почати з характеристики не самих підлітків, а тих рис їхньої поведінки, що нас турбують. [91].

Оцінка будь-якої поведінки завжди має на увазі порівняння з якоюсь нормою, проблемну поведінку часто називають девіантною, відхиляючою.

Девіантна поведінка - це система вчинків, що відхиляються від загальноприйнятої чи припустимої норми, будь то норма психічного здоров'я, права, культури чи моралі.

Девіантну поведінку розділяють на дві великі категорії.

По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, що припускає наявність явної чи прихованої психопатології. По-друге, це антисоціальне поведіння, що порушує якісь соціальні і культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються в карному порядку - злочинами.[46].

Юнацький вік взагалі і підлітковий вік особливо, являють собою групу підвищеного ризику. Чому?

По-перше, позначаються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів і кінчаючи перебудовою Я-концепції. По-друге, межа і невизначеність соціального стану юнацтва. По-третє, протиріччя, обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності дорослим, уже не діють, а дорослі способи, що припускають

свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися чи не зміцніли [3; 44].

Вчителям і батькам доводиться зіштовхуватися з девіантною поведінкою, у наступних конкретних явищах:

1.Алкоголізація (зловживання алкоголем) і ранній алкоголізм.

Особливість фармакологічного впливу алкоголю на психіку полягає в тому, що, з одного боку, він, особливо у великих дозах, придушує психічну активність, а з іншого, особливо в малих дозах, стимулює її, знижуючи свідоме гальмування і, тим самим, даючи вихід подавленим бажанням і імпульсам. Порівняльно-соціологічні і етнографічні дослідження пияцтва виявили кілька закономірностей [34]:

- оскільки сп'яніння знижує переживання індивідом почуття тривоги, пияцтво найчастіше зустрічається там, де більше соціально-напружених, конфліктних ситуацій;

- випивка пов'язана зі специфічними формами соціального контролю; в одних випадках вони є елементом якихось обов'язкових ритуалів («церемоніальне пияцтво»), а в інших виступає як антинормальна поведінка, засіб звільнення від зовнішнього контролю;

- основний мотив пияцтва в чоловіків – бажання почувати себе і здаватися сильніше; п'яний намагається привернути увагу до себе, частіше поводить агресивно, порушує норми звичайної поведінки і т.д;

- алкоголізм часто корениться у внутрішньому конфлікті, обумовленому прагненням особистості перебороти обтяжуюче її почуття залежності.

Це має свої соціально-педагогічні передумови. Якщо строгість виховання і дефіцит емоційного тепла в раньому дитинстві змінюються потім установкою на самостійність і особисті досягнення, людині важко сполучити ці суперечливі установки. Це викликає почуття залежності, мотиваційний конфлікт, що знаходить тимчасовий вихід в алкогольному сп'янінні, що створює ілюзію волі.[41]

Що сприяє алкоголізації підлітків? Випиваючи, підліток прагне погасити характерний для нього стан тривожності й одночасно – позбутися від достатнього самоконтролю і сором'язливості. Важливу роль грає також прагнення до експериментування, і особливо впливають норми підліткової субкультури, у якій випивка традиційно вважається одним з ознак мужності і дорослості. І саме собою зрозуміло, діє негативний приклад батьків. [125].

Треба відзначити, що це явище поширене в нас дуже широко і слід враховувати той факт, що чим раніше дитина прилучається до алкоголю, тим сильніше і стійкіше буде його потреба в ньому.

2.Наркотизм (уживання наркотиків) і підліткова наркоманія.

Цю проблему у нас замовчували, хоча вона надзвичайно серйозна.

Як і пияцтво, підлітковий наркотизм зв'язаний із психічним експериментуванням, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань. За спостереженнями лікарів-наркологів, дві третини молодих людей уперше прилучаються до наркотичних речовин з цікавості, бажання довідатися, що

«там», за гранню заборонного.

Крім шкоди для здоров'я, наркотизм майже неминуче означає залучення підлітка в кримінальну субкультуру, де здобуваються наркотики, а потім він і сам починає робити усе більш серйозні правопорушення.

### 3. Суїцидальна поведінка (самогубства).

«Самогубець» не обов'язково накладає на себе руки чи живе в особливо тісному спілкуванні зі смертю. Він просто дивиться на своє «Я» - не важливо, по праву чи не по праву, - як на якесь небезпечне, ненадійне і незахищене породження природи, здається собі надзвичайно незахищеним, немов стоїть на вузькій вершині скелі, де досить маленького зовнішнього поштовху чи малюсінької внутрішньої слабості, щоб упасти в порожнечу. [107]

Профілактика підліткових самогубств полягає не в запобіганні конфліктів, а в створенні такого психологічного клімату, щоб підліток не почував себе самотнім, невизнаним. У дев'ятох випадках з десяти підліткові замаху на самогубство - не бажання покінчити рахунок з життям, а крик про допомогу. Про подібні бажання підлітки часто говорять і попереджають заздалегідь. Багато в кого з них ці попередження відверто демонстративні, адресовані комусь конкретному, іноді можна навіть говорити про суїцидальний шантаж. Проте все це смертельно серйозно і вимагає чуйності й уваги вчителів [91; 10].

### 4. Психічні розлади.

У перехідному віці часто зустрічаються так звані особистісні розлади: синдром відчуження, дереалізація, деперсоналізація, роздвоєння особистості.

Психіатричний синдром відчуження описує почуття втрати емоційного зв'язку зі знайомими місцями, обличчями, ситуаціями і переживаннями, що ніби відсуваються, стають чужими і безглуздими для індивіда, хоча він і усвідомлює їхню фізичну реальність [169; 152].

Відчуження, як засіб зробити травмуючі відношення емоційно незначущими, може бути спрямоване як на середовище, так і на «Я». У першому випадку (дереалізація) далеким, несправжнім представляється зовнішній світ, у другому випадку (деперсоналізація) має місце самовідчуження: власне «Я» виглядає дивним і далеким, втрачається відчуття реальності власного тіла, що сприймається просто як зовнішній об'єкт, втрачає зміст будь-якої діяльності, з'являється апатія, притупляються емоції.

Якщо деперсоналізація вражає насамперед самосвідомість, то депресія - емоційне життя особистості. [23] У повсякденній мові депресією називають сильну тугу, що супроводжується почуттями розпачу і тривоги, а іноді - просто знижений настрій.

Поряд із загальними для підлітків і дорослих захворюваннями, перехідний вік має свої специфічні розлади. Насамперед, це т.зв. дисморфоманія - марення фізичного недоліку і дисморфофобія - страх зміни свого тіла. Це синдром найчастіше виникає в період статевого дозрівання і

переважно у дівчаток. Ці переживання варіюють від простої заклопотаності підлітка своєю мінливою зовнішністю до форменої одержимості її дійсними чи уявними дефектами.

Інша специфічно підліткова хвороба - синдром філософської чи метафізичної інтоксикації [154]. Винаходячи загальні закони світобудови і плани перебудови світу, такі підлітки зовсім не сприймають критики на адресу своїх ідей і не можуть складно і послідовно їх викласти.

Оскільки всі підліткові проблеми так чи інакше пов'язані зі школою, психіатри говорять про так звані шкільні неврози чи фобії: сильному небажанні відвідувати школу, пов'язаному, зокрема з неуспішністю, і т.п. [91].

#### 5. Делінквентна - протиправна поведінка.

За спостереженнями психіатрів і кримінологів, серед неповнолітніх правопорушників досить багато людей, що, хоча і є в нормальному психічному стані, мають визначені відхилення від норми. Наприклад, за даними В. Ємельянова, що вивчав протягом 5 років неповнолітніх злочинців Саратовської області, 60 відсотків з них мають деякі відхилення в психіці. Серед психічно здорових юнаків злочинність у 1,7 - 2 рази нижче, ніж в олігофренів, і в 15 - 16 разів нижче, ніж у психопатів. [70].

Однак взаємозв'язок між підлітковою злочинністю, з одного боку, і розумовим розвитком і психопатологією - з іншого, неоднозначний, і залежить від багатьох інших факторів. Те ж потрібно сказати про сімейні умови. Г. Миньковский справедливо вказував на неправильність усереднення даних про родини з якісно різними властивостями [129].

У популярній літературі іноді стверджується, що дев'ять десятих підлітків-правопорушників виростають у криміногенних і слабких родин. Насправді такі родини дають 30-40% злочинності [73]. Перебільшується зв'язок правопорушників підлітків зі структурою родини: в останні два десятиліття дві третини підлітків-злочинців росли в повних родин. У тих випадках, коли розлучення відбувається внаслідок пияцтва чи аморальної поведінки одного з батьків, це сприяє не погіршенню, а оздоровленню умов виховання дітей [33].

Замість абстрактного протиставлення «благополучних» і «неблагополучних» родин соціологи і кримінологи розрізняють родини з різним виховним потенціалом.

Але однозначного зв'язку між злочинним поведінням у підлітковому віці і визначеним стилем сімейного виховання - дефіцитом батьківського тепла і уваги, чи навпроти, гіперопікою - не виявляється.

Судячи з лонгитюдних даних [166], вплив самої підліткової делінквентності на долю дорослої людини також неоднозначний. Чим важче делінквентна поведінка підлітка, тим імовірніше, що він буде продовжувати її і дорослим. Однак статистично середня делінквентність у більшості підлітків з віком припиняється.

Отже, важливо не тільки те, скільки і які провини зробив даний підліток, але і суб'єктивний особистісний зміст такої поведінки. У цілому дослідження підтверджують гіпотезу Е.Ериксона про значення для підлітка негативної ідентичності, у якій підліток часом шукає і знаходить притулок від труднощів і протиріч дорослішання. Формування негативної ідентичності тісно пов'язано з включенням підлітка в делінквентну субкультуру; «стрибок» тут відбувається в середньому близько 15 років. У 15-18 - літніх юнаків делінквентна поведінка зв'язана з неусвідомлюваним зниженим рівнем самоповаги, чого ще не спостерігається в 11-14-літніх [91].

#### 6. Агресивна поведінка.

Підліткова агресія - найчастіше наслідок загальної озлобленості і зниженої самоповаги в результаті пережитих невдач і несправедливостей (кинув батько, погані оцінки в школі, відрахування зі спортсекції і т.п.). Витончену жорстокість нерідко виявляють також жертви гіперопіки, розпечені мамі, що не мали в дитинстві можливості вільно експериментувати і відповідати за свої вчинки; жорстокість для них - своєрідний сплав помсти, самоствердження й одночасно самоперевірки.

Повсякденна практика роботи вчителя показує, що з усіх проявів девіантної поведінки, агресивна поведінка прогресує. Адже прояви агресивної поведінки нерідко пов'язані з іншими видами девіантної поведінки. З огляду на особливості підліткового віку, необхідно широко розглянути прояви агресії в підлітків.

У звичайній мові слово «агресія» означає безліч різноманітних дій, що порушують фізичну чи психічну цілісність іншої людини (чи групи людей), наносять йому матеріальний збиток, перешкоджають здійсненню його намірів, протидіють його інтересам чи ведуть до його знищення. Такого роду антисоціальний відтінок змушує відносити до однієї і тієї ж категорії настільки різні явища, як дитяча сварка і війни, докори й убивство, покарання і бандитський напад. Мотиваційно - психологічний аналіз діяльності припускає не тільки фенотипічну, але і генотипічну диференціацію цих явищ [124]. Однак коли мова йде про агресивні дії, з'ясування умов їхнього здійснення являє собою особливо складну задачу. Як і у випадку інших соціальних мотивацій, людина, здійснюючи агресивну дію, як правило, не просто реагує на якусь особливість ситуації, але виявляється включеною у складну передісторію розвитку подій, що змушує її оцінювати наміри інших людей і наслідки власних вчинків. Оскільки багато видів агресивних дій підлягають до того ж регуляції моральними нормами і соціальними санкціями, доводиться взяти до уваги різноманітні форми агресивної дії.

Розрізнення агресивних і неагресивних дій шляхом опису відповідних поведінкових актів має, очевидно, мало змісту. Так, порушення цілісності тіла у випадку хірургічного втручання не являє собою агресії, однак воно є нею у випадку нападу з ножем у руках. Розрізнення безлічі схожих і не схожих один на одного способів поводження лише тоді досягають своєї мети,

коли наслідки, до яких прагне суб'єкт, виконуючи дію, можна звести в силу функціональної еквівалентності до одного загального знаменника - навмисного заподіяння шкоди іншій людині. Вже в 1939 році у своїй монографії «Фрустрація й агресія», що зробила великий вплив на подальші дослідження й відкрила новий етап вивчення агресії, Доллард, Дуб, Міллер, Моурер і Сирс у визначенні агресії відвели місце наміру зашкодити іншому своєю дією: «Акт, цільовою реакцією якого є нанесення шкоди організму». Внаслідок цього, такі автори, як Бусс, Бандура й Уолтерс, [186;201] спробували описати агресію строго як біхевіористи, визначивши її як заподіяння шкоди. Однак більшість дослідників вважали таке визначення незадовільним і відмовилися від нього, тому що воно веде до розгляду ненавмисного нанесення шкоди як агресії, а цілеспрямованої шкідливої дії, що не досягла, однак своєї мети, як неагресивної поведінки. Обидва наведених нижче визначення - одне з них належить зоопсихологу, автором іншого є фахівець в області когнітивної психології мотивації - містять вказівку на спонукальні умови агресивних дій.

«Агресія може бути визначена як специфічно орієнтоване поведіння, спрямоване на усунення чи подолання всього того, що загрожує фізичній і (чи) психічній цілісності живого організму» [208,199].

«Ми думаємо, що мотивом агресії є таке нанесення шкоди іншому чи інтересам інших, котре усуває джерела фрустрації, в результаті чого очікується сприятливе емоційне зрушення. Досягнення такого зрушення являє собою мету мотивованої агресією поведінки». [205,302].

Відповідно до обох визначень, агресія завжди є реакцією ворожості на створену іншим фрустрацію (перешкода на шляху до мети, втрата до інтересів суб'єкта) незалежно від того, чи була ця фрустрація, у свою чергу, обумовлена ворожими намірами чи ні. Разом з тим можливі, напевно, і такі випадки агресії, що не є реакцією на фрустрацію, а виникають «мимовільно» з бажання перешкодити, зашкодити кому-небудь, обійтися з кимось несправедливо, когось образити. Саме тому розрізняють реактивну і спонтанну агресію.

Ряд немаловажливих розходжень відзначив Фешбах, що відмежував одну від одної експресивну, ворожу й інструментальну агресію. Експресивна агресія являє собою мимовільний вибух гніву і люті, нецілеспрямований і той, який швидко припиняється, причому джерело порушення спокою не обов'язково піддається нападу (типичним прикладом можуть служити напади упертості у маленьких дітей). У випадку, коли дія не підконтрольна суб'єкту і протікає по типу афекту, Берковитц [199] воліє говорити про імпульсивну агресію. Найбільш важливим нам уявляється розходження ворожої та інструментальної агресії. Метою першої є, головним чином, нанесення шкоди іншому, у той час як друга - спрямована на досягнення мети нейтрального характеру, а агресія використовується при цьому лише як засіб (наприклад, у випадку шантажу, виховання шляхом покарання, пострілу в бандита, що захопив заручників). Інструментальну агресію Фешбах [204]

підрозділяє на індивідуальну і соціально мотивовану (можна говорити також про своєкорисливу і безкорисливу, антисоціальну і просоціальну агресію).

Розглянемо норми, а тим самим типи і частоту агресивних форм поведінки. Вони задаються культурою. Їхні розходження зафіксовані в цілому ряді досліджень міжкультурних розходжень. Тому особливо примітним виявляється той факт, що в дітей, які виховуються в різних культурах, перш ніж вони цілком засвоять специфічні норми своєї культури, тип і частота агресії збігаються майже цілком.

В психології дитяча агресія вивчалася тільки в зв'язку з розв'язанням конфліктів, оскільки ця форма поведінки вважається проявом у нормальної дитини якогось неблагополуччя в його соціальному житті (пед. занедбаність, утруднені контакти з однолітками і дорослими і т.д.). Про соціальну природу цієї форми поведінки свідчить і той факт, що виявлена в інших культурах агресія стосовно молодших дітей дослідниками не підтверджується. Одним з пояснень цього може служити суспільний характер виховної системи, завдяки якій дитина вже в дитячому саду знайомиться з нормами поведінки в колективі, привчається погоджувати свої дії з діями й інтересами інших дітей, допомагати молодшим і опікувати їх.

В перші роки життя агресія виявляється майже винятково в імпульсивних нападах упертості, протікання яких не піддається впливам ззовні. Причиною цих нападів виступає, головним чином, блокування в результаті застосовуваних до суб'єкта виховних впливів наміченої ним діяльності. На передній план усе активніше висуваються конфлікти з однолітками, спочатку з'являються, пізніше знову відступають сварки, пов'язані з володінням речами, їхня частка складає в півторарічних дітей 78%, однак вже в 5-літніх - лише 38% [35]. У цей же період розвитку зростає число випадків використання фізичного насильства. Якщо в молодших дітей блокування активності викликає головним чином інструментальну агресію, то в старших до неї усе більш домішується ворожа агресія, адресована даній людині особисто. Вплив однолітків навряд чи можна переоцінити. Надто агресивні діти, почавши відвідувати дитячий садок, стають стриманішими, оскільки незабаром зіштовхуються із сильною відповідною агресією; діти ж, агресивність яких нижче середнього рівня, стають агресивнішими в міру того, як починають розуміти, що швидка відповідна агресія може позбавити їх від подальших атак. Той, хто навчився на напад відразу ж відповідати тим же, буде не тільки залишений у спокої, але і надалі буде викликати меншу агресивність. Разом з тим Паттерсон і його колеги знайшли, що близько 80% всіх агресивних актів приводять до успіху; якщо це так, то перебування в дитячому садку забезпечує винятково сильне підкріплення інструментальної агресії [216].

Слід також зазначити, - взаємозв'язок: норма відплати. Агресивність і її індивідуальне розходження розглядаються як безпосередній продукт батьківського виховання. Так, Бандура й Уолтерс відзначають, що батьками надто агресивних і тих, хто опинився у виправних установах підлітків з



відносно благополучних родин середнього класу, є люди, які не терплять проявів агресії вдома, але, не дивлячись на це, за його межами захочують і навіть підбурюють своїх дітей провокувати інших і нападати на них і позитивно підкріплюють такого роду поведінку. Батьки можуть також самі бути зразком агресивності. Так С. і Е.Глюки встановили, що в підлітків з відхиленням у поведінці батьки в минулому з відносно високою імовірністю мали судимість[128].

Такого роду соціалізуючий вплив наuczіння в результаті підкріплення і наслідування необхідно розглядати в підтексті когнітивного розвитку дитини, тобто в зв'язку з тією обставиною, що вона в більшій мері стає здатною конструювати моральні правила поведінки і керуватися ними. Таким чином агресія і моральні норми переплітаються між собою. Фундаментальне правило, що при цьому засвоюється, складається в необхідності, піддавшись агресії, відповідати агресією. Ця норма відплати за агресію, яка пропорційна відповідній агресії, відповідає нормі взаємності у випадку діючої допомоги. Одна агресія компенсує іншу, і в результаті обидва суб'єкта виявляються «квити». Провина спокутується і завдяки цьому ніби змивається; виведені з рівноваги соціальні відносини знову приходять у норму.

Піддаючись нападам за свої провини - не в останню чергу серед однолітків - діти засвоюють, як людина сама повинна карати тоді, коли негативні вчинки роблять інші. Відповідне заподіяння страждань своєму кривднику і сам вид його страждань редукують виникаючий у суб'єкта гнів і задовольняють його потребу в агресії. На користь цього говорить і та обставина, що людина, яка неодноразово піддавалася нападам, сама стає більш агресивною - цей взаємозв'язок фіксувався не одноразово.

Досягнення наступних рівнів когнітивного розвитку, забезпечуючи прийняття ролей і облік намірів іншої людини, мабуть, так само є однією з передумов процесу, здатного відігравати вирішальну роль у регуляції ворожої агресії і її стримуванні жертви своїх агресивних прагнень. Здатність і готовність до співпереживання здійснюють на агресивну діяльність, як і на діяльність допомоги, просоціальний вплив. Проникнення у внутрішній стан жертви агресії, у її страждання, що суб'єкт має намір викликати (чи уже викликав), протиборствує бажанню заподіяти шкоду цій людині і внаслідок цього уповільнює агресію. Зворотне співвідношення здатності до співпереживання й агресивності неодноразово підтверджувалося експериментально. Діти, більш здатні до співпереживання, менш агресивні. Батьки їх, роз'яснюючи свої дії, ласкаво попереджаючи і надаючи дитині свободу дій, дають їй можливість випробувати себе, сприяють більш диференційованому когнітивному розвитку.

Говорячи про норму соціальної відповідальності і самовиправдання при її порушенні, Бандура висунув шість типів самовиправдання, покликаних заспокоювати каяття совісті і пов'язаних з початою ними запланованою агресією [201]:

1) Зниження значимості початої агресії через однобічні порівняння: власний агресивний акт зіставляється з гіршими злодіяннями іншої людини.

2) Виправдання агресії тим, що вона служить вищим цінностям (у випадку інструментальної агресії).

3) Заперечення своєї відповідальності.

4) Поділ відповідальності і розмивання чіткого уявлення про неї; спостерігається насамперед при колективній агресії, що спирається на сильний поділ функцій.

5) «Расчеловечивание» жертви, її дегуманізації. Агресор відмовляється визнати жертвою чи своїм супротивником існування людських властивостей і якостей.

6) Поступове примирення. З'являється головним чином в міру того, як суб'єкту, в результаті названих вище способів самовиправдання, вдається зменшити вихідну негативну самооцінку.

І всеж, що таке агресія? Соціальні психологи дотепер сперечаються з приводу термінологічного визначення агресії, але багато в чому їхні думки збігаються: поведінка самовпевнене, енергійне, спрямоване на досягнення поставленої мети, і поведінка, єдина мета якої - заподіяти біль, чи нашкодити, зруйнувати. Перше - це напористість, друге - агресія.

Агресія - фізичне чи вербальне явище, спрямоване на заподіяння шкоди будь-кому. Під це визначення потрапляють рукоприкладство, прямі образи і навіть «дражнилки».

Психологи розрізняють два типи агресії: ворожа агресія й інструментальна агресія.

Ворожа агресія - агресія, яка спонукається злістю і, яка є самоціллю. Її єдина мета - заподіяти шкоду.

Інструментальна агресія – агресія, яка є засобом досягнення будь-якої мети. У цьому випадку заподіяння шкоди не самоціль, але засіб досягнення будь-якої іншої позитивної мети.

Ворожу агресію можна назвати «гарячою», інструментальну - «холодною».

Структуру агресивного прояву запропонували у своїх роботах Й. Заградова, А.Осінский, Н.Левітін [163; 105;120]:

1.За спрямованістю:

- Агресія, спрямована на інших;
- Аутоагресія - спрямована на себе.

2.За метою:

- інтелектуальна агресія;
- ворожа агресія.

3.За методом вираження:

- фізична агресія;
- вербальна агресія.

4.За ступенем виявлення:

- пряма агресія;
- непряма агресія.

#### 5. За наявності ініціативи:

- ініціативна агресія;
- оборонна агресія.

Тепер визначимо, що таке агресивна дія й агресивна поведінка, агресивність, тому що часто ці поняття включають ідентичний зміст.

Агресивна дія – це прояв агресивності, як ситуативної реакції. Якщо ж агресивні дії періодично повторюються, то в цьому випадку варто говорити про агресивну поведінку.

Сама ж агресивність має на увазі ситуативний, соціальний, психологічний стан безпосередньо перед чи під час агресивної дії.

Так само, слід відзначити, що кожна особистість повинна мати визначений ступінь агресивності, тому що агресія є невід'ємною характеристикою активності й адаптивності людини.

В.Клайн вважає, що в агресивності є визначені здорові риси, які просто необхідні для активного життя. Це – наполегливість, ініціатива, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Ці якості притаманні лідерам.

Р.Хоманс вважає, що агресію може викликати ситуація, зв'язана з прагненням до справедливості.

Реан А., Бютнер К. і інші [163; 35] розглядають деякі випадки агресивного прояву як адаптивну властивість, пов'язану з рятуванням від фрустрації і тривоги.

Стан фрустрації – це психічний стан, який характеризує стимульовану потребу, що не знайшла свого задоволення [151]. Цей стан супроводжується різними негативними переживаннями: роздратуванням, розпачем.

Таким чином, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню й адаптації. З іншого боку, агресія розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей.

Існує три відмінні одна від одної групи теорій агресії, які ми розглядаємо в тій послідовності, у якій вони створювалися. Це теорія потягу (чи інстинкту), фрустраційна теорія агресії і теорія соціального наuczіння (у тому числі спроби стосовно психології мотивації). Теорії потягу в сучасній психології вважаються застарілими, а останнім часом це відношення поширилося в якійсь мірі і на фрустраційну теорію агресії. Остання виступає перехідним ступенем від психоаналітичної теорії до теорій соціального наuczіння; вона поклала початок новітнім дослідженням агресії і активно стимулювала їх.

Теорія потягу - агресія розглядається як стійка диспозиція індивіда, тому побудована вона досить просто. У первісному варіанті психоаналітичної теорії Фрейда агресія трактувалася як складова частина так званого «Я - потягу», однак, пізніше, головним чином, під впливом першої світової війни, Фрейд ввів у свою теорію у вигляді «потягу до смерті» самостійний агресивний потяг. У листуванні з Альбертом Ейнштейном про

можливості запобігання воєн Фрейд у 1932 р. вказував на інстинктивні основи людського прагнення до руйнування, вважаючи марними спроби призупинити цей процес. Завдяки суспільному прогресу, руйнівному прагненню можна тільки надати необразливі форми розрядки [185].

Аналогічного розуміння агресії дотримується основоположник етиології Лоренц. На його думку, в організмі тварин і людини повинна постійно накопичуватися особливого роду енергія агресивного потягу, причому нагромадження відбувається доки, в результаті впливу відповідного пускового подразника вона не розрядиться. Ця проста «психогідравлічна модель» критикувалася як етиологами, так і психологами не тільки як ризикований перенос на людину результатів, отриманих у дослідженнях тварин, чи за плани зниження рівня агресії цивілізованої людини шляхом організації різних змагань і т.п., але і за недостатню фактичну обґрунтованість. Критиками, однак, не заперечується, що людська агресія має свої еволюційні і фізіологічні корені. До числа фізіологічних факторів агресії відносяться статеві гормони. Хоча сучасний стан досліджень ролі цих гормонів поки мало що дає для психологічного вивчення агресії, все ж зневажати їх значення не слід. Більш зрозумілими, на сьогоднішній день, та багато краще вивченими є статеві розходження агресивної поведінки, обумовлені особливостями соціалізації. Проведені дослідження показують, що в цілому хлопчики агресивніше дівчаток, а чоловіки агресивніші жінок. Очевидно, у жінок агресивні дії гальмуються швидше. Виявивши агресію, вони скоріше будуть реагувати на неї почуттям провини і страху. Однак з аналізу літератури за експериментальними дослідженнями видно, що картина не така вже однозначна, як це могло б здаватися при поверхневому розгляді [14; 24; 59].

До представників теорії потягу варто віднести також Мак-Дауголла [186]. У його переліку 12 основних інстинктів ми знаходимо «агресивність» з відповідною їй емоцією гніву. У більш пізній редакції цього переліку, що містить 18 мотиваційних диспозицій, інстинкт агресивності став виглядати таким чином : «Схильність до гніву. Обурення і насильницьке усунення всякої перешкоди, що заважають вільному здійсненню будь-якої іншої тенденції» [124, 360]. Цим формулюванням Мак-Дауголл фактично передбачив точку зору фрустраційної теорії агресії Долларда і його колег.

Фрустраційна теорія агресії.

На противагу чисто теоретичним концепціям потягу фрустраційна теорія, як вона представлена в монографії 1939 р. Долларда і його співавторів, поклала початок інтенсивним експериментальним дослідженням агресії [202].

Відповідно до цієї теорії, агресія - це не автоматично виникаючий в надрах організму потяг, а наслідок фрустрації, тобто перешкод, що з'являються на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, або ж не настання цільового стану, однак сам по собі він ще не веде до поведінки, обумовленої спонуканням даного типу. Щоб ця поведінка здійснилося, необхідно

адекватні їй пускові подразники, а адекватними вони стануть лише у випадку безпосереднього чи опосередованого (наприклад, установленого за допомогою міркування) зв'язку з джерелом гніву, тобто з причиною фрустрації. Таким чином, основною для Берковитца тут виявляється концепція поведінки як наслідок поштовху, що вписується в парадигму класичного обумовлення. Сам він дає наступне визначення: «Сила агресивної реакції на будь-яку перешкоду являє собою спільну функцію інтенсивності гніву, який виник, і ступеня зв'язку між його збудниками і пусковою ознакою» [199, 33].

Пізніше Берковитц розширив і видозмінив свою відповідну лоренцовській моделі уродженого механізму, що запускає механічну концепцію поштовху. Пусковий подразник уже не є необхідною умовою переходу від гніву до агресії. Далі, допускається спонукання до агресії подразниками, що володіють підкріпленням агресивних дій, іншими словами, як додаткову опору своєї концепції Берковитц залучає парадигму інструментального обумовлювання. Крім того, передбачається, що поява релевантних агресій ключових подразників може підвищити інтенсивність агресивної дії, наприклад, помічена зброя, сприйнята людиною в ситуації як провокаційна, так званий “ефект зброї” [199].

Бандура [201] більше зорієнтований на парадигму інструментального обумовлювання, причому центральне місце він відводить науці шляхом спостереження за зразком. Емоція гніву не є, на його думку, ні необхідною, ні достатньою умовою агресії. Оскільки гнів являє собою, з погляду Бандури, лише стан порушення, що одержує визначення лише постфактум, будь-яке емоційне порушення, що йде від негативно сприйнятої стимуляції (скажімо шум, жару), може впливати на інтенсивність агресивних дій, якщо тільки дія взагалі піде по шляху агресії. Хід такої дії не пов'язаний із простим запуском умовних реакцій, що залежать від наслідків можливих дій, які передбачаються, і ніякий стан емоційного порушення, ніякий спонукальний компонент не є для нього необхідним. Теоретична позиція Бандури, будучи багатокомпонентною, орієнтована на теорію привабливості концепцій поведінки в дусі притягання, являє собою синтез традицій теорії навічання і когнітивних теорій мотивації. У першу чергу поведінка визначається привабливістю наслідків дій, що передбачаються. До числа таких вирішальних наслідків відносяться не тільки підкріплення інших людей, але і самопідкріплення, що залежить від дотримання внутрішньо-обов'язкових для особистості стандартів поведінки. Тому при тих самих особливостях ситуації замість агресії може бути обрана дія зовсім іншого типу, наприклад: підпорядкування, досягнення, відступ, конструктивне рішення проблеми і т.д.

Основні положення Фрейда, Лоренца, Берковитца і Бандури у вигляді кілька спрощених схем представляємо на рис. 1.1.

Більш пізні теоретичні підходи, що базуються на теорії соціального навічання, значною мірою поєднуються їх відмовленням від підкресленої

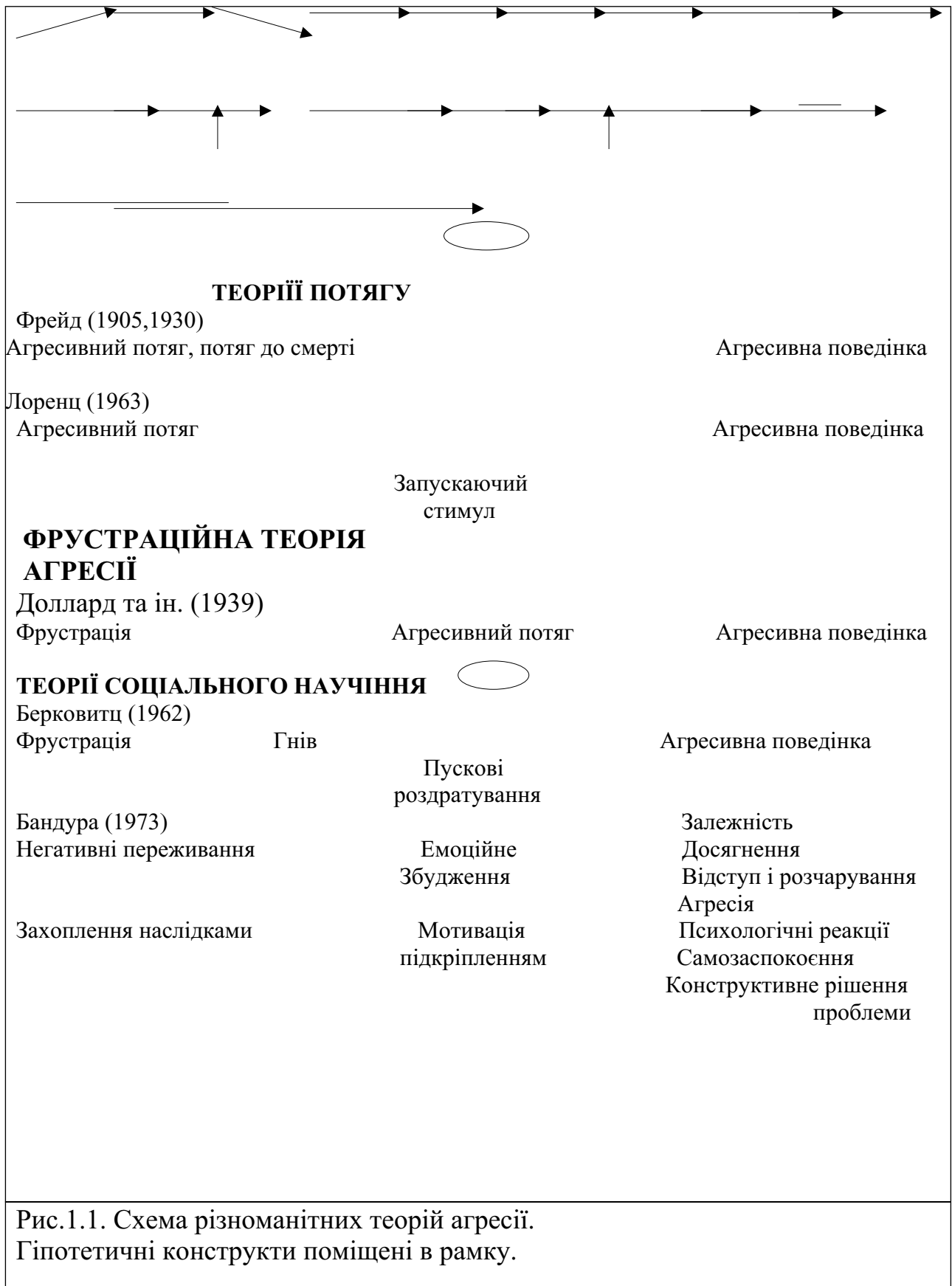
простоти механізму за рахунок розширення ролі когнітивних процесів в осмисленні ситуаційної інформації - тенденція ця сходить до Хойдеру [210]. До цих процесів відносяться атрибуція стану емоційного порушення, інтерпретація намірів інших людей, пояснення як своєї, так і чужої дії диспозиціональними чи ситуаційними факторами, позначення поведінки як агресії [216].

Теорія соціального научіння, запропонована Бандурою, предствлена її у вигляді таблиці, що пояснює засвоєння, провокування і регуляцію агресивної поведінки.(Табл.1.1.)

Таблиця 1.1.

## Теорія соціального научення Бандури.

Агресія, що здобувається за допомогою:	-біологічних факторів (наприклад, гормони, нервова система); -научіння (наприклад, безпосередній досвід, спостереження).
Агресія провокується:	-впливом шаблонів (наприклад, порушення, увага); -неприйнятним звертанням (наприклад, нападки, фрустрація); -спонукальними мотивами (наприклад, гроші, заохочення); -інструкціями (наприклад, накази); -ексцентричними переконаннями (наприклад, параноїдальними переконаннями).
Агресія регулюється:	-зовнішнім заохоченням і покаранням (наприклад, матеріальна винагорода, неприємні наслідки); -вікарним підкріпленням (наприклад, спостереженням за тим, як заохочують чи карають інших); -механізмами саморегуляції (наприклад, гордість, провина).



З його погляду, аналіз агресивної поведінки вимагає трьох моментів:  
- способів засвоєння подібних дій;

- факторів, що провокують їхні прояви;
- умов, при яких вони закріплюються.

Тому особливе значення тут приділяється навчанню, впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивному поведінню. Зокрема, було доведено, що поведінка батьків може виступати як модель агресії і, що в агресивних батьків звичайно бувають агресивні діти. Також ця теорія затверджує, що засвоєння підлітком широкого діапазону агресивних реакцій – пряме заохочення такої поведінки. Тобто одержання підкріплення за агресивні дії підвищує імовірність того, що подібні дії будуть повторюватися і надалі. Разом з тим, особливе значення має результативна агресія, тобто досягнення успіху при використанні агресивних дій. Сюди ж відноситься і вікарний досвід, тобто спостереження заохочення агресії в інших. Соціальне заохочення і покарання відносяться до спонукання агресії. Самозаохочення і самопокарання – моделі відкритої агресії, регульовані заохоченням і покаранням, що людина встановлює для себе сама.

Слід відзначити, що ця теорія залишає набагато більше можливостей запобігти і контролювати підлітковій агресії. На те є дві причини:

- відповідно до теорії, агресія – набута модель соціального поведіння. Звідси може вона бути ослаблена за допомогою педагогічних методів (усунення умов);
- соціальне навчання припускає прояв агресії підлітками тільки у визначених соціальних умовах.

В даний час теорія соціального навчання є найбільш ефективною в прогнозуванні агресивної поведінки, особливо, якщо є відомості про агресора і ситуацію соціального розвитку.

Поряд з Берковитцем і Бандурою серед авторів, що зіграли значну роль у розробці даного напрямку, варто назвати і Фешбаха [204]. Як ми переконалися, він вніс істотний вклад в уточнення поняття «агресія», а в більш пізніх роботах і у виявлення умов виникнення агресії й індивідуальних розходжень агресивності, співставивши останні з загальним когнітивним розвитком. Фешбах дотримується точки зору, дуже близької до типових когнітивно - особистісних і мотиваційно-психологічних концепцій, таких, як концепція Корнад [207].

Таким чином, з вищезгаданих теорій, що пояснюють природу агресивності, можна зробити наступні висновки:

- прояв агресії пояснюють біологічні і соціальні фактори;
- агресивність може бути не тільки жорстокою, але і нормальною реакцією індивідуума в ході боротьби за виживання;
- агресивні дії можуть бути ослаблені чи спрямовані в соціально прийнятні рамки за допомогою позитивного підкріплення неагресивної поведінки, орієнтації підлітка на позитивну модель поведінки, зміна умов, що сприяють прояву агресії.

Таким чином, агресія, у якій би формі вона не виявлялася, являє собою поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди чи збитку іншій живій істоті,



що має усі підстави уникати подібного до себе ставлення. Дане комплексне визначення містить у собі наступні особливі положення:

- 1) агресія обов'язково має на увазі навмисне, цілеспрямоване заподіяння шкоди жертві;
- 2) як агресію можна розглядати тільки таку поведінку, що має на увазі заподіяння шкоди чи збитку живим організмам;
- 3) жертви повинні мати мотивацію запобігання подібного із собою поводження.

Існує декілька різноманітних теоретичних перспектив, кожна з яких дає своє бачення сутності і джерел агресії. Найстаріша з них, теорія інстинкту, розглядає агресивну поведінку як уроджену. Фрейд, найвідоміший із прихильників цієї досить розповсюдженої точки зору, думав, що агресія бере свій початок в уродженому і спрямованому на власного носія інстинкті смерті; по суті справи, агресія - це той же самий інстинкт, тільки спроекований зовні і націлений на зовнішні об'єкти. Теоретики - еволюціоністи вважали, що джерелом агресивної поведінки є інший уроджений механізм: інстинкт боротьби, властивий усім тваринам, включаючи і людину.

Теорії спонукання припускають, що джерелом агресії є, у першу чергу, викликаний зовнішніми причинами потяг, чи спонукання, заподіяти шкоду іншим. Найбільшим впливом серед теорій цього напрямку користується теорія фрустрації - агресії, запропонована кілька десятиліть тому Доллардом і його колегами. Відповідно до цієї теорії, в індивіда, що пережив фрустрацію, виникає спонукання до агресії. У деяких випадках агресивний потяг зустрічає якісь зовнішні перешкоди чи придушене страхом покарання. Однак, і в цьому випадку спонукання залишається і може вести до агресивних дій, хоча при цьому вони будуть націлені не на явного фрустратора, а на інші об'єкти, стосовно яких агресивні дії можуть відбуватися безперешкодно і безкарно. Це загальне положення про зміщену агресію було розширено і переглянуте Міллером, що висунув систематизовану модель, яка пояснює появу цього феномена.

Когнітивні моделі агресії ставлять у центр розгляду емоційні і когнітивні процеси, що лежать в основі цього типу поводження. Відповідно до теорій даного напрямку, характер чи осмислення інтерпретації індивідом чийхсь дій, наприклад, як загрозливих чи провокаційних, впливає на його почуття і поведінку. У свою чергу, ступінь емоційного порушення чи негативної афектації, пережитої індивідом, впливає на когнітивні процеси, зайняті у визначенні ступеня загрозливої йому небезпеки.

І останній теоретичний напрямок, якого ми торкнулися в даному параграфі, розглядає агресію, насамперед як явище соціальне, а саме, як форму поведінки, засвоєну в процесі соціального наuczіння. Відповідно до теорій соціального наuczіння, глибоке розуміння агресії може бути досягнуто тільки при звертанні пильної уваги: 1) на те, яким шляхом агресивна модель поводження була засвоєна; 2) на фактори, що провокують її прояв; 3) на

умови, що сприяють закріпленню даної моделі поведінки.

Агресивні реакції засвоюються і підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також у результаті пасивного спостереження проявів агресії. Відповідно до погляду на агресію як на інстинкт чи спонукання, індивідуумів постійно змушують робити насильство або внутрішні сили, або безупинно діючі зовнішні стимули (наприклад, фрустрація). Теорії ж соціального навічання стверджують, що агресія з'являється тільки у відповідних соціальних умовах, тобто, на відміну від інших теоретичних напрямків, теорії цього напрямку набагато більш оптимістично відносяться до можливості запобігання агресії чи взяття її під контроль.

## **1.2. Соціально-психологічні причини прояву агресивної поведінки підлітків**

Сучасні неможливо вирішувати проблеми виховання, не враховуючи загального соціального фону.

Негативні соціально-економічні і політичні процеси, які відбуваються у суспільстві, тяжко вразили і школу. Гострота проблеми злочинності і правопорушень серед школярів посилюється. Причин чимало: погіршення криміногенної обстановки в умовах кризових явищ в економіці, падіння виробництва, порушення колишніх виробничих стосунків, дедалі зростаюча активність ділків тіньової економіки, шахрайство та ін. Прискореними темпами триває розшарування населення. Освіта перебуває в жебрацькому стані.

Девіантна поведінка спостерігається у підлітків частіше, аніж у інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості людини, що формується. Проявляються вони у прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій; сам же він, в свою чергу, вважає, що не одержує від суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних факторів, мотивацій – ускладнює соціальну адаптацію дітей та підлітків.

Нерідко підлітки скоюють правопорушення під безпосереднім впливом чи за участю родичів [15;30;42].

Найбільш типовим помилками сімейного виховання є:

1) Дефіцит позитивного спілкування батьків з підлітками.

2) Відсутність у дорослих стійких власних моральних установок.

3) Організація життя в сім'ї не сприяє формуванню у дитини моральних звичок.

4) Батьки не знають і не розуміють внутрішнього світу своєї дитини.

5) Недоброзичливе, грубе ставлення дорослих до підлітка.

Умови сімейного виховання дитини створюються протягом всього життя і служать відправним моментом формування особистості. Сім'я, з точки зору пред'явлених до неї вимог, повинна максимально забезпечувати адаптацію її членів до умов суспільного життя, а також підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм, тобто вона перша включається у вирішення завдань соціалізації індивіда.

В останні роки збільшується час, який проводять підлітки поза сім'єю і школою, зростає питома вага товариства однолітків, яка нерідко перевищує вплив батьків і вчителів. Саме по собі це не шкодить. Однак товариство однолітків, як фактор соціалізації, неоднорідне. З одного боку, це керовані дорослими навчальні, виробничі та інші дитячі та юнацькі колективи й організації. З іншого боку – це різноманітні неформальні стихійні товариства, здебільшого різновікові і змішані в соціальному відношенні. Безконтрольність цього виду спілкування створює потенційно небезпечні ситуації, і не дарма “вулиця” здається такою страшною багатьом вчителям і батькам.

Спроби “знищити” вулицю приречені на невдачу. Наукова стратегія виховання вимагає врахування не лише міри і ефективності впливу дорослих та однолітків, а й відносини організованих стихійних дитячо-юнацьких груп, особливості їх складу, структури, типу лідерів і – головне – їхніх явних і латентних психологічних функцій.

Немало правопорушень обумовлено незайнятістю підлітків корисними справами, слабкістю бази і прорахунками в організації дозвілля. Гуртки і секції для роботи з підлітками за місцем проживання малочислені, а в багатьох районах практично ліквідовані, та й розраховані вони переважно на дітей молодшого шкільного віку.

Відмова педагогів від індивідуального підходу, формальне ставлення до роботи призводить до того, що не реалізується повною мірою задача формування моральної

відповідальності учнів, які достатньо не “загартовуються” проти антигромадських впливів і несприятливих ситуацій, не закріплюють навичок правильної самооцінки, управління своєю поведінкою чи відчужуються від навчального колективу, втрачають інтерес до навчання. Контакти підлітків поповнюються, як правило за рахунок підлітків, що покинули школу, або погано вчаться. Вказані обставини призводять до послаблення соціальних зв'язків, полегшують контакти з джерелом негативних явищ. Крім того, низький освітній рівень більшої частини підлітків призводить до звуження запитів і інтересів особистості, послаблює самоконтроль і спотворює самооцінку.

Педагогічні колективи в недостатній мірі помічають процеси, які відбуваються в учнівському середовищі. Криміногенну роль відіграють процеси інтенсивного, інколи примусового переміщення із загальноосвітніх шкіл до ПТУ і на виробництво підлітків, які втратили інтерес до навчання і мають стійкі сформовані негативні нахили [134].

Прорахунки в державній політиці пов'язані і з неготовністю державних установ стимулювати розвиток діяльності в добре зарекомендованих формах виховної діяльності. Наприклад, слід визначити, що негативним впливом відбився недалекозорий підхід щодо фінансування гуртків та інших видів позашкільної діяльності. В цій ситуації були повністю ігноровані матеріальні можливості більшості сімей, особливо проблемних. Відтік підлітків із сфери позашкільної зайнятості привів до росту негативних вчинків.

Відсутній диференційний підхід до роботи з підлітками з девіантною поведінкою та функціонально-неспроможними сім'ями. Діти і підлітки все частіше стають об'єктом впливу міської і сільської асоціальної структури. Дитяча безпритульність у великих містах на сьогодні є масовим явищем.

Загальна криміногенна обстановка, все більш зростаюча кількість підлітків з девіантною поведінкою поглиблюються нескоординованістю і безсистемністю в роботі школи, різних служб у справах неповнолітніх. Неефективність пояснюється їх низькою гуманістичною спрямованістю. Функції “караючого меча” не дають бажаного профілактичного результату.

Причини соціальної дезадаптації підлітків можуть бути взаємопов'язані і взаємообумовлені, але для профілактики і корекції порушень поведінки важливо у кожному конкретному випадку визначати, що первинне [79; 11].

Отже, основні причини правопорушень неповнолітніх, їх соціальної дезадаптації, антисоціальної спрямованості особистості породжують:

- протиріччя між ще й досі існуючими догмами, лозунгами і фактичним станом справ у різних сферах життя, які спричиняють розчарування, падіння авторитету виховних установ, озлоблення;
- кризові явища в економіці;
- зростаюча активність ділків тіньової економіки, наявність засобів і сфер нетрудового збагачення, бізнес через нелегальні азартні ігри, сутенерство, рекет;
- майнове розшарування суспільства;
- вплив негативного соціального фону на емоційно-духовний стан суспільства, переваження таких почуттів, як ненависть, заздрість, гнів, злоба, недружелюбство;
- відсутність цілеспрямованої молодіжної політики, в результаті чого в країні на протязі багатьох років не вирішуються найгостріші соціальні проблеми молоді;
- відсутність нормальних умов для лікування неповнолітніх алкоголіків, наркоманів;
- крах ідеалів, бездуховність як результат споживацького ставлення до життя, апатія, байдужість до себе та інших, відчуження від школи, знань, сім'ї;
- соціальна незахищеність підлітків, які не рідко стають причиною зривів і конфліктів у сфері навчання і праці;
- наростання альтернативних, неформальних рухів серед підлітків, культ сили, зневажливого, зверхнього ставлення до оточуючих;
- дегуманізація освіти, штучне відокремлення її від виховання, примітивна соціалізація навчальних норм;
- нескоординованість роботи ланок, що займаються профілактикою відхилень у поведінці учнів;
- відсутність позашкільної зайнятості, яка давала б можливість ефективному розвитку процесу соціальної адаптації неповнолітніх.

Для успішного вирішення цих проблем державі необхідно:

- визначити пріоритетні напрямки розв'язання соціально-педагогічних проблем неповнолітніх на основі аналізу сучасної ситуації в Україні;
- забезпечити економічні, правові, організаційні умови і гарантії для життя, самореалізації неповнолітніх,

визначити їх права та соціальний статус у суспільстві;

- активізувати інтерес державних органів і суспільних інститутів, громадськості до соціально-педагогічних проблем дітей та підлітків;
- створити систему роботи з профілактики антигромадських проявів у дитячому та підлітковому середовищі, соціальному захисті неповнолітніх у нових соціально-політичних і економічних умовах розвитку держави

Усе це свідчить про необхідність науково-педагогічного обґрунтування самого явища важковихованості неповнолітніх та відхилень у їх поведінці, розроблення концепції нових підходів до роботи з учнями в сучасних умовах, вироблення чіткої організаційно-педагогічної структури виховного впливу на учнів з відхиленням в поведінці.

Що стосується соціально-психологічних причин агресивної поведінки підлітків, слід зазначити, що на питаннях виховання підростаючого покоління зараз зосереджена особлива увага громадськості, педагогів, психологів, вчених, письменників. Найбільш актуальні ці проблеми з погляду статистичних даних, які подаються працівниками різних соціально-психологічних служб, співробітниками комісій у справах неповнолітніх та центрів громадських зв'язків МВС. За даними, що отримані цими організаціями, за останні роки стрімко зросла злочинність серед неповнолітніх підлітків. Часто ми чуємо тривожні слова: "Злочинність помолодшала". Зросли показники дитячих крадіжок, шахрайства, розбійних нападів, злочинів з використанням насильства, які супроводжуються все більшою жорстокістю.

Проблема зростання агресивності серед дітей і підлітків стала однією з найбільш актуальних. У науковій літературі їй не приділяється достатньої уваги, у той час як для педагогічної практики вона є надзвичайно важливою. Знання вчителем агресивної поведінки підлітків, уміння своєчасно вплинути на дитину, здійснити профілактику або корекційну роботу, на наш погляд, допоможе не тільки значно поліпшити взаємовідносини між учнями та їхніми однолітками, учнями і педагогами, учнями та їхніми батьками, а й знизити чисельність правопорушень, що здійснюються на основі агресивності та емоційної неврівноваженості.

Серед причин агресивності підлітків можна виділити як соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, емоційною неврівноваженістю всього суспільства, так і психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітків, характером міжособистісних взаємовідносин у дітей даної вікової групи [2].

Кризу соціальної системи, зростання екологічної та економічної нестабільності, зміни в політичній ситуації, перехід від адміністративно-командної системи до демократії - усе це, зрозуміло, відбилося на свідомості, почуттях та поведінці дітей, підлітків, молоді. У багатьох з них має місце крах моральних ідеалів, стали поширеними аполітичність, дефіцит моральних почуттів.

Поляризація доходів, вільна торгівля призвели молоде покоління до користолюбства, хабарництва, шахрайства, рекету. Розгул злочинності, свавілля дій, насадження духовного цинізму, культ насилля на телеекранах і багато іншого створюють негативний фон для аморального розвитку дітей і підлітків. У суспільстві, де висміюються ентузіазм та благородні пориви, здійснюються акти вандалізму в ставленні до пам'яток культури, а дорослі час від часу демонструють приклади непокори, стає важче виховувати підростаюче покоління.

Психологи відзначають, що загалом у дітей зросла асоціальна спрямованість, вони стали більш агресивними, вразливими, швидко виходять із стану рівноваги. Значно зросла кількість психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних із соціальними умовами. В окремих дітей розвиваються хибні якості: жорстокість, брехливість, лють; у значної частини підлітків порушуються ціннісні орієнтації. Можна сказати, діти відтворюють у своєму характері всі ненормальності сучасного суспільства.

Крім згаданих вище соціальних причин агресивної поведінки підлітків, слід вказати на деякі найбільш загальні психологічні причини агресивності дітей підліткового віку.

Підлітковий вік - гострий і напружений період переходу від дитинства до дорослості. Його часто називають критичним, оскільки організм має підвищену чутливість (чутливість) до якихось певних зовнішніх і внутрішніх впливів, які саме в цей час призводять до дуже важливих, безповоротних наслідків. Психологи (наприклад, Шарлотта Бюлер) вбачають у підлітковому віці дві фази - позитивну і негативну. Вік негативної фази у дівчат припадає приблизно

на 11-13 років, у хлопців – на 14-16 років. Негативна фаза характеризується почуттям тривоги, занепокоєності, роздратованості, диспропорцією у психічному й фізичному розвитку, агресивністю і т.д. Це період внутрішньої метушні, суперечливих почуттів, абстрактного бунту, меланхолії та зниженої працездатності, протестуючого характеру поведінки. Позитивна фаза настає поступово. Її прояв можна побачити у почутті єдності з природою, в умінні повному сприймати мистецтво. З'являється новий світ цінностей, потреба в інтимно-особистому спілкуванні, коханні, мріях [176].

Проте, не всі діти однаково виходять із цієї кризи. Серед основних причин, що обумовлюють труднощі і протиріччя розвитку молодшої людини на особистісному рівні, є:

- недостатній рівень самостійності, що обумовлює схильність підпадати під вплив негативних груп або лідерів, некритично засвоювати асоціальні норми поведінки;
- неадекватна самооцінка і рівень домагань, що призводять до агресивності, висування підвищених вимог до суспільства і, відповідно, готовності до обрання неадекватних, несприятливих, з погляду суспільної моралі, засобів їх реалізації;
- не сформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів;
- прояв підліткового негативізму, агресивності, відсутності конкретних життєвих цілей;
- незадоволення собою;
- високий рівень ситуативної тривожності;
- підлітковий максималізм.

На мікрогруповому рівні труднощі проявляються у трьох сферах: у сім'ї, спілкуванні з учителем і однолітками і мають такі ознаки [175; 73; 61; 50]:

- несформованість навичок спілкування (замкнутість, мала ерудиція, низька культура мови та ін.);
- переважання егоїстичних тенденцій, деформоване поняття справедливості;
- надмірна критичність;
- неприйняття позицій і вимог дорослих, відсутність поваги і визнання авторитетів;
- неадекватні тенденції, орієнтації на статус і роль у групі;
- яскраво виражені тенденції до демонстративності й оригінальності.



Сьогодні сім'я поставлена в економічне становище, яке не сприяє розвитку духовності, формуванню моральних цінностей, що споконвіку були притаманні українському народові. Тому значна частина підлітків є неблагополучною, скоює правопорушення, а часом і злочини.

Досвід роботи практичних психологів та вчителів у школі дає підстави висловити думку, що значна кількість правопорушень і злочинів, які вчиняють неповнолітні, зумовлена також певними вадами психічного розвитку. Адже немало підлітків стоїть на внутрішкільному обліку через прогули, пропуски уроків, крадіжки.

Звичайно, навряд чи можна говорити про те, що учень скоїв правопорушення тому, що в нього, скажімо, слабка пам'ять, бідна уява, недостатня зосередженість тощо. Водночас результати вивчення особистості неповнолітніх правопорушників свідчать, що саме ці, на перший погляд, незначні фактори стали своєрідним поштовхом до формування протиправних дій. Відхилення у психічному розвитку учня не дали йому змоги досягти значних успіхів у навчанні, яке є домінуючим у шкільному віці. Це, в свою чергу, може призвести до сильних емоційних переживань, емоційного дискомфорту, конфліктів з учителями, батьками, однолітками, втрати інтересу до навчання і школи взагалі, пошуку нових друзів, нових видів діяльності за межами школи, де легше реалізувати потребу в самоствердженні й визнанні.

Поступово відбувається процес соціальної деформації особистості, її спрямованості: спостерігаються значна диспропорція у розвитку матеріальних і духовних потреб, відсутність стійких інтересів (пізнавальних, трудових, читацьких), моральних ідеалів, формується негативне ставлення до різних видів суспільно-корисної праці.

Дуже важливо розглядати особистість підлітка не саму по собі, а в групі, до якої вона належить [58]. Тим більше, що діяльність спілкування, яка стає провідною в цьому віці, можлива тільки в групі.

Також, до вікових психологічних особливостей, що притаманні підліткам, належать акцентуації, що загострюються на цей період. Розглянемо деякі типи особистості акцентуйованих підлітків, які найбільш схильні до агресивності [63].

Так, для групи школярів, які належать до так званого демонстративного типу особистості, характерними є потреба

уваги до своєї особи, захоплення своєю персоною (що часто реалізується через негатив). У крайньому разі вони віддають переваги навіть обуренню або ненависті до себе з боку тих, хто їх оточує, аби тільки не було байдужості. Якщо в навчанні демонстративному підлітку за тих чи інших обставин не удається виділитись, тоді він обирає інший засіб привернення уваги до себе: бравада, хуліганські вчинки, агресивна поведінка тощо.

У підлітків-гіпертимів тривале перебування в доброму настрої часто затьмарюється спалахами агресії у відповідь на протидію тих, хто їх оточує. І чим більшим є прагнення останніх круто пригнітити бажання та наміри підлітка, підкорити його своїй волі, тим більшу силу матимуть ці агресивні спалахи.

Найбільш схильними до агресії є підлітки збудливого (епілептоїдного) типу. Головною їхньою рисою є схильність до дисфорії (знижений настрій з дратівливістю, розлюченність, похмурість), наслідком якої можуть бути афективні розрядки. При безперешкодному розвитку афекту можна спостерігати нестримну лютість – погрози, цинічну лайку, жорстокі побої, байдужість до слабості супротивника і нездатність врахувати силу, що перевищує.

Таким чином, загострення згаданих типів підліткових акцентуацій може стати причиною формування та закріплення агресивних тенденцій поведінки школярів.

Крім акцентуацій, слід також відзначити зумовлене віком прагнення до підвищеної фізичної активності в підлітків, яка може проявлятися в забіякуватості, псуванні майна, руйнівних діях та інших формах агресивної поведінки, що засуджуються суспільством.

Часто причиною прояву агресії в підлітків є характерні для даного віку залицяння. В одних випадках агресивність може проявитися з метою привернути до себе увагу, підкреслити свою фізичну або розумову переваги; в інших – через невміння адекватно проявити свої почуття; ще – через недостатню усвідомленість своїх почуттів і т.д.

Нерідко формуванню та посиленню агресивності сприяє характерна для даного віку потреба підлітків у самоствердженні. Якщо ця проблема превалює, то найбільш енергійні підлітки набувають підкреслено агресивного вигляду і прагнуть домінувати. Боротьба за лідерство, у свою чергу, базується на жорсткому підкоренні одному та примушуванні інших. Лідер, як правило, утримує статус за

допомогою насильства.

Залежно від можливості задовольнити потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, самооцінці підлітків можна умовно поділити на три групи. Перша має одні можливості, у другій причини обмежені, у третій цих можливостей зовсім немає. Відбувається первинне розшарування середовища підлітків, розподіл на “гарних” та “поганих”, “слухняних” та “порушників”, “здібних” та “нездібних”. При цьому “нездібні”, “погані”, “порушники”, отримавши таке соціальне тавро, намагаються його виправдати, для чого використовують вияви не скорі та агресії.

Дитина підліткового віку прагне уваги, розуміння та довіри дорослих. Вона намагається грати певну соціальну роль не лише серед однолітків, а й серед дорослих, тобто проявляє соціальну активність. Але іноді дорослі стримують цю активність через те, що в їхньому середовищі затвердилася позиція, що підліток – це насамперед дитина і тому має слухатись. Внаслідок цього між дорослими та підлітками зростає психологічний бар’єр, який намагаються подолати більшість кількістю підлітків, застосовуючи агресивні форми поведінки.

Дослідження деяких вчених показують, що в “важких”, агресивних підлітків, як правило, спостерігаються значна диспропорція розвитку первинних та вторинних потреб, відсутність глибоких, стійких інтересів (навчальних, трудових, читацьких та інших), переконань. Негативне ставлення до різних видів суспільно-корисної діяльності, неухвага до оточуючих, тобто поступово відбувається процес деформації соціально-психологічної спрямованості особистості підлітка, яка являє собою систему відносин особистості до навколишньої дійсності [12].

У таких підлітків також дуже часто відзначаються низький рівень інтелектуальних здібностей, неуважність, слабка пам’ять, реакції або занадто повільні, або, навпаки, дуже імпульсивні. Вчителі не проводять паралелі між особливостями розвитку пізнавальних процесів учнів, їхньою емоційно-вольовою сферою та можливими правопорушеннями. А між тим, відхилення в психічному розвитку часто стає причиною сильних переживань через відносини з батьками, учителями, однолітками, втрати інтересу до навчання і до школи в цілому. Дитина з низьким рівнем розвитку пізнавальних процесів (пам’яті, уваги,

мислення, уявлення, сприйняття) не може досягти позитивних успіхів у навчальній діяльності, яка є домінуючою в шкільному віці, та відчуває себе неповноцінною, тобто дискомфортно, в групі більш успішно встигаючих однолітків, іноді звинувачує у своїх невдачах учителів та озлоблюється проти них. Порушення розвитку емоційно-вольової сфери підлітків також відбивається на їхніх відносинах з однолітками, вчителями, батьками. Усе це призводить до пошуку нових друзів, нових видів діяльності за межами школи.

Розбіжності між зазіханням та можливостями учня дуже часто призводять до виникнення негативних афективних переживань, підвищення образливості, упертості, емоційних спалахів, наприклад, ненависті, відчаю, агресії і т.п.[1]. В основі таких переживань, як правило, лежить, незадоволення будь-яких життєво важливих для дитини потреб – визнання вчителями і товаришами, отримання гарних оцінок тощо. Фактична неможливість задовольнити свої домагання завжди зіштовхує дитину з неуспіхом [155].

Типова для таких випадків неадекватна реакція учня на вимоги вчителя, батьків є своєрідною захисною позицією, завдяки якій він бачить причину своїх невдач не в собі, своїх слабкостях та невміннях, а в оточуючих, їхньому небажанні зрозуміти та визнати його.

Якщо підліток не знаходить визнання в групі однокласників, він шукає групу, у якій був би рівним (тому що психологічні особливості віку такі, що підліток не може перебувати в ізоляції). Щоб самоствердитись, ті, хто потрапив у таке ж “відкинуте” становище, з’єднуються. Які форми самоствердження вибере та чи інша група, залежить від складу групи, лідера, рівня криміногенної зараженості середовища, кримінальних традицій. На жаль, злочинний світ уміє дати підліткам те, чого їм так не вистачає: ідеали взаємовиручки, братерства, відданості своєму угрупованню. Тобто, по суті, ті самі ідеали, які дискредитували себе в суспільстві, але які так потрібні молодій людині з її максималізмом, прагненням справедливості.

Іноді підлітки з’єднуються в цілі “держави” із своєю армією і територією, апаратом влади та насильства, системою прав та обов’язків, оподаткуванням та пірамідою цінностей. Ці “держави” повинні весь час воювати одна з одною, тому що тільки в стані постійної небезпеки їхні ватажки можуть підтримувати жорстоку ієрархію і

дисципліну в своїх володіннях, маніпулювати рядовими членами групи.

Підлітки, які не знаходять взаємопорозуміння з найближчими їм людьми – у сім'ї, дуже часто набувають агресивних форм поведінки. І отут не обов'язково мова йде про неблагонадійні сім'ї, хоча стан дитини в них, як правило, важкий і пов'язаний із спотворенням процесу розвитку особистості. Стиль життя в таких сім'ях з постійним проявом неповаги один до одного, брутальності, сварок, неуваги, неорганізованості побуту і залишає незадоволеними основні нужди дитини. До цього додаються зразки асоціальної, а то й антисоціальної поведінки дорослих. Психологи відзначають [76], що сукупність цих факторів призводить до затримки як інтелектуального, так і морального розвитку дитини, порушень нормального формування емоційної сфери. Дитина не вміє адекватно відповідати соціальним вимогам і стикається з невдачею, несхваленням, покаранням; створюються переваги для негативних емоцій (тривоги, страху, пригнічення, розлючення, образи). При цьому закріплюється позиція агресивності, ворожості по відношенню до дітей (однолітків), що вдало соціалізуються, до вимогливих дорослих (учителів, вихователів та ін).

На нашу думку, окремо слід виділити ще й таку причину актуалізації агресивних дій серед дітей і підлітків у таких сім'ях, як непослідовність батьків у вихованні. Якщо дорослі не звертають уваги на будь-які вчинки підлітка, або коли й заохочують дитину до них, а через деякий час (як правило, у громадських місцях, у присутності сторонніх людей, які на думку батьків, не схвалюють такої поведінки) роблять зауваження, або, ще гірше, б'ють дитину за такий самий вчинок з метою демонстрації свого вміння суворо виховувати її, - це неодмінно викликає агресивну реакцію підлітка, сприяє зростанню психологічного бар'єру між підлітком і батьками.

Причиною агресивної поведінки підлітків може бути також намагання пристосуватися до сучасної реальності за допомогою девіантних форм поведінки. Деякі підлітки використовують агресивні дії, щоб продемонструвати свою "сучасність", так звану "крутість", уміння протистояти життєвим труднощам і проблемам. Нажаль, у багатьох сучасних підлітків існує досить неадекватне уявлення про мужність, яку нерідко ототожнюють із грубощами, жорстокістю, агресивністю. Більш того, такі форми поведінки

також провокуються різними засобами масової інформації, референтними групами однолітків (де забіякуватість, агресивність часто сприймається як доказ мужності, самостійності) і деформацією сім'ї, яка найчастіше не тільки не створює в підлітків почуття психологічної захищеності, а й сприяє розвитку брутальності, демонстративної не скорі, як це було зазначено вище.

Інші підлітки використовують, так би мовити, "агресивний щит", тобто напускну агресивність з метою відгородитися від реальної дійсності з її проблемами, позбавитись небажаного спілкування тощо. Прагнучи відгородити себе від жорстокого реального світу, вони відштовхують однолітків або дорослих агресивною поведінкою. Деякі з таких підлітків, замкнувшись в собі, відокремлюють себе від оточуючих величезною стіною недовіри та страху. Якщо педагоги чи батьки своєчасно не звернуть на це уваги, ніким і нічим не захищена маленька людина може зламатися.

Отже, будь-яка форма агресивної поведінки виступає засобом вирішення певних проблем, які викликані певними життєвими обставинами, і значно залежать від спрямованості потреб та інтересів підлітка, його життєвих труднощів чи проблем.

Слід також констатувати, що в нашому суспільстві, на жаль, склалася повна залежність дитини від батьків, педагогів, суспільних організацій. Педагог викликає, запитує, перевіряє, контролює, оцінює, карає. І в школі, і в сім'ї дитина змалку зустрічається з постійними заборонами, покараннями, примусом, нескінченними доганами. Усе частіше в наш час підліток стикається з безтактовністю, брутальністю, а інколи й неприхованою агресивністю вчителів: за кожен помилку карають, за кожен помилку осуджують, принижують перед колективом однолітків. Усе частіше педагоги не скупляться на грубощі, жаргонні фразеологізми, звертаються до дітей на прізвиська, щедро роздають погані оцінки, не замислюючись над тим, як усе це впливає на незміцніле емоційне здоров'я підлітка. Отже, проблема педагогічного такту поки що не вирішена. Саме через це, на наш погляд, необхідно не тільки загострити увагу вчителів на дитячій агресивності, а й іноді примусити замислитись над своєю поведінкою.

Найрізноманітніші емоційні розлади певною мірою пояснюються й фізіологічними особливостями підлітків: слабкою активністю гальмування, нестійкістю процесів

обміну речовин, недостатнім функціонуванням ендокринної системи [9; 135]. Через це, зокрема, можуть спостерігатися такі відхилення, як афективність, агресивність, емоційна загальмованість, дисфорія, депресія, емоційна амбівалентність, емоційна слабкість. Причиною афективних проявів учня можуть стати різні захворювання і травмування. І, нарешті, дитина може проявити агресивність у стані сильної перевтоми. Тому вчителю важливо точно знати причину афективної поведінки підлітка, при потребі своєчасно показати його лікарю й у необхідних випадках поєднувати психокорекційну роботу з лікуванням.

Відхилення психічного здоров'я школярів виникають, як правило, при взаємодії несприятливих екзогенних і ендогенних факторів (фактори зовнішнього і внутрішнього середовища) [62].

Деякі з цих факторів можуть бути успішно ліквідовані в результаті грамотно організованого психолого-педагогічного впливу, але в окремих випадках медичне втручання є необхідним. Причому, чим швидше воно буде забезпечено, тим більш ефективною буде його дія.

Ми вважаємо, що корекція агресивної поведінки підлітків повинна бути спрямована, насамперед на усунення причин, які викликають таку поведінку.

Поки не буде з'ясована причина, не можна прогнозувати наслідок. Тому планування корекційної роботи з агресивними підлітками, на нашу думку, обов'язково повинно включати такий етап, як з'ясування так званого «соціального анамнезу» - вивчення соціального оточення підлітка, взаємовідносин його із членами сім'ї, з однолітками, з учителями, з вуличними референтними групами тощо. Корисно також періодично проводити соціометричні дослідження з метою з'ясування соціометричного статусу дитини в різних колах його спілкування: у класі серед однолітків, вдома серед членів сім'ї, у неформальній вуличній компанії, у гуртках за інтересами та інших первинних колективах дітей і референтних групах. Своєчасне психодіагностичне дослідження може допомогти не тільки констатувати наявність відхилень в емоційно-вольовій сфері підлітка або в його поведінці, а й з'ясувати причини того чи іншого відхилення. Звичайно, проведення ґрунтовних психодіагностичних досліджень - це прерогатива практичних психологів, але й педагог може зробити чимало. У його арсеналі є такі методи дослідження, як спостереження і його

різновиди, анкетування, бесіди, методи узагальнення незалежних характеристик та експертних оцінок і ще багато інших методів, до яких зараз звертається все більше вчителів, і які дають змогу отримати картину реальної сфери спілкування підлітка.

Таким чином, будь-які форми педагогічного або психологічного впливу на агресивних, емоційно-неврівноважених підлітків, планування профілактичної та психокорекційної роботи з ними повинно спиратися, у першу чергу, на знання причин формування та закріплення агресивних тенденцій поведінки таких дітей. Учителю важливо не тільки правильно оцінити той чи інший вчинок школяра, визначити загальну спрямованість його дій, а й знати їх витoki, виявити фактори, що допомогли закріпитися небажаним вчинкам і перетворитися в стійкі форми поведінки. Це дасть змогу значно поліпшити психологічний мікроклімат у дитячих колективах, взаємовідносини вчителів з дітьми та батьками, знизити кількість порушень та правопорушень серед дітей підліткового віку.

Щодо вікових психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків слід зазначити, що взаємодіючі між собою несприятливі фактори, які беруть участь у формуванні механізму агресивних дій, можна розділити на дві умовні групи: зовнішні і внутрішні. З числа зовнішніх деструктивних факторів з тією чи іншою точністю складається визначений перелік. Чи можуть бути так названі особливі обставини, тобто неправомірні дії партнера у конфліктній взаємодії, особливо складні зовнішні умови, що задають емоційну напруженість, і, пред'являючи підвищені вимоги до психофізіологічних і особистісних ресурсів індивіда; деструктивні соціальні і психологічні причини, поєднуючою ознакою яких є наявність будь-якого неблагополуччя в соціальному житті суб'єкта, виявленої агресії. Наприклад, як це часто буває в підлітків, педагогічна занедбаність, мікросоціальна занедбаність, бездоглядність, позбавлення емоційного тепла й уваги, утруднені контакти з однолітками і дорослими і т.д [47; 37; 65].

Систематика, що належить Личко, являє собою класифікацію порушень за формами їхнього прояву і передбачає можливість розгляду таких, які лежать в основі девіацій, причин, факторів, мотивів, що можуть бути розділені на біологічні і соціопсихологічні [111].

Повсякденна практика роботи вчителя показує, що реакції протесту, опозиції, відмовлення, компенсації і гіперкомпенсації відносяться до ситуаційно обумовлених змін поведінки, мають чітку психологічну спрямованість, виявляються в строго визначених ситуаціях і поширені у всіх вікових групах підлітків. Їх відносять до засобів психологічного захисту. Дані реакції містять у собі широкий діапазон поведінкових проявів: неслухняність, зухвала поведінка, бійки, крадіжки, неправда, втеча з дому, відмовлення від їжі, суїциди, бешкетництво і т.п. Суб'єктивне значення, особистісний зміст цих форм поведінки полягає в переживанні образи, ураженні самолюбства, у невдоволенні відношенням близьких, у бажанні не



шукати слабких сторін своєї особистості, завоювати авторитет, одержати визнання.

Ці реакції психічно з'ясовні, особливо якщо врахувати підлітковий вік, у якому вони найбільш часто спостерігаються. Такою поведінкою підліток може, наприклад, мстити кривднику [95; 93].

Вихід таких форм поведінки за межі тих ситуацій і мікросередовища, у яких вони виникли, містить потенційну можливість ускладнити наступну соціалізацію індивіда. Якщо такі реакції вчасно не усунуті і є засобом рішення вже дорослих проблем, не без підстави можна говорити про особистісну незрілість, про недосконалість визначених ланок механізмів саморегуляції, що в неблагополучних умовах життя сприяють формуванню асоціальних і антисоціальних форм поведінки. Можемо припустити, що саме по-цьому в поведінкових моделях підліткового віку можна знайти, як за формами поведінки, так і за особистісним змістом у них відбивається визначена подібність з підлітковим недиференційованим захисно-психологічним механізмам.

Так, у природних для підліткового віку поведінкових стереотипах у формі негативізму стосовно пропонованих старшими нормами, їхній критиці, появляється бунтарство, що, не рідко, переходить межі закону; у дрібному злочинстві, у бійках, вибухах гніву й у нанесенні шкоди кривднику, у шантажних чи дійсних суїцидальних діях; у зв'язку з асоціальними елементами виступає бажання затвердити себе як особистість, задовольнити, нерідко, пізнавальний інтерес, затвердити у відносинах суперництва особистісне достоїнство, завоювати визнання, лідерство, не допустити обмеження самолюбства, довести власну правоту і значимість.

Агресія «важких» підлітків, як правило, є одним з багатьох засобів, що вони використовують як самоіспит, пізнання своїх можливостей і особливостей за допомогою спеціально створюваних ними конфліктних ситуацій. Іноді стимули, що викликають агресивну поведінку «важковиховуваних» підлітків, відіграють роль не причин, а мотивів агресивної поведінки як пошуку сильних вражень. [182].

Агресивна поведінка зв'язана зі змістом самозахисту, самоствердження своєї особистості.

Розглядаючи емоційний аспект агресивної поведінки підлітків, говорити про повну досконалість механізмів регуляції поведінки не представляється можливим у силу триваючого дозрівання і розвитку як психофізіологічних структур і формування особистості, так і недостатнього досвіду. Тому в основі захисно-поведінкових механізмів даного вікового періоду лежить комплекс афективно заряджених переживань, що нерідко знаходять своє вираження в агресивній поведінці.

Механізм переключення емоцій на новий зміст і фіксація на ньому є однією з основ розвитку власне людських мотиваційних відносин [43;31], змістовна сторона яких відбиває їхнє соціальне походження. Дане положення наочно ілюструється дуже показовим прикладом девиантної поведінки. Воно

проявилось у вираженому протиріччі моральних принципів змагання, організованого між класами школи і реальної поведінки учнів. В останньому мали місце вияви конкуренції, заздрості і ворожнечі. Прагнення домогтися 1-го місця. В організаційних принципах змагання був чітко виділений момент «хто - кого», що спровокував прояв ворожнечі і т.п. [3].

У наведеному прикладі заслуговує на увагу той факт, що в ситуації, психічний зміст якої полягав в присутності змагально - конкуруючого моменту боротьби за типом «хто - кого», в актуалізації принципу «виграш у гри», а не «виграш - за правилами гри» - це звичайно і є умовою відхилення в поведінці, тому що полягає в досягненні мети неправомірним шляхом - агресія, виявлена до «чужих», поєднується з бажанням досягнення результатів «для своїх». Поєднуються два протилежних за своїм знаком відношення до людей, що мають відповідне емоційне забарвлення.

Неважко зрозуміти, до чого веде такий спосіб організації індивідуальних почуттів. У підлітків, наприклад, абсолютна орієнтація на самоствердження в сполученні з афектом неадекватності є умовою агресивної поведінки [141].

Дії, особистісний зміст яких полягає в самоствердженні і самозахисті, що відбивається агресивною поведінкою підліткового віку в дев'ятих широкого діапазону, із усією підставою можна віднести до захисту самовідносин. Самовідношення являє собою переживання відносно стійкого почуття, що пронизує самосприйняття і «я - образ». Загальна закономірність полягає в тому, що самовідношення активно захищає особистість. При цьому «агресивний захист» є одним з видів захисту самовідносин і виявляється в екстремній, вибуховій мобілізації захисту проти загрози «Я», в агресії стосовно критики чи кривдника [171].

У підлітків формування агресивності відбувається під впливом такого психологічного механізму як «афект неадекватності» [167]. При цьому агресивність розуміється як риса, або як властивість особистості. У відношенні неповнолітніх делінквентів механізм формування агресивності не виділений, але існує констатація, що дана особистісна риса формується в них у результаті деструктивних соціальних і психологічних умов. Визначення агресивності як емоційної риси, що відрізняє підлітків правопорушників від їхніх законослухняних однолітків, звертає увагу на емоційний аспект агресивної поведінки вже на рівні індивідуальних особливостей суб'єкта, тому що агресивність, яка розуміється як емоційна риса, є властивістю, структурованою емоційно - вчинковою сферою поведінки індивіда.

Агресивна поведінка свідомого суб'єкта глибоко корениться в індивідуальній і суспільній історії розвитку особистості, що дозволяє агресивність (що розуміється і як механізм, і як емоційну рису, і як рису особистості) за її соціально-психологічним походженням віднести до розряду новоутворень. Це дає можливість визначити агресивність як вторинне, соціальне, утворення індивіда, природну основу якого складають генетичні первинні емоції, включені в процес соціалізації суб'єкта й особистості, що

беруть участь у формуванні динамічних характеристик.

Дане визначення може усунути протиріччя різночитання поняття «агресивність», що нерідко обумовлюють критичні зауваження наступного характеру: «Агресивність як риса особистості, звичайно, буде виявлятися в холерика інакше, чим у флегматика, але пояснити агресивність особливістю темпераменту також науково безглуздо, як шукати пояснення воєн у властивому людям інстинкту драчливості» [108, 15-16].

Агресія - це поведіння, спрямоване на заподіяння шкоди іншій людині, Останнє здійснюється різними способами, навіть, наприклад, у формі суїцидальних дій чи суїцидальних спроб, якщо їхньою метою є покарання кривдника. Аналізуючи агресивну поведінку в емоційному аспекті, варто підкреслити, що емоція, предметом якої є інша людина, відіграє особливу роль у поведінці, спрямованій проти іншої особистості.

В одних випадках, агресія, як емоційна мета заподіяти шкоду іншому, і агресія, як засіб досягнення будь-якої мети, що так само пов'язано з нанесенням шкоди іншій людині (непрямим чи прямим шляхом), можуть взаємно переплітатися. Ця особливість дозволяє розглядати агресивну поведінку в складній динаміці різнонаправлених емоційних відносин.

У зв'язку з цим, в психології прийнято поділ агресії на дві не пов'язані одна з одною форми, одною з яких є агресивна поведінка як захисна афектна реакція на неблагополучну ситуацію, а друга - девиантна, відхиляюча поведінка, що має самостійний зміст і мету.

### **1.3. Соціалізація особистості підлітка як передумова розвитку схильності до агресивної поведінки**

Даний параграф присвячений аналізу факторів, що обумовлюють розвиток агресивної поведінки. Як люди набувають схильність діяти агресивно стосовно інших. Оскільки більшість досліджень на предмет виникнення в поведінковому репертуарі агресивних реакцій фокусуються на тім, яким чином маленькі діти засвоюють моделі агресивної поведінки, мова йтиме про дитячу агресивність. Але не про еволюцію агресивної поведінки протягом життя, а скоріше про виникнення і закріплення агресивних реакцій. Які фактори, що пов'язані зі способом життя, родиною і ранніми дитячими переживаннями, можуть визначити наступну агресивність людини.

Діти черпають знання про моделі агресивної поведінки з трьох основних джерел. Родина може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки і забезпечувати її підкріплення. Імовірність агресивної поведінки дітей залежить від того, чи зіштовхуються вони з проявами агресії вдома. Агресії вони також навчаються при взаємодії з однолітками, найчастіше дізнаючись про переваги агресивної поведінки під час ігор. І нарешті, діти учаться агресивним реакціям не тільки на реальних прикладах (поведінка однолітків і членів родини), але і на символічних, пропонованих мас-медіа.

Щодо піддатливості до агресивних дій існує безліч теоретичних обґрунтувань виникнення агресії, її природи і факторів, що впливають на її прояв. Але усі вони підпадають під наступні чотири категорії. Агресія відноситься до [162]:

- 1) Уроджених спонукань і задатків.
- 2) Потреб, які активізуються зовнішніми стимулами.
- 3) Пізнавальних і емоційних процесів.
- 4) Актуальних соціальних умов у сполученні з попереднім научінням.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, нами було виявлено, що сьогодні на перший план виступає нормативний підхід. У визначенні поведінки, як агресивної, вирішальне місце повинне належати поняттю норми. Норми формують своєрідний механізм контролю за позначенням тих чи інших дій. Поняття норми формується в процесі соціалізації підлітка. Звідси, поведінку будемо називати агресивною при наявності двох обов'язкових умов:

1. Коли мають місце згубні для жертви наслідки.
2. Коли порушені норми поведінки.

Важливу роль у становленні агресивної поведінки грають навчання і виховання. Р.Кратчфільд і Н.Левінсон [162] визнають, що над агресивними проявами можливий контроль, пов'язаний із процесом соціалізації.

Соціалізацією агресії можна назвати процес научіння контролю власних агресивних прагнень і вираження їх у формах, прийнятних у рамках даної цивілізації. У результаті соціалізації багато хто учиться регулювати свої агресивні імпульси, адаптуючись до вимог суспільства.

Інші ж залишаються дуже агресивними, але учаться виявляти агресію більш тонко: через словесні образи, сховані примуси, завуальовані вимоги та інше.

Треті нічому не навчаються і виявляють свої агресивні імпульси у фізичному насильстві.

І тут важливу роль відіграє ранній досвід виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейні традиції й емоційне тепло у відносинах батьків до дитини. На думку Й.Заграфової, піддатливість до агресивних дій формується в міру нагромадження недоліків у процесі соціалізації. Вона виділяє два рівні соціалізації:

- Засвоєння соціального досвіду, цінностей, норм культурної поведінки
- Засвоєння субкультурного досвіду меншого обсягу, але утримуючого норми поведінки, що допускають агресивність.

Таким чином, піддатливість до агресивних дій формується при недостатньо збалансованій соціалізації.

Велику роль в засвоєнні агресивної поведінки підлітків відіграє вплив сімейного керівництва.

Автори, що займаються проблемою сімейного виховання і впливу взаємин у родині на дитину, віддають важливу роль ранньому досвіду

виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейним традиціям і емоційному стану відносин батьків до дитини [5;6;8].

Ерон і ін. [211], провівши велике обстеження, виявили риси дітей, які користуються репутацією жорстоких і озлоблених. Було відзначено, що такі діти, як правило, мають схильність до агресивності стосовно своїх батьків (діти недолюблені, покинуті).

А.Бодалев [31] вважає, що оцінка дитиною іншої людини і її дій є простим повторенням оцінки авторитетним для дитини дорослим. Звідси батьки є еталоном, за яким діти зв'язують і будують свою поведінку.

Передаючи соціально корисний досвід, батьки, часом, передають і негативні сторони, що є дуже емоційно зарядженим «керівництвом до дії». Не маючи свого особистого досвіду, дитина не в змозі співвіднести правильність моделей поведінки, що нав'язуються, з об'єктивною реальністю.

Самі ж батьки, на думку психологів [8; 6; 15], завжди задоволені, хоча можуть і не показувати виду, коли діти їм наслідують, нехай навіть у самому негативному плані.

Таким чином, спираючись на досвід учених, які займаються даною проблемою, можна укласти, що на соціалізацію агресії впливають два основних фактори:

- зразок відносин і поведінки батьків;
- характер підкріплення агресивної поведінки з боку навколишніх.

Аналізуючи відношення батьків до дитячої агресії, можна сказати, що був встановлений зв'язок між батьківським покаранням і агресією в дітей. Батьки часто по-різному реагують на агресивну поведінку дітей у залежності від того, спрямована вона на них чи однолітків [119; 177].

Р.Сирс, Е.Маккоби, К.Левин [106] у своєму дослідженні також виявили два провідних фактора, що визначають можливий розвиток агресивності в поведінці дитини:

- поблажливість, тобто ступінь готовності батьків прощати вчинки дитини, розуміти і приймати їх;
- строгість покарання батьками агресивних проявів дитини.

«Агресивні діти, як правило, виростають у родині, де дистанція між дітьми і батьками величезна, де мало цікавляться розвитком дітей, де не вистачає тепла і ласки, відношення до проявів дитячої агресії байдуже чи поблажливе, де як дисциплінарні впливи замість турботи і терплячого пояснення переважають силові методи, особливо фізичні покарання»[8, 34].

Саме в лоні родини дитина набуває первинну соціалізацію. На прикладі взаємин між членами родини вона учиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінки і формам відносин, що зберігаються у неї в підлітковому віці і в зрілі роки. Реакції батьків на неправильну поведінку дитини, характер відносин між батьками і дітьми, рівень сімейної гармонії чи дисгармонії, характер відносин з рідними братами чи сестрами - от фактори, що можуть розпізнати агресивну поведінку дитини в родині і поза

нею, а також впливати на її відношення з навколишніми в зрілі роки.

Перш ніж звернутися безпосередньо до сімейних взаємин, слід зазначити, що така характеристика родини, як «повна чи неповна», представляється зв'язаною з агресивністю дітей. Ця характеристика кваліфікує саме ті самі складові сімейної обстановки, що пов'язуються зі становленням агресивності, - один чи обоє з батьків живуть з дитиною під одним дахом і який характер відносин між ними. Наприклад, Геттинг [212] знайшов, що малолітні убивці найчастіше походять з неповних родин. Мак-Карті повідомляє, що малолітні убивці, як правило, походять з «родин, де панує атмосфера безладдя і безмовності, де байдужність до почуттів інших часто йде поруч з фізичною жорстокістю і недостатньою підтримкою і зацікавленістю» [213, 71]. Щоб краще зрозуміти, чому є сенс говорити про кореляцію між дитячою агресивністю в повних - неповних родин, нижче ми розглянемо більш специфічні аспекти сімейних відносин, що можуть пояснити цей взаємозв'язок.

Відносини «батьки - дитина». Існує залежність між негативними взаєминами в парі «батьки - дитина» і агресивними реакціями з боку дитини. Якщо в дітей (незалежно від того, до якої вікової групи вони належать) погані відносини з одним чи обома батьками, якщо діти відчувають, що їх вважають ні на що не здатними, або не відчувають батьківської підтримки, вони, можливо, виявляться утягненими в злочинну діяльність; будуть повставати проти інших дітей; однолітки будуть відкликатися про них як про агресивних; будуть поводитися агресивно стосовно своїх батьків. Жінки, на яких в дитинстві їхні власні матері звертали не так багато уваги і які не одержали від батьків необхідної підтримки, схильні застосовувати каральні міри виховання (наприклад, сваритися, шльопати) і зривати гнів на своїх дітях.

Переконаливо демонструють специфічну залежність між відповідальністю батьків і агресивністю дітей результати експерименту Джонса й ін.[214].

Відповідно до теорії прихильності, маленькі діти розрізняються за ступенем відчуття безпеки у своїх взаєминах з матір'ю. У прихильної дитини в минулому - надійне і чуйне відношення з боку матері; вона схильна довіряти іншим людям, має досить добре розвинуті соціальні навички. Ненадійно прихильна чи збентежена з приводу своєї прихильності дитина, буде або уникаючою, або резистентною. Тривожна уникаюча дитина у загальному і цілому уникає своїх вихователів. Такі діти незговірливі і пручаються контролю. Такі діти виявляють фізичну агресію, імпульсивні, для них характерні емоційні спалахи. Кон [91] повідомляє, що ненадійно прихильні діти оцінювалися своїми однолітками як діти, що беруть участь у більшому числі бійок, чим надійно прихильні.

Взаємини з братами і сестрами. Вивчаючи наслідки батьківського втручання в бійки між дітьми в родині, Фельсон [51] знайшов, що діти виявляють більше фізичної чи вербальної агресії проти єдиного брата чи

сестри, чим проти всіх інших дітей, з якими вони спілкуються. Очевидно, взаємини дитини з братом чи сестрою є основними для научіння агресивній поведінці.

Галлі й ін. дослідники підкреслюють важливість взаємин між братами і сестрами для розвитку агресії: «... виходячи з цих даних представляється, що наявність насильства у взаєминах між дітьми в одній родині ... робить більше, ніж всі інші сімейні взаємини, вплив на соціалізацію індивіда, результатом якої стає засвоєння силових моделей поведінки» [214, 43].

Паттерсон повідомляє, що «...брати і сестри - це вчителі... у тім самім процесі, що руйнує їм життя» [216, 173]. Він знайшов, що брати і сестри агресивних дітей більш схильні відповідати на напад контратакою, ніж брати і сестри звичайних дітей - що підвищує імовірність продовження й ескалації силового протистояння.

Стиль сімейного керівництва. Аспект сімейних взаємин - це характер сімейного керівництва, тобто дії батьків, що мають своєю метою «наставити дітей на шлях істиний» чи змінити їх поведінку. Деякі батьки втручаються рідко: при вихованні вони свідомо дотримують політики невтручання - дозволяють дитині поводитися як вона хоче чи просто не звертають на неї уваги, не зауважуючи, прийнятна чи неприйнятна її поведінка. Інші ж батьки втручаються часто, або заохочуючи (за поведінку, що відповідає соціальним нормам), або караючи (за неприйнятну агресивну поведінку). Іноді батьки ненавмисно заохочують за агресивну поведінку чи карають за прийняте в суспільстві поведіння. Навмисне чи ненавмисне, але підкріплення істотно визначає становлення агресивної поведінки.

Вивчаючи залежність між практикою сімейного керівництва й агресивною поведінкою у дітей, психологи зосередилися на характері і строгості покарань, а також і контролі батьками поведінки дітей. В цілому виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності в дітей, а недостатній контроль і догляд за дітьми корелює з високим рівнем асоціальності, що найчастіше супроводжується агресивною поведінкою [34].

Покарання. Ерон [211] і його колеги провели лонгетюдне дослідження залежності ряду параметрів і становлення агресії. Вони прийшли до висновку, що діти, які піддавалися строгим покаранням, характеризувалися своїми однолітками як більш агресивні. Вплив покарань представляється досить тривалим, тому суворість покарань, що застосовувалися до восьмирічних дітей, корелювала з агресивністю їхньої поведінки й у 12-, і в 18-, і в 30-літньому віці. Левковіц та інші вважають, що найменш агресивні 18-літні юнаки були саме з числа тих, кого в 8 років карали помірковано. «Коли батьки занадто поблажливо чи занадто суворо відносяться до агресивності своїх синів, ці хлопчики в пізньому підлітковому віці схильні бути більш агресивними» [217, 84].

Цей огляд взаємозв'язку між стилем сімейного керівництва й агресивною поведінкою дозволяє прийти до висновку, що і вседозволеність (

у плані відсутності контролю за поведінкою дитини), і занадто суворі покарання сприяють підвищенню рівня агресивності дитини.

Але слід зазначити, що агресивну поведінку не можна однозначно вважати поганою. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію розв'язання (виходу) ситуації. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дитини в критичні вікові періоди. Це свідчить про те, що жити дитині стало складніше: будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи дитина переживає важче, тому можна чекати зростання агресивних елементів у поведінці. Це стосується як нормальної дитини, так і дитини з емоційними порушеннями.

Не можна залишити поза увагою розвиток позитивних сторін агресивності і попередження її негативних рис. Для цього необхідно зрозуміти її природу, походження та й сам зміст цього терміна. Необхідність цього обґрунтовується тим, що термін “агресія” часто вживається в широкому контексті і тому потребує серйозного “очищення” від цілого ряду нашарувань. Це передусім пов'язано з тим, що соціально небезпечні наслідки агресивної поведінки надали йому тільки негативного змісту. Справді, якщо розглядати надмірний прояв агресії або розвиток агресивності за типом акцентуації, то такі риси особистості, як домінантність, конфліктність, нездатність до соціальної кооперації можуть викликати негативне ставлення.

Різні автори по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для захисту території, котру вона займає, як намагання панувати, як реакцію на ворожу навколишню дійсність. Дуже поширені теорії, що пов'язують агресію і фрустрацію [163].

Аналіз досліджень, згаданих зарубіжних та вітчизняних фахівців, [9; 104;26;170;185] показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спільними зусиллями цілого ряду наукових дисциплін.

Якщо проаналізувати всю різноманітність західних концепцій, можна виділити три найбільш значущі.

Перша включає теорії, в яких агресивність трактується як вроджений інстинкт індивіда [186]. Друга описує агресію як поведінкову реакцію на фрустрацію. Згідно з Дж.Доллардом, агресія - це захоплення, що автоматично виникає в організмі людини, а реакція на фрустрацію – спроба перебороти перешкоди на шляху до задоволення потреб, досягнення емоційної рівноваги. Третю концепцію становить теорія соціального научіння. Агресія тут – засвоєння поведінки у процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій [34]. На сьогоднішній день ця теорія є однією з ефективних у передбаченні агресивної поведінки.

Якими б не були погляди на це поняття, бачимо, що під агресивністю можна розуміти властивості особистості, що характеризується деструктивними тенденціями у суб'єкт-суб'єктних стосунках. Деструктивний компонент людської активності необхідний у діяльності, оскільки потреба індивідуального розвитку неминуче формує в людях здатність до усунення



перешкод, подолання того, що протидіє цьому процесу.

Науково обґрунтованими і цікавими для батьків, педагогів і психологів є характеристики видів агресивних реакцій, які виділили А.Басс і А.Дарки [165]:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти людини.
2. Непряма агресія, спрямована через іншу людину або групу людей.
3. Роздратованість – схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність, грубість).
4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.
5. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих за справжні і вигадані дії.
6. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через словесні відповіді (погрози).

Існує кілька моделей поведінки, за допомогою яких можна схарактеризувати дитячу агресивність. Проте всі форми агресивності мають одну спільну рису: вони викликані спробами контролювати ситуацію, впливати на неї з метою вдосконалення або себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресивної поведінки приводиться в дію вродженими і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою [149].

Двома основними формами агресії, з якими доводиться стикатися батькам, вчителям, практичним психологам, виступають:

1) недеструктивна агресія, тобто стійка неворожа самозахисна поведінка, спрямована часто на досягнення поставленої мети. Дослідження Г. Паренса свідчать, що ця агресія викликана часто вродженими механізмами, які служать для адаптації в середовищі, задоволення бажань і досягнення мети. Ці механізми функціонують, хоч і досить примітивно, з моменту народження;

2) ворожа деструктивність, тобто злостива, неприємна поведінка, що завдає болю оточуючим. Ненависть, розлюченість, бажання помсти теж можуть бути формою захисту, однак породжують багато особистісних проблем і примушують страждати оточуючих. Ворожа деструктивність, на відміну від недеструктивної агресивності, зокрема, не виявляється відразу після народження. Вона викликається і активізується частіше в результаті сильних неприємних переживань (надмірний біль, дистрес).

Недеструктивна форма агресивної поведінки виявляється в дітей уже з перших місяців життя. Дитина поводить себе агресивно, щоб самоствердитись, перемогти в певній ситуації та удосконалити свій досвід. Цей тип агресивності є важливим умотивуванням для розвитку пізнання і здібності покластися на себе. Він спонукає до необхідної конкуренції, яка нерідко на ранніх етапах ще не є ворожою деструктивністю. Така поведінка служить для захисту потреб, власності, прав і тісно пов'язана із задоволенням особистих бажань, досягненням мети. Прояви цього виду агресії звичні для

здорової адаптації до середовища.

Нестерпні біль і дистрес змінюють ворожу недиструктивну агресивність на протилежну, що викликається бажанням усунення болю. Тобто виникає тип агресії, який набуває рис деякого ендогенного бажання завдати шкоди або знищити щось у своєму оточенні, що відчувається як джерело надмірного незадоволення. Таким чином, деструктивна ворожість, як і інші форми агресивності, викликається спробами утвердитись і контролювати життєві ситуації [34].

Отже, перший тип агресивності бажаний для виживання і досягнення успіху. Другий, незважаючи на ряд негативних якостей, часом теж може бути необхідний для адаптації та виживання. І тому перед батьками стоїть завдання – навчитись розбиратись у психологічних властивостях дитячої поведінки, підтримувати здорову наполегливість, зусилля в досягненні мети, концентрувати енергію дитини для отримання бажаного результату; або, навпаки, допомагати звільнитися від непотрібної ворожості до інших та до самої себе. Ця допомога потрібна, якщо ми хочемо, щоб діти не ускладнювали своє життя внутрішніми конфліктами, почуттям вини і сорому, щоб вони поважали себе й інших, могли нести свою міру відповідальності, будували доброзичливі стосунки з оточуючими й отримували задоволення від життя.

Не можна залишати поза увагою і ситуативні фактори, на які вказував І.Фурманов [186], і які теж певною мірою впливають на виникнення агресії у дітей:

Оцінка іншими людьми. Було встановлено, що присутність інших людей вже сама по собі може або посилювати, або гальмувати агресію [71].

Навмисність агресії. Існує точка зору, що для початку агресії нерідко буває достатньо знати, що інша людина має ворожі наміри, хоча безпосередньо акту агресії не було.

Сприйняття агресії. Поширення відео- і телепрограм із сюжетами насильства і захоплення ними дітей викликають гостру критику педагогів, які вважають, що такі сцени на екрані і фільми жахів роблять дитину більш агресивною і жорстокою.

Бажання помсти. Як уже зазначалося, часто агресія, особливо в дитячому віці, може виникнути як відповідна реакція на поведінку оточуючих, тобто як акт помсти за щось.

Г.Паренсу [150] вдалося виділити кілька типів взаємостосунків батьків і дітей, при яких - найчастіше виникає і мобілізується ворожість і коли батькам потрібно заохочувати недиструктивну агресивність дітей. На підставі їх можна дати ряд рекомендацій, яких слід дотримуватися батькам:

1. Поважати і розуміти потребу дитини в самостійності, створити умови для нормального розвитку її активності. Дозволити дитині бути в розумних межах незалежною.

З середини першого року життя у кожної нормальної дитини відчувається помітний прилив енергії, який спонукає її до руху. В результаті

зростає зацікавленість навколишнім світом, збільшується активність у досягненні самостійності. Для цього періоду характерний прискорений розвиток дитини, що виявляється у збільшенні агресивності. Така агресивність є деструктивною і важлива для розвитку особистості та її здатності до адаптації в середовищі [187].

Батькам необхідно знати: в цей період дитина особливо потребує керівництва процесом розвитку. Таке керівництво спрямовує її розвиток у потрібне русло — до конструктивного самоствердження. Для цього, передусім, треба розуміти і поважати вікову потребу дитини у самостійності та дослідженні навколишнього світу. Важливо також створити таке середовище, яке б дало змогу їй діяти самостійно.

Допомогти дитині перебороти ситуацію надмірного незадоволення, яка в багатьох випадках призводить до афективних реакцій. Приступи люті (стресу) мають свою структуру. Вони розвиваються по висхідній, досягають вершини, а потім поступово затухають. У моменти зростання дистресу і на його вершині допомогти дитині дуже важко. Під час нападу у її відчуттях переважають дискомфорт і безпорадність. Все це в сукупності викликає інтенсивний біль, розгубленість, страх, а часом і втрату контакту з реальністю

Батькам не можна легковажно ставитися до нападів люті, але не слід і дозволяти дитині поневолювати себе. Переживання під час нападів травмують дитину ще й психологічно. Тобто вона відчуває дистрес, розгубленість, безпорадність. Саме тому напади люті потрібно намагатися блокувати, уникати або ж, у крайньому випадку, не допускати їх розвитку до критичного стану.

Якщо напад люті викликаний заборорою, то її не треба відразу відмінити. Поясніть дитині, що розумієте, чому вона така засмучена, але не дозвольте відмінити заборону, якщо вважаєте її розумною, справедливою, корисною.

Щоб допомогти дитині ефективніше долати подібні явища, знизити гостроту реакції на події і, може, навіть запобігти повторенню нападів, батькам слід відверто обговорювати з дитиною причини нападу та події, які призвели до цього [188].

2. Необхідно навчитися зменшувати інтенсивність і тривалість надмірного незадоволення дітьми та обмежувати його наслідки.

У житті важко уникнути розчарувань і катастроф. Дитина навіть в ідеальних домашніх умовах не уникає розчарувань. Тож виховання, турбота про психологічний розвиток дитини передбачає визначення меж дозволеного, що неминуче призводить до надмірного незадоволення. І запобігання надмірним переживанням при цьому є прямим способом відвернення або пом'якшення ворожості в поведінці дитини.

Кожний знає, що для благополуччя дитини ми повинні бути її захистом, відгороджувати її від переживань внаслідок надмірного незадоволення. Проте слід звернути увагу на запобігання надмірного

незадоволення в дітей, а не незадоволення як такого. Незадоволення у незначних дозах спонукає дитину до адаптації, створює умови для здорового розвитку і набуття навичок. І якщо ця агресивність є адаптивною, якщо вона допомагає дитині заспокоїтись, її потрібно враховувати і дозволяти дитині сердитись, навіть злитись, а часом і ненавидіти.

Батькам слід відрізнити просте дитяче незадоволення від надмірного, яке в результаті перешкоджає нормальному розвитку дитини. Навчитися відрізнити адаптивні переживання від надмірної злості і ворожості не так легко. Тому батьки повинні довіряти своїм відчуттям. Помітивши незадоволення, потрібно хоча б пом'якшити інтенсивність неприємних і больових переживань, щоб сприйняття життя дитиною не було з самого початку неприємним, а ворожість не стала автоматичною реакцією, що негативно відбивається на особистості.

3. Щоб не допускати або ж пом'якшувати агресивні реакції, батькам необхідно правильно орієнтуватись у станах та емоційних переживаннях своїх дітей.

З перших місяців життя у дітей є почуття, які завдають їм значного емоційного болю. Вони здатні переживати тривогу, відчувати байдужість до своїх потреб і неухважність. Оскільки такі емоційні реакції дуже хворобливі, батькам потрібно звертати на них особливу увагу. Отже, діти не повинні зазнавати тривоги без потреби, і якщо таке почуття виникає, батьки повинні навчитися долати його, оберігаючи спокій дітей.

Яскравим прикладом цього є ситуація, в якій нерідко доводиться бувати батькам: йдучи на роботу, мама залишила дитину, яка плаче, на інших людей. Вона була засмучена, відчувала свою провину. І ось мама повертається додому і від очікуваної зустрічі з дитиною на душі в неї не зовсім спокійно. Вона заходить, і дитина, побачивши маму, широко усміхається і простягає до неї руки. Відчувши велике полегшення, мама йде назустріч малюку, підхоплює на руки і міцно обіймає. І тут дитина б'є маму по голові. Така поведінка, за висновками психологів, нерідкість: дитина при появі матері також відчуває велике полегшення. Але потім її почуття змінюються спогадами про недавню розлуку з мамою, свої страждання, і дитина обурюється. І матері доводиться миритися з сердитою дитиною. Та вся справа в тому, що і справжня любов дитини, і її роздратування — все відображає її оцінку особистості батьків. Тривога розлучення завдала їй страждання, стала джерелом надмірного незадоволення і ворожості. Оскільки виною цього була мама, то і ворожість спрямована проти неї [189].

Зазначені переживання супроводжуються надмірним незадоволенням, а тому потенційно можуть мобілізувати в дитині ворожість. Сильні переживання створюють ситуації, коли дитина відчуває себе безпорадною і вразливою. Отже, є певний спосіб допомогти дитині — дайте їй відчути, що вона не самотня в намаганнях виявити й усунути причини своєї безпорадності. Це ще одна можливість прийти дитині на допомогу. Дуже добре, якщо дитина відчуває, що батьки докладають зусиль, щоб допомогти

їй упоратись із тим, у чому вона бачить загрозу і чого боїться.

4. Допомогти дитині в пошуку шляхів і способів подолання почуття ворожості.

Батьки мають розуміти, що дуже неприємно, коли дитина невдоволена і навіть вороже ставиться до них. Виникнення ворожості — феномен накопичувальний. Не знайшовши виходу назовні, ворожість збирається, стабілізується і стає рисою характеру. Тому батьки мають допомагати дітям навчитися нейтралізувати почуття ворожості і ненависті до того, як воно стане надмірним і стабілізується.

Коли дитина невдоволена, сердита, дайте їй зрозуміти: вона сердита через те, що, відчуваючи больові почуття ворожості і ненависті, не в силі їх висловити. Допоможіть їй, дозвольте передати доступними засобами все, що вона відчуває.

Якщо батьки розуміють дитячу ворожість як результат надмірного незадоволення, в їхніх відповідних реакціях з'явиться не ворожість, а симпатія до дитини. Вони приймуть конструктивніше рішення, щоб погасити ворожі почуття. Батькам корисно знати, що неглибока, поверхова реакція на почуття ворожості до тих, кого любиш, сприяє розвитку всіх видів емоційних порушень і страждань. Якщо їх не помічати, не переводити в конструктивну поведінку, то такі почуття не «розряджаються» самі по собі, а накопичуються і стабілізуються.

Тому батькам бажано встановлювати з дітьми емоційний діалог, у якому гнів, ворожість і ненависть стане предметом аналізу, що дасть змогу краще зрозуміти конфліктну ситуацію, яка викликала почуття ворожості.

5. Насамкінець, основним фактором у запобіганні негативним проявам агресивності є оптимізація стосунків батьків і дітей. Встановлення гармонійних стосунків між ними — основне у здоровому емоційному розвитку дитини. Чим стійкіша емоційна близькість між дитиною і батьками, тим легше їй перебороти свої ворожі почуття. Конструктивне вирішення почуття ворожості і ненависті прищеплює дитині більш здоровий стереотип адаптації до навколишнього світу.

Батькам необхідно усвідомити важливість емоційної доступності, емоційного спілкування, які не дають розвинути агресивності дитини. Діти повинні бути впевнені, що у важку хвилину вони можуть покластися на них і отримати допомогу.

Отже, як бачимо, дитяча агресивність - не ознака ненормального розвитку. Проте є діти, у яких подібна поведінка виявляється особливо гостро. Потреба і готовність до боротьби — це природна якість, необхідна в житті людини. Тому, керуючи розвитком дитини, потрібно прагнути не того, щоб повністю ліквідувати її, а щоб вона не перетворилась в агресивність, небезпечну для людей.

Розкриваючи проблему становлення агресивної поведінки підлітків, слід розглянути такий аспект як взаємини з однолітками.

Діти засвоюють різні моделі поведінки (як прийнятні, так і неприйнятні соціально) у ході взаємодії з іншими дітьми. І різні форми агресивної поведінки також виникають при спілкуванні з однолітками. Дитина, спілкуючись з іншими дітьми, здобуває навички агресивної поведінки, і те до яких наслідків приводить агресивна реакція дитини на однолітків.

Гра з однолітками дає дітям можливість навчитися агресивних реакцій (наприклад, пущені в хід кулаки чи образи). Гучні ігри - у який діти штовхаються, доганяють один одного, дражняться, пинаються і намагаються заподіяти один одному якоїсь шкоди - фактично можуть виявитися порівняно «безпечним» способом навчання агресивної поведінки.

Агресивних дітей однолітки не люблять і часто навішують на них ярлик «самих неприємних».

Однак необов'язково, що дитину, до якої неприємно відносяться деякі однолітки, будуть ігнорувати абсолютно всі діти. Фактично, дитина, яку не приймає одна група, може одержувати схвалення з боку іншої групи і грати в ній важливу роль. Кейрнс і його колеги стверджують, що агресивні діти будуть включені в соціальні групи з такою ж імовірністю, як і їхні неагресивні однолітки, але при цьому агресивні діти потраплять у групи, що складаються з таких же агресивних дітей. Дослідники, провівши опитування і тестування понад 600 підлітків, знайшли, що школярів і школярок з високим рівнем агресії називали як своїх кращих друзів така ж кількість однолітків, що і менш агресивних [162]. Проте агресивні діти схильні поєднуватися з настільки ж агресивними однолітками. Можна сказати, що: «... ворожість з боку окремо узятих однолітків не означає відкидання цілим суспільством чи повну ізоляцію від соціальних структур. Від підлітків з високим рівнем агресії можуть відвертатися багато однолітків, але відносини, що встановлюються в агресивних підлітків з деякими однолітками, представляються не менш важливими, чим відносини неагресивних». [201, 24 ]

Становлення агресивної поведінки - складний і багатогранний процес, у якому діє безліч факторів. Агресивна поведінка визначається впливом родини, однолітків, а також, можна припустити, засобів масової інформації. Діти навчаються агресивній поведінці за допомогою прямих підкріплень так само, як і шляхом спостереження агресивних дій. Що стосується родини, на становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості родини, близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль сімейного керівництва. Діти, в яких у родині сильний розлад, чий батьки відчужені і холодні, порівняно більш схильні до агресивної поведінки. З реакції батьків на агресивні взаємовідносини між сіблінгами також є уроком того, що дитині може «зійти з рук». Фактично, намагаючись перетнути негативні відносини між своїми дітьми, батьки можуть ненавмисно заохочувати ту саму поведінку, якої хочуть позбутися. Характер сімейного керівництва має безпосереднє відношення до становлення і

зміцнення агресивної поведінки. Батьки, що застосовують крайні суворі покарання і не контролюють заняття своїх дітей, ризикують знайти, що їхні діти агресивні і неслухняні. Хоча покарання часто неефективні, при правильному застосуванні вони можуть мати сильний позитивний вплив на поведінку.

Дитина одержує зведення про агресію також зі спілкування з однолітками. Діти учаться поводитися агресивно, спостерігаючи за поведінкою інших дітей.. Однак, ті, хто надзвичайно агресивний, швидше за все будуть відштовхнутими більшістю у своїй віковій групі.

З іншого боку, ці агресивні діти, очевидно знайдуть друзів серед інших агресивних однолітків. Зрозуміло, це створює додаткові проблеми, тому що в агресивній компанії відбувається взаємне посилення агресивності її членів.

У дітей один з головних шляхів набування агресивної поведінки - спостереження за чужою агресією. Діти, які зустрічаються з насильством у себе вдома і які самі стають жертвами насильства, схильні до агресивної поведінки. Але одне із самих спірних джерел навчання агресії - засоби масової інформації. Після численних досліджень з використанням найрізноманітніших методів і прийомів, все ж не з'ясований ступінь впливу ЗМІ на агресивну поведінку. Представляється, що мас - медіа все ж робить якийсь вплив. Однак сила його залишається невідомою.

На думку таких теоретиків, як Бандура [201], більшість особливостей поведінки підлітка розвивається, в основному, шляхом наслідування моделям. Цей автор думає, що якщо вихователі (батьки, учителі) виявляють агресивність, то і дитина, наслідуючи їм, стане агресивною. Якщо ж модель буде покарана за свою агресивність, це зменшить прояв агресивності в дитини. Таким чином, агресивність – продукт самого звичайного навчання. Вона розвивається, підтримується чи зменшується просто в результаті спостереження сцен агресії й обліку її видимих наслідків для агресивної людини.

Яка ж в усьому цьому роль телебачення?

Фельзенталь [204], згрупувавши дані різних досліджень, зв'язав їх із трьома гіпотезами, що у свою чергу пов'язані з розглянутими вище теоріями агресивної поведінки.

Гіпотеза моделі [124] спирається на теорію соціального навчання, відповідно до якої жорстокі герої фільмів ( у тому числі мультфільмів) служать моделями для реального життя. Тоді для зменшення жорстокості важливо було б, на думку прихильників цієї теорії, скоротити число сцен насильства і замінити їх краще сценами, що демонструють співробітництво між людьми.

Гіпотеза каталізатора [34]. Відповідно до цієї гіпотези, жорстокі сцени служать стимулом для появи імпульсів агресивності у визначеного роду осіб, у яких ці сцени ніби відключають гальма (за принципом каталізатора, присутність якого здатна прискорити хімічну реакцію).

Гіпотеза катарсису [124]. Ця гіпотеза заснована на результатах ряду досліджень, що, навпаки, вказують скоріше на те, що демонстрація дитині сцен насильства викликає в нього зменшення агресивності: при перегляді таких сцен відбувається ослаблення агресивної напруженості – свого роду катарсис. Якщо на початку вони підсилювали ступінь активації організму (викликали прискорення ритму серця і дихання), то зрештою чутливість до сцен жорстокості зменшується, що супроводжується зниженням фізіологічних реакцій, а також байдужістю до актів жорстокості, на які було природно реагувати (можливо, саме під цим мається на увазі звичайна байдужість, виявлена свідками сцен насильства на станціях метро великих міст).

Суперечка ще далеко не вирішена. Експерти, що працюють у цьому напрямку і займаються даною проблемою, прийшли до висновку, що показ сцен насильства сприяє розвитку агресивності в аматорів таких видовищ. І все ж отримані дотепер дані варто розглядати поки лише як свідчення наявності кореляції, а не обов'язково причинно-наслідкового зв'язку. Зрештою, насильство, представлене у вигаданих ситуаціях, – це тільки відображення життєвих уявлень сучасного суспільства, а не причина їх.

У літературі на тему стабільності агресивних реакцій іноді вважається, що поведінка в дитинстві дозволяє досить надійно проорокувати поведінку в зрілі роки. Іншими словами, людина, у дитинстві яка оцінювалася однолітками як агресивна, будучи дорослою, швидше за все буде оцінюватися так само. З такої стійкості агресивної поведінки випливає, що вивчення ранніх впливів на становлення агресивності є важливою.

#### **1.4. Психолого-педагогічна робота з попередження агресивної поведінки підлітків**

На сучасному етапі розбудови національної системи навчання та виховання дуже актуальним є питання морального виховання підростаючого покоління, зокрема такого аспекту, як попередження агресивності в поведінці. Слід зазначити, що виконуючи певну соціальну роль, молода людина повинна дотримуватися вимог, які ставить суспільство, але останнім часом, на жаль, ми цього не спостерігаємо. На процес формування майбутніх членів нового суспільства впливає ціла система об'єктивних і суб'єктивних чинників, які часто не скоординовані між собою, що призводить до зростання агресивних проявів у поведінці підлітків.

Є всі підстави вважати, що деякі агресивні вчинки виконують функцію своєрідного буфера проти зайвих зовнішніх впливів, виступають своєрідним захистом від небажаних “зустрічей” та різких змін психологічних ставлень під час переходу із одного середовища або групи в іншу - родини, однолітків, інших дорослих. Звичайно, агресивні вчинки проявляються по відношенню до тих, ким вони породжені. Наприклад, упертість, що виникла з вини



дорослих, відсутня в стосунках дитини або підлітка з однолітками. Але треба мати на увазі, що в подальшому вона може набути узагальненої форми. Такий вибірковий прояв агресивної поведінки особистості в різних соціальних групах може бути зумовлений відмінністю в них пропорцій оцінних впливів. Так, незбалансоване співвідношення заохочень та осуду в родині може контрастувати з правильним їх розподілом у групі однолітків. Усвідомлення такої відмінності підлітком не може вплинути на зміст I типу його психологічного ставлення до оточуючих.

Вказуючи на деформацію особистості при наявності негативних вчинків у її поведінці, ми, однак, не можемо говорити про патологічні зміни всієї особистісної організації психічно нормальної дитини. Слід відзначити, що деякі агресивні вчинки діють або синхронно, або підтримують один одного. Основними факторами, що визначають глибину їх проникнення у внутрішню структуру особистості, є відповідна спрямованість та певні ціннісні орієнтації підлітків.

Проаналізувавши результати експериментальних завдань, ми виділили групи форм агресивних вчинків, які найбільш поширені серед підлітків, а саме:

1. Стійкі форми агресивних вчинків. Підлітки мають високий і дуже високий рівень прояву агресивних вчинків, які в свою чергу характеризуються аморальними мотивами. Після скоєного вчинку підлітки відчувають задоволення собою або зовсім нічого не відчувають.

2. Нестійкі форми. Підлітки мають середній рівень прояву агресивних вчинків, які характеризуються компромісними та захисними мотивами; за скоєний негативний вчинок підліток зазнає докорів сумління. Це свідчить про те, що вчинок був мотивований потребою примітивного характеру, яка поборолася своє протистояння. Тут моральний потяг, моральна тенденція мали місце та залишилися нереалізованими.

3. Одиначні форми. Підлітки мають низький рівень прояву агресивних вчинків, мотиви вчинків (псевдоморальні або захисні), підлітки переживають сором за свої вчинки, хоча вважають, що в цій ситуації вчинили правильно, якщо це і було всупереч моральним вимогам.

Слід зазначити, що виділені групи форм агресивних вчинків є основними, хоча може бути й велика кількість їх різновидів. В основу цього поділу був покладений принцип співвідношення мотиву вчинку I його конкретної реалізації, з чим пов'язані і деякі характерні для цього співвідношення переживання.

Основні результати дослідження агресивних вчинків у підлітків дозволяють зробити висновки щодо умов які б сприяли їх попередженню. До них ми віднесли:

— Своєчасну діагностику агресивних проявів у поведінці підлітків. Запобігання буде дійсно дієвим, якщо воно починається не з моменту зовнішнього прояву дитячої поведінки, чи вже скоєного нею серйозного вчинку, а з виявлення малопомітних негативних симптомів у стосунках і

поведінці.

— **Формування свідомості та самосвідомості учнів, що зумовлює стале ставлення до моральних норм.** “Щоб суспільна моральна норма почала діяти на рівні індивідуальної свідомості і поведінки, потрібне не тільки її інформаційне засвоєння особистістю... Не менш важливо, щоб норма проходила крізь призму моральної свідомості і самосвідомості особистості, була підпорядкована її моральним цінностям” [110,70].

— Сприяння розвитку позитивної мотиваційно-потребової сфери підлітка. Дитина вже на ранньому періоді онтогенетичного розвитку ( немовля) починає виступати як активний суб'єкт психічної діяльності, приймаючи або відкидаючи певні стереотипи поведінки, активно формує (з різним ступенем усвідомленості) саму себе. Підліток же досить активно фіксує правильні, з його точки зору, стереотипи поведінки і не сприймає або гальмує ті види психічної та предметної діяльності, які не призводять до задоволення його важливих потреб. Тому пряма боротьба з негативними поведінковими проявами підлітка малоефективна. Необхідно зрозуміти, які значущі потреби він намагається задовольнити подібним чином і допомогти йому реалізувати їх соціально-доступним шляхом.

— Становлення авторитетно-довірчих стосунків між вчителем і учнем.

Не секрет, що авторитарний стиль спілкування в школі, домінування примусових методів у навчанні та вихованні призводять до психоемоційного перенапруження учнів, зростання кількості конфліктних ситуацій і в результаті до найрізноманітніших агресивних вчинків. Своєчасна заміна застарілих форм педагогічного впливу сприятиме запобіганню кризи в довірі підлітків до вчителів. Вчитель повинен сприяти усуненню бар'єрів у діяльності, що спрямована на задоволення особистісно-значущих потреб підлітка. І вчителі, і батьки мусять дати простір вільним і природним проявам особистості дитини. Ця свобода має бути обмежена тільки безпекою і психологічним комфортом оточуючих людей та метою повноцінної освіти.

Вчитель повинен знати агресивні прояви в поведінці, притаманні конкретному підлітку, знати його психологічні проблеми і будувати своє спілкування з ним таким чином, щоб попередити прояви агресивності в його поведінці. Налагодження довірливих стосунків приведе до поступового зменшення агресивних вчинків у поведінці підлітків.

Визначають два основні напрями роботи з попередження агресивних вчинків серед підлітків: перший — опора переважно на індивідуальну і групову роботу з попередження агресивних вчинків (індивідуальні консультації, групові тренінги); другий — шляхом втручання в педагогічний процес (індивідуалізація навчання і виховання, корекція виховних впливів і оптимізація взаємодії вчителя та учнів).

Робота першого напрямку ґрунтується на пошуку причин і умов виникнення агресивної поведінки і виборі ефективних засобів її усунення. В реалізації цього напрямку найбільш зарекомендували себе методики, що розроблені на принципах психодинамічного і поведінкового підходів. До

першого підходу належить ігро-терапія, артотерапія (терапія мистецтвом), створення конфліктних ситуацій та ситуацій морального вибору [159].

В ігротерапії намагаються не стільки змінити дитину, скільки розвинути в неї почуття особистої цінності, ствердити власне “Я”. Розігрування таких ситуацій дає змогу побачити дітей не тільки в міжособистісних стосунках, а й в процесі виконання певної соціальної ролі. Кожен учасник відіграє роль відповідно до своїх творчих можливостей, характеру, розуміння даної ролі. Підлітки вчаться входити в роль, імпровізувати. Педагог у процесі моделювання таких ігор може тільки запропонувати ідею гри. Після кожної гри учасники діляться враженнями про те, як вони себе почували, виконуючи роль, мотивують свої вчинки. Це розвиває спостережливість, уміння пояснювати свою поведінку та поведінку інших людей, дивитися на ситуацію з їхньої точки зору. Під час реалізації ігротерапії створюється атмосфера прийняття дитини, можливості переживання нею почуття власної гідності, емпатії, розширення її можливостей самоконтролю та саморегуляції.

Артотерапія дає змогу коригувати прояви особистості за допомогою мистецтва. Вона спрямована на розвиток самопізнання і самовираження учня за допомогою творчої діяльності та образотворчого мистецтва. Конфліктна ситуація дає змогу виявити приховану у звичайних умовах позицію підлітка, бо відбувається сутичка протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів суб'єктів взаємодії. Вона пов'язана з сильними переживаннями, часто афектами (гостра образа, загострене самолюбство, агресивність), через що в гострі моменти ситуація не може правильно усвідомлюватися особистістю, тому правильне вирішення конфліктної ситуації повинно бути гнучким і тактовним. Конфліктна ситуація використовується для накопичення досвіду з подолання труднощів, моральних відносин і позитивної поведінки.

Наведемо деякі приклади конфліктних ситуацій.

1. Вчитель сказав, що потрібно дещо зробити. (Пропонується справа, яку дитина відмовляється робити).

2. Пропонується зробити те, про що просить учитель, або те, що доручили батьки школяра (дві справи несумісні), тобто задається конфлікт ситуацій.

3. Пропонується зробити те, про що просить учитель або батьки, в той час, коли дитина хоче зайнятися або займається улюбленою або цікавою справою.

Конфлікт ситуацій може посилюватися і внаслідок зростання негативної оцінки поважних для дитини осіб. Наприклад, підлітку кажуть, що вчитель або батьки будуть незадоволені, або друзі не будуть з ним спілкуватися.

При розборі конфліктної ситуації дуже важливо, щоб підліток відповів на запитання: “Чому б у такій ситуації надав перевагу той, на кого він хотів би бути схожим?”. При цьому фіксується, як змінюється вибір вихованця і чи

змінюється він узагалі. Важливо також фіксувати, як змінюються вибір дитиною ситуацій, утримання і ступінь усвідомленості цього вибору залежно від рівня невизначеності ситуації: від суто ідеальних, загальних до більш конкретних.

Ситуації морального вибору дають змогу не тільки поставити перед дитиною моральну проблему, допомогти їй усвідомити її, а й формують необхідний досвід поведінки. Під цими ситуаціями слід розуміти такі, що пов'язані з боротьбою мотивів, на основі яких дитина свідомо і активно вибирає рішення, вихід з певної ситуації. При цьому слід мати на увазі, що гостра ситуація вибору супроводжується сильними переживаннями (почуття сорому, докору), бо виникає конфлікт з самим собою. Наприклад, підлітку пропонується зробити те, від чого він відмовляється, але це потрібно тому, на кого підліток хотів би бути схожим.

Сконструйовані ситуації морального вибору за суттю своєю являють психологічний тренінг, за формою — значний виховний захід, який вчитель проводить зі своїми вихованцями. Мета вихователя — спираючись на позитивні якості дитини, послабити або зовсім нейтралізувати негативні прояви в поведінці. Різниця між штучними ситуаціями морального вибору і тренінгом в тому, що при тренінгу, якщо дитина не хоче добитися змін у своїй поведінці, вона залишиться несприйнятлива до нього. У процесі ситуації морального вибору підліток ніби випадково прилучається до такої діяльності, в якій, спираючись на свої позитивні риси, сильні сторони опановує позитивний досвід поведінки, розширює свій поведінковий репертуар. Важлива перевага подібних ситуацій морального вибору в порівнянні з відкритим психотренінгом полягає в її природності, що надає досягнутому підлітком реальності і відчутної значущості. У кожній ситуації є одна (або декілька) головних осіб — підліток, який повинен набути досвіду моральної поведінки, розширити діапазон своїх позитивних вчинків, а також учасники ситуації (учні класу, інші школярі, вчителі, батьки). За реакцією учасників ситуації підліток повинен усвідомити правильність вибраного ним вчинку. Використання ситуацій морального вибору добрий, але слабкий засіб, щоб привести до стійких позитивних результатів.

Другий напрям роботи з попередження агресивних вчинків характеризується тим, що здійснюється вплив переважно на наслідки, а не на причини, тобто симптоматична корекція. Вона має велике значення в загальній методиці запобігання агресивної поведінки, тому що не дозволяє вкоренитися в характері підлітка негативним якостям. Методики подібного типу мають результат за умови дотримання педагогом і батьками певних психолого-педагогічних принципів. До них відносять:

1. Єдність вимог вихователів. Для реалізації цього принципу роботу з попередження агресивних вчинків треба будувати таким чином, щоб, по-перше, кожний вихователь міг висловити свою думку; по-друге, шукати точки зіткнення думок, не допускати прояву дитиною анархізму і втрати авторитету дорослих; по-третє, зосередитися на думках, які збігаються;

нарешті, прагнути до більшого зближення позицій дорослих.

2 . Адекватність вимог. Вимоги повинні відповідати віковим особливостям і можливостям дитини. Необхідно надавати їй право визначати свої головні інтереси в житті, тому що нав'язування дорослими підлітку власних високих переконань та інтересів викликає зазвичай у нього почуття невпевненості, неповноцінності, а іноді й агресії.

3 . Посилення контролю поведінки підлітка. Найбільше це потрібно дітям імпульсивним та невитриманим. За негативні вчинки їх слід не стільки карати, скільки викликати в них почуття каяття за скоєне. Також можна використовувати як засоби корекції стимуляцію зразкової поведінки, демонстрацію образи, відмову в довірі.

4 . Заохочення активності підлітка. Переважно це стосується гіперактивних та неорганізованих підлітків. Учням треба давати якомога більше корисних і цікавих доручень, не залишаючи їм багато часу для неробства. У протилежному випадку вони можуть використати його для небажаних для дорослих дій. На це свого часу вказував видатний педагог К. Ушинський. Він зазначав, що дитина не повинна займатися пустим марнуванням часу, бо «бездіяльність буває причиною безлічі аморальних вчинків. Якщо в якомусь закладі діти страждають від нудьги, то слід неодмінно чекати, що з'являться і злодюжки, і брехуни, і зіпсовані сластолюбці, і капосні пустуни» [181,427].

5 . Використання похвали та заохочення. Важковиховуваних підлітків слід хвалити за поліпшення навчальної діяльності, підвищення рівня вихованості, а також заохочувати їх до різних видів творчої діяльності.

6 . Надання самостійності підлітку. Надання самостійності повинно відповідати індивідуальним і віковим особливостям учня, щоб у нього розвивалося почуття причетності, розуміння значимості свого місця в житті та соціальної ролі. Необхідно, щоб у кінцевому результаті виховний процес привів до зміни моральних цінностей, підвищення рівня відповідальності та впевненості в собі, що сприяло б уникненню негативізму в поведінці підлітка

7 . Забезпечення учню емоційного комфорту. Небажано, щоб учень сприймав учителя як сторонню людину, яка настроєна проти нього. Педагог повинен сприймати важковиховуваних підлітків такими, які вони є. Реакція на їхні вчинки має бути спокійною, вчитель ні в якому разі не повинен виявляти посиленої роздратованості при кожному негативному вчинку підлітка.

8 . Уникання наклеювання ярликів. Якщо вчитель переглядає свої судження про важковиховуваних, заохочує їхні зусилля з подолання недоліків у навчанні і спілкуванні, це дає великий виховний ефект.

9 . Визнання педагогом власних помилок та принесення вибачень. Кожен педагог у разі допущення педагогічної помилки в стосунках з підлітком, що має агресивну поведінку, повинен визнати цю помилку та

вибачитись, бо тільки це посилить авторитет вчителя в очах вихованця.

10. Застосування покарання. Покарання слід застосовувати обережно, в дуже виняткових випадках.

Наведені принципи не нові у виховному процесі. Але в контексті проблеми, що розглядається, вони дають змогу дещо конкретизувати роботу вчителя з попередження агресивних вчинків серед підлітків. Ця робота лише тоді може дати позитивний ефект, коли вплив на поведінку вихованця матиме цілеспрямований характер і буде організований з дотриманням основних психолого-педагогічних принципів щодо запобігання агресивних вчинків. Слід також використовувати і таку систему заходів: діагностику агресивних проявів у поведінці підлітків, психологічне консультування учнів, вчителів і батьків, створення умов для здійснення самовиховання, проведення тренінгів моральних форм поведінки з використанням ситуацій морального вибору, активного соціально-психологічного навчання підлітків.

Розкриття умов і механізмів виникнення агресивної поведінки особистості, що у найкращому разі ускладнює спілкування індивіда з оточуючими, а в найгіршому — призводить до протиправної поведінки, переконливо доводить, що виникненню таких вчинків та відповідної деформації особистості можна запобігти. Певна річ, є ще багато невивчених факторів їх формування, що утруднюють керування виховним процесом, процесом організованого впливу на становлення гармонічної особистості в соціальному та психологічному аспектах.

Важливою складовою у розвитку та вихованні підлітка з девіантною поведінкою є педагогічна корекція. У той час, коли психологічна корекція спрямована на зняття стресів, неврозів, підвищення самооцінки та ресурсозабезпечення, педагогічна корекція скерована на усунення прогалин у знаннях, уміннях і навичках, виправлення девіантної поведінки, підвищення адаптації дитини до існуючих життєвих умов і соціального оточення.

Щодо педагогічної корекції насамперед треба зазначити, що буде принципово неправильним під терміном “корекція” розуміти виправлення дитини. Будь яка людина в основі своїй є прекрасною, і тому можна говорити лише про виправлення не особистості як такої, а про виправлення окремих якісних і кількісних характеристик цієї особистості. Причому необхідність цієї дії повинна усвідомлюватись дитиною якомога повніше [68].

Поняття корекція дуже тісно пов'язане з поняттям норми [195]. На наш погляд, нормальними мають бути такі якості особистості, які дозволяють дитині, по-перше, адекватно сприймати себе на оточуючий світ, співвідносити себе з навколишньою дійсністю; по-друге, вчасно, гнучко та адекватно реагувати на зміну у своїх станах, фізичному, психологічному та соціальному оточенні; по-третє, вдосконалюватись, гармонійно розвиватись, підвищувати рівень своєї ресурсозабезпеченості, організації, досконалості свого світосприйняття, світорозуміння та способів взаємодії з оточенням і з самим собою.

На наш погляд, цими якостями насамперед є здатність до рефлексії, творчості, самовизначення, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку в особистому, мікро- і макросоціальному, загальнолюдському та інших контекстах. Розвиток цих якостей дає можливість дитині з девіантною поведінкою розірвати коло обмежень і реалізувати свій потенціал у будь-якій обраній сфері. Тому формування цих якостей і є головним завданням педагогічної корекції.

Якщо спробувати проаналізувати структуру педагогічної корекції, то можна помітити, що вона неадекватна. По-перше, педагогічна корекція, як і будь-яка педагогічна діяльність, має два аспекти - освітній і виховний. По-друге, корекція має здійснюватись у двох напрямках [64] :

1. Суто корекційний – сприяння виправленню вже існуючих психологічних, світоглядних, поведінкових, мотиваційних конструктів, які дитина має у своїй субек'тивній сфері і які не задовольняють вищенаведені вимоги.

2. Розвиваючий - сприяння розвитку тих конструктів, які необхідні дитині, але з будь якої причини не були розвинуті.

Умовою ефективності педагогічної корекції є її одночасне узгоджене здійснення на багатьох рівнях.

Першим рівнем, на якому реалізується завдання педагогічної корекції, є особистісний, коли педагог і дитина співпрацюють у тісному безпосередньому контакті або педагог здійснює певні заходи, маючи на увазі проблеми конкретної дитини. У цьому випадку основне навантаження припадає на вихователів, учителів і психологів. Застосовуються всі індивідуалізовані та опосередковано індивідуалізовані методи, прийоми та форми роботи.

Наступним рівнем, на якому повинна здійснюватись педагогічна корекція, є мікрогруповий рівень. Тут робота ведеться одночасно з невеликою кількістю дітей, які перебувають у тісних міжособистісних стосунках (є неформальною мікрогрупою) або об'єднані педагогом у групу за спільною проблематикою. Як і в першому випадку, робота може вестись безпосередньо з мікрогрупою або опосередковано через більші утворення. Робота переважно виконується вчителем. Елементами мікрогрупової педагогічної діяльності може бути особистісна педагогічна корекція [144] ( Рис.1.2).

Структурний рівень здійснення педагогічної корекції характеризується насамперед тим, що на ньому ведеться робота з формально-структурними групами дітей (класами, виховними групами, факультативами і т.п.). Формальні групи, як правило, складаються з мікрогруп, але виступають у багатьох сферах як одне соціальне ціле. На цьому рівні корекція здійснюється здебільшого педагогом-організатором, старшим вихователем, психологом, соціологом, адміністрацією.

Крім корекційних рівнів, існують також етапи корекції [22; 75]

1.Діагностичний. Корекційним можливостям діагностики дуже часто не надають достатньої ваги. Між тим корекція починається саме з діагностики: педагог не тільки отримує необхідну інформацію про дитину ( групу) , а й паралельно виконує перші корекційні дії – привертає увагу до проблем, працює над створенням міцної мотиваційної основи для її вирішення. Тому корекційним потенціалом цього етапу не можна нехтувати, і він повинен мати конкретні результати, усвідомлювані дитиною і вагомі для неї.

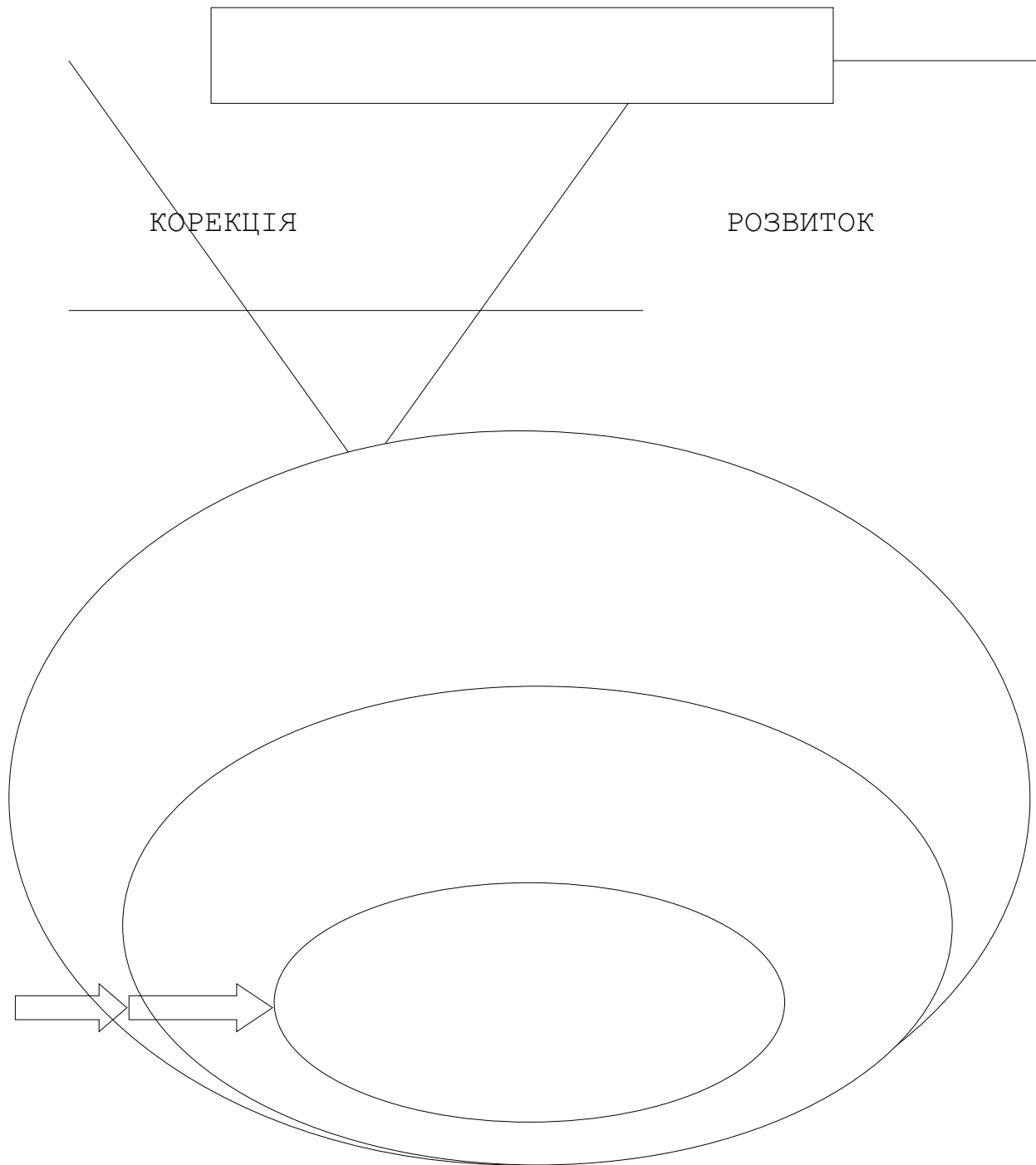




Рис.1.2.Рівні здійснення педагогічної корекції.

2.Корекційний.Корекційні заходи (тренінги, вправи, консультації тощо) дуже широко описані в літературі. Вони звичайно мають на меті корекцію окремих рис індивідуальності дитини. Але при їх здійсненні слід пам'ятати, що так чи інакше вони обов'язково зачеплять інші індивідуальні конструкти. Тому при проведенні корекції бажано завжди окрім діагностичної карти вихованця (чи групи) мати "карту" корекційних впливів. На ній треба позначити, на що буде спрямовано вторинний вплив корекційної дії і співвіднести це з потребами конкретної дитини чи групи дітей.

3.Профілактичний. Профілактичні заходи можуть бути прихованими (здійснюватись у контексті будь якої іншої діяльності) та прямими (лекції, бесіди, тренінги тощо) [174].

Сучасна загальноосвітня школа має безліч проблем, і найбільша серед них – зростаючі труднощі у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів.

Вчителі зіткнулись з проблемою, якої не знали ще 8-10 років тому. Число дітей ризику, тобто тих, яких ми називаємо важкими, різко зросло. Їх більше половини. Частіше проявляється грубість у ставленні до вчителів і батьків, недисциплінованість на уроках, прогули, бродяжництво, крадіжки, хуліганство, пияцтво. Ці явища стали дуже серйозною проблемою в школах.

Сьогодні ми змушені констатувати, що байдуже ставлення держави до свого підростаючого покоління викликало з його боку відповідну реакцію, яка вилилася у сплеск тяжких і корисливих злочинів, про що красномовно свідчить статистика.

Як не прикро відзначити, але сучасна сім'я стає все меншим помічником у подоланні важковиховуваності учнів. Сім'ї, які фактично перебувають у стані розлучення, неблагополучні сім'ї, сім'ї емоційного дискомфорту, багатодітні сім'ї без належних умов виховання; сім'ї з невдалою системою виховання; сім'ї з нерівноцінними освітніми і соціальними рівнями; сім'ї з наркогенною і криміногенною спрямованістю. Поглиблення кризи сімей з низьким виховним потенціалом іде досить інтенсивно. Цьому сприяє і матеріальне розшарування сімей. Разом з тим, багато проблем з вихованням постає у сім'ях з великими матеріальними здобутками. Головна причина пов'язана з моральною бездоглядністю дітей у таких сім'ях і в задоволенні потреб головним чином матеріально-розважального характеру. Внаслідок цього деформується свідомість та психіка неповнолітніх.

Розвиток сучасної школи на засадах демократії і гуманізму в умовах загострення соціально-економічних і політичних протиріч у суспільстві,

відродження національних традицій, народної педагогіки вимагають нових підходів до виховання учнів.

Педагоги усвідомлюють прагнення учнів до самоствердження, реалізації індивідуальних вікових потреб, що набувають нового змісту в зв'язку з відродженням національної самосвідомості, неспроможністю учнів знайти своє належне місце в динаміці соціальних, економічних і політичних процесів та інше. Однак намагаються розв'язати ці складні проблеми формами і методиками виховного впливу на учнів.

Завдання профілактики і корекції відхилень у поведінці неповнолітніх вимагають поглиблення знань вихователів, вчителів у структурі цих явищ, причинах і факторах їх поведінки. Тому стає дуже важливим виявити такі ознаки поведінки дитини, які б могли служити маркерами для встановлення ризику виникнення дезадаптації поведінки неповнолітніх. Принцип такого підходу:

- 1) зрозуміти суть проблеми профілактики правопорушень серед неповнолітніх;
- 2) з'ясувати причини і фактори, що викликають асоціальну поведінку дітей і підлітків;
- 3) проводити психолого-педагогічну діагностику відхилень у поведінці підлітків;
- 4) визначати шляхи корекції відхилень у поведінці підлітків.

В. Оржеховська наводить структуру педагогічної профілактики правопорушень учнів з девіантною поведінкою [146].

1. На рівні загального – соціально організований процес, спрямований на зміну умов життєдіяльності індивіда в конкретному соціальному середовищі.

2. На рівні особливого – спільна, проблемнодіагностична діяльність вчителів, батьків, учнів, що спрямована на формування у взаємодіючих сторін цілісності світосприймання; основні ознаки цієї цілісності:

- а) конкретність (за Гегелем – єдність різного);
- б) визначеність (скінченність, обмеженість цілого);
- в) системність (упорядкованість, структурність);
- г) здатність до саморозвитку (розвитку, засвоєння, самоактуалізації, самореалізації тощо).

3. На рівні окремого – зовні оптимізоване суб'єктивно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів в онтогенезі моделей - варіантів буття особи, що спричиняє розвиток і зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності.

Спільними в рекомендаціях дослідників є пропозиції будувати профілактичну роботу на основі вивчення причин відхилень у поведінці; планування профілактичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування; з урахуванням специфіки школи, рівня розвитку колективу; необхідності залучення дітей з девіантною поведінкою в систему діяльності, зокрема, суспільно корисної суспільної праці [94;158]; участі громадських

організацій і органів самоврядування в профілактиці важковиховуваності (Г. Вочковський, Н.Грушина, С.Сивримидов та ін.); використання індивідуального підходу в профілактиці правопорушень школярів; необхідність координації взаємодії школи, сім'ї і громадськості щодо попередження і подолання відхилень у поведінці школярів.

Педагогічна профілактика є моральною, оскільки являє собою діяльність щодо попередження можливих порушень соціальних механізмів моральної регуляції.

Відзначаючи девіантність учня, ми ще не можемо зробити який-небудь визначений висновок щодо відхилень у його моральному розвитку. Опірність педагогічним впливам може бути обумовлена не тільки особливостями особистості підлітка. Але й особливостями особистості педагога, і характером впливу вчителя й учня.

Педагогічні впливи на учня нерідко здійснюються методом «спроб і помилок», що приводить до зайвої витрати сил, а іноді і до прямо протилежного ефекту. Л.Славіна справедливо відзначає: «Саме тому, що деякі вчителі, організовуючи педагогічний вплив, не ліквідують причин неуспішності чи недисциплінованості, ми зіштовхуємося в практиці з тим, що по відношенню до тих самих дітей безліч разів і безрезультатно застосовується один і той саме вплив» [146,30].

Деякі дослідження показали, що однією з причин опору учня педагогічним впливам є його некритичність стосовно себе [121; 137; 89].

Здатність критично відноситися до власної діяльності, до діяльності інших людей формується в процесі онтогенезу. Однак при несприятливо сформованій соціальній ситуації розвитку дитини можливі деякі відхилення в розвитку цієї якості особистості.

Генезис виникнення некритичності може бути обумовлений різними факторами, які можна об'єднати в три групи. Некритичність дитини в оцінці своїх вчинків виникає внаслідок [191]:

1) відсутності звички аналізувати свою поведінку, тобто невміння подивитися на себе з боку;

2) відсутності чітко сформульованих соціально схвалювальних етапів поведінки;

3) невідповідності відносин підлітка і його уявлень про них, що є особистісною детермінантою девіантності підлітків.

У цьому розділі розглянуті зазначені групи факторів і показані можливі механізми перетворення їх у детермінанти відхилень у поведінці підлітків.

Усім дітям присутнє прагнення домогтися позитивної оцінки навколишніх. Незадоволеність цим життям викликає в дитини негативні емоційні переживання, штовхає на пошук виходу з травмуючої його ситуації. При правильному педагогічному керівництві з даної ситуації можливі два виходи:

- або зрозуміти рівень досягнень (тобто підвищити успішність діяльності);

- або знизити рівень домагань (знайти іншу сферу самоствердження, інший вид діяльності).

При відсутності педагогічного керівництва стихійним виходом з положення, що створилося, буде перекручування уявлень дитини про реально існуючі відносини. У цьому проявляється дія захисних механізмів особистості.

Складність роботи з підлітком, девіантність якого детермінована порушенням особистісних відносин, полягає в тому, що він не бачить своїх негативних якостей і тому не приймає вимогу педагога змінити свою поведінку. Дійсно, якщо підліток не бачить своїх недоліків, у нього не виникає прагнення виконувати вимоги вчителя, спрямовані на подолання цих недоліків. Вимоги вихователя підліток внутрішньо не приймає. Це приводить або до формального виконання вказівок педагога, або до активного опору з боку підлітка. На цю небезпеку вказав ще С.Рубінштейн, відзначаючи, що «ззовні пропоновані вимоги без внутрішньої опори в тім, до кого вони звернені, можуть викликати відсіч, більш-менш рішучий протест» [167, 112]. Доки вчителю не вдається «зняти бар'єр» порушених особистісних відносин, виховні впливи, спрямовані на подолання негативних якостей особистості підлітка, будуть безрезультатні. Більш того, поведінка учня не тільки не буде поліпшуватися, а, швидше за все, буде ще більш відхилятися від соціально схвалюваних норм. Це пояснюється тим, що в міру соціальної зрілості особистість у певній мірі стає усе більш незалежною від зовнішніх впливів. Суб'єктивні, особистісні відносини стають опосередкованою ланкою між об'єктивними впливами середовища і вчинками людини. Зовнішні впливи потерпають значну суб'єктивну доробку. У світлі цього особливо переконливо звучить положення А.Макаренка про те, що якщо відношення особистості і суспільства в «самому початку уже дефективне, якщо воно у відправній точці вже зіпсоване, то завжди є страшна небезпека, що еволюціювати і розвиватися буде саме ця ненормальність, і це буде тим швидше, чим особистість сильніша, тобто чим більш активною стороною вона є в загальній картині конфлікту» [118,425].

Педагоги в процесі пошуків методів впливу на учня дуже рідко використовують дані про психонервولوجічні особливості розвитку дитини. Особливо це стосується тих випадків, коли підліткам властиві акцентуації характеру, що зустрічається досить часто. Якщо підлітки з психопатичним розвитком особистості в більшості випадків вчасно виявляються (у ході мед. оглядів у школі, з ініціативи батьків) і до них застосовуються відповідні медико-педагогічні методи впливу, то підлітки з акцентуаціями характеру звичайно сприймаються навколишніми як звичайні важковиховувані чи педагогічно запущені. Це пояснюється тим, що навіть явна акцентуація ( тобто, коли риси визначеного характерологічного типу яскраво виражені) звичайно не перешкоджає задовільній соціальній адаптації дитини.

Девіація і її зв'язок з акцентуаціями характеру вивчені досить добре [34 ; 164; 186]. Дослідження показують, що між характерологічним типом

більшості важковиховуваних підлітків і особливостями відхилень у їхній поведінці можна встановити залежність. Наприклад, такі характерологічні властивості епілептоїдного типу, як афективна вибуховість, схильність до виникнення злобно-тужливого настрою, жорстокість, мстивість, прагнення до володарювання, можуть бути основою злочинного поведіння. Підлітки з такими рисами характеру, скоюючи проступки, виявляють жорстокість, прагнення до насильства, агресивності.

Важковиховуваність обумовлена особливостями розвитку вищої нервової діяльності, відхиленнями у функціонуванні центральної нервової системи, також пов'язана з некритичністю в усвідомленні своєї діяльності, самого себе. Невміння правильно оцінити свої вчинки пов'язане із природними особливостями підлітка, що роблять важчим вироблення звички аналізувати свою поведінку, відповідати за неї.

Якщо дитина росте в неблагополучній родині, де вона постійно спостерігає негативні зразки поведінки, де ніхто не займається її вихованням, то, природно, вона буде засвоювати неправильні форми відносин між людьми. Наприклад, як еталонні якості для неї може виступати не доброта, а сила, не здатність до співчуття, а уміння лицемірити і т.п. Тому, оцінюючи свої дії і вчинки, самого себе в цілому, дитина зі своїх позицій сприймає і загальноприйнятні моральні норми, ідеали і цінності.

Розглянуто причини виникнення некритичного відношення підлітка до себе. Очевидно, які фактори, що детермінують некритичність учня, стають дійовими в тому випадку, якщо правильне керівництво не може забезпечити їхню нейтралізацію, тобто якщо родина займає неправильну позицію у вихованні дітей, а школа не забезпечує компенсації недоглядів, допущених у процесі сімейного виховання.

Процес виховання являє собою складну взаємодію вихователів і вихованців, основу на взаєморозумінні і позитивних взаємостосунках. Головна роль у системі цих взаємостосунків відводиться вихователю. Послаблення негативних впливів оточуючого середовища.

В результаті знижується рівень вихованості дитини, виникає і закріплюється стан його невихованості, педагогічної занедбаності. Якщо взаємодія і позитивні взаємостосунки у системі «вихователь-вихованець» не відновлюються, педагогічна занедбаність може перерости в соціальну, тобто від непокори щодо педагога дитина переходить до порушення норм і правил вимог суспільства. Дитина, підліток, що не піддається, або важко піддається вихованню, стає важким у виховному відношенні, важковиховуваним.

По відношенню до школярів, що відстають у навчанні, постійно порушують дисципліну на уроках, на перервах, проявляють негативізм, конфліктують з однолітками і вчителями, скоюють негативні вчинки і правопорушення, В.Сухомлинський вживав поняття важкий без лапок. Зміст цього поняття надзвичайний, тому не має єдиної думки про те, кого з учнів можна віднести до цієї категорії. Кожний вчитель називає свої ознаки важковиховуваності. Скажімо, у 30-ті роки 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. З суб’єктивної точки зору, важкий учень – такий, з яким вчителю обтяжливо займатися, який вимагає від учителя багато роботи . П.Блонський, аналізував типологію важких, однаків у сім’ї, психічно недорозвинутих дітей. В основу такої типології закладені провідні причини, які обумовлюють важковихованість дитини.[27,50].

Водночас П.Блонський відмічає, що важкі вони тому, що школа погано справляється з ними. Дійсно, в руках вмілого, доброго вчителя такий учень не виділяється поганою поведінкою, але труднощі в роботі з ним залишаються. В тому, що “трудність” – поняття умовне , переконував і В. М’ясищев. Він доводив, що трудність не являє стійкої невід’ємної якості особливості і проявляється в певних ситуаціях, викликаних і зовнішнім моментом, і особистими особливостями дитини, причому особливості в кожний даний момент визначаються всією історією попереднього розвитку дитини [135,19].

Особливий аспект проблеми важких полягає в тому, що не лише з ними важко, але і їм важко через невлаштованість життя, непідготовленість до нього. Макаренко підкреслив, що людина погана лише через те, що знаходиться в поганій соціальній структурі, в поганих умовах. А польський педагог Я.Корчак писав, що дитина недисциплінована і зла тому, що страждає [100,79].

Причини важковихованості нерідко пояснюються тим, що дитина, підліток, юнак не може правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні.

Якщо зробити спробу розподілити всю сукупність факторів важковихованості на ряд умовних груп, то в першу з них повинні бути включені причини і умови, пов’язані з індивідуально-психологічними особливостями розвитку дітей підліткового віку. Підлітковий вік, за словами Д.Фельдштейна, - важкий період і при роботі з ним. Клубок внутрішніх протиріч цього віку і протиріч дитини з дорослими – батьками і вчителями, що особливо гостро проявляється на даному етапі виховання, опір підлітків вихованню призводить до появи великої групи важких підлітків [182,41].

З серйозними проблемами зустрічаються педагоги при вихованні підлітків з акцентуаціями характеру чи темпераменту: надмірною збудженістю, тривожністю, демонстративністю, педантичністю та ін. [108].

У зарубіжній літературі широко розповсюджений термін «делінквентна поведінка», яка характеризує психологічний нахил до правопорушень. Така поведінка вбачається у протиріччі норм і оцінок поведінки в ближньому оточенні, заниженій самооцінці підлітків; у неблагополучних сімейних стосунках; у розходженні норм і оцінок різних груп; уживанні алкоголю, наркотиків; відчуженні від дорослих і негативному самоствердженні; у негативному наслідуванні окремих асоціальних типів.

Вивчення проблеми делінквентної поведінки переконує в необхідності комплексного підходу до факторів, що зумовлюють можливості відхилення, зокрема єдності соціально-психологічних, соціально-біологічних, соціально-економічних, педагогічних аспектів.

Психологічна теорія З.Фрейда і його послідовників пояснює злочинну поведінку свідомою агресивністю. Поведінкою людини, згідно з цією теорією, правлять три тісно пов'язані сили: ід (біологічні енергія людини), еґо (своєрідний посередник між інстинктом і середовищем, який обирає найбільш безпечні засоби розрядки напруженості) і суперєґо, зміст якого складають передані батьками моральні цінності і норми – це так званий «голос совісті».

Злочинна поведінка, згідно з психологічною теорією З.Фрейда, є результатом неадекватного розвитку еґо і суперєґо, що пояснюється помилками сімейного виховання дітей у ранньому віці, структурним порушенням сім'ї.

Широко вживане поняття важковиховуваності є збірним і в кожному окремому випадку необхідно визначити його конкретний зміст. "Важковихованість" є похідним від терміна «важковиховувані», тобто ті діти, виховання яких викликає труднощі.

До цієї категорії належать соціально і педагогічно занедбані, невстигаючі та недисципліновані діти, діти з вадами фізичного та психічного розвитку. У педагогічному процесі всі ці відхилення сприймаються як наявний чи прихований опір виховним впливам, а також як нездатність дитини сприймати на рівні з усіма педагогічні вимоги – «важковиховуваність».

З точки зору медичної психології відхилення у поведінці неповнолітніх поділяють на патологічні (хворобливі) і непатологічні. Важковиховувана дитина в непатологічному плані є в цілому повноцінна дитина з деякими відхиленнями у фізичному здоров'ї, дещо розладнаною чи ослабленою певною системою внаслідок дій психотравмуючих факторів. У їхній поведінці можуть спостерігатися неадекватні реакції, надмірна несміливість, або розпущеність, пригніченість або агресивність, озлобленість, заздрість та ін. У ставленні до них необхідний комплекс медико-педагогічного характеру для корекції порушень галузі діяльності (неуспішність) і порушення системи взаємостосунків з оточуючими. Найхарактерніші прояви їх важкості такі: вони ледачі, безвідповідальні, неорганізовані, неухважні, легко піддаються впливу, інтелектуально нерозвинені, слабкодухі, емоційно нестійкі тощо. Недоліки психічного розвитку проявляються в афективності, апатичності, деспотизму, жорстокості.

Однією з найважливіших складових психолого-педагогічної профілактики та корекції відхилень у поведінці неповнолітніх є вміння "бачити" як зовнішні, так і внутрішні причинно-наслідкові зв'язки, що зумовлюють ці відхилення. Так, порушення учнем дисципліни на уроках

можуть спричиняти його неухважність, підвищення психомоторних збуджень, брак інтересу до предмета, вороже ставлення до вчителя; хворобливий стан і т.д. Така неоднозначність зв'язку між поведінкою та її причинами часто призводить до того, що педагог відчуває труднощі в їх контактуванні. Для педагога вкрай важливим є осмислення мотивів та причин тієї чи іншої поведінки учнів, а надто відхилень у ній, і їхня інтерпретація потребує ґрунтовних психолого-педагогічних знань.

Педагогу необхідно бодай в загальних рисах орієнтуватися у класифікації патологічних відхилень. Ці відхилення можуть мати такі різновиди: недорозвиток, затриманий розвиток, деформований розвиток, дисгармонійний розвиток.

У тих випадках, коли в педагога є підстави підозрювати наявність в учня того чи іншого з перелічених відхилень, слід звернутися по допомогу до психолога, дефектолога чи дитячого психіатра. Обстеження учня дасть змогу фахівцеві визначити тип порушення психологічного розвитку, методи його психолого-педагогічної корекції та профілактики ряду вторинних розладів.

Важковиховуваність характеризується не лише поведінкою, а й відношенням, ставленням школяра, які є обов'язковими компонентами у психологічній структурі свідомої діяльності особистості, - до навчання, до спілкування, до основних видів діяльності, до людей, до себе.

Вже в дошкільному і молодшому шкільному віці можуть виникнути відхилення у моральному розвитку і поведінці дитини [126].

До першочергових задач корекції і профілактики агресивної поведінки підлітків варто віднести з'ясування умов (що відрізняються один від одного в кожному індивідуальному випадку) структурованість психологічного комплексу, що обумовлює дії механізму емоційного відсторонення. Це, у свою чергу, сприяє виконанню наступної важливої умови, що забезпечує ефективність корекційно-профілактичних заходів, а саме: допомагає установити, структурувався даний механізм у ситуації чи агресивна поведінка суб'єкта відображала досить стійку систему особистісних якостей, що свідчили про дію механізму емоційного відсторонення на рівні складених стійких суб'єктивних формоутворень індивіда.

Практика виховання свідчить, що одні і ті ж виховні впливи корисно впливають на розвиток однієї людини і не засвоюються іншою.

У психологічному аналізі агресивної поведінки підлітка повинні враховуватися особливості суто індивідуального процесу, індивідуального розвитку суб'єкта і їхня актуалізація в конкретних умовах прояву агресивного поведінкового акту, що виявляє специфіку зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) детермінант агресивної поведінки. Використання в такому аналізі принципу контекстуальності, як провідного принципу діагностики агресивних проявів суб'єкта, дозволяє в навчально-виховному процесі поліпшити побудову методики й організацію здійснення індивідуального підходу до учнів, що відповідає умовам ранньої (загальної й індивідуальної) профілактики проявів у поведінці підлітків агресивних



ексцесів і попередженню процесу особистісної деформації.

Індивідуальний підхід є одним з основних принципів навчання та виховання. Він розуміється як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості учнів, включення в роботу з ними спеціальних способів і прийомів, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям [130; 86].

Існує два різних критерії, що лежать в основі внутрі-класної індивідуалізації [60;39]:

- Орієнтація на рівень досягнень школяра;
- Орієнтація на процесуальні особливості його діяльності.

У підлітковому віці відзначається підвищена активність, невтомність у докладанні сил, розмаїтість захоплень, схильність до зміни видів діяльності. Ці й інші вікові риси підлітка варто мати на увазі вчителю, що оцінює індивідуальні якості того чи іншого учня, вони складають вікову норму, з якої педагог повинен виходити.

Важливий спосіб індивідуалізації – це допомога учню у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

Можливість індивідуалізації такого типу вивчалася психологами В. Мерліним, Є.Клімовим, їхніми учнями та послідовниками. Вони показали, як індивідуальний стиль навчальної діяльності, який виникає на ґрунті типологічних властивостей допомагає підлітку успішно вчитися .

Згідно Є.Клімова, під індивідуальним стилем діяльності мається на увазі система індивідуально-своєрідних прийомів і способів розв'язання задачі, визначених комплексом природних особливостей підлітка.

Якщо в учня вироблений індивідуальний стиль навчальної діяльності, значить він щонайкраще пристосувався, адаптувався до умов навчання, використовуючи свої індивідуально-типологічні особливості.

Допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль навчальної діяльності – це означає допомогти їм знайти свої специфічні, оптимальні способи пристосування до навчальних ситуацій.

Не можна дивитися на дитину як на чистий аркуш паперу, на якому можна писати усе, що нам здається важливим . Дитина – не чиста сторінка, а складна, не схожа на вчителя людина, особистість, індивідуальність, з якою не можна не рахуватись.

Учитель повинен допомогти учням зрозуміти, у чому складаються переваги їхніх індивідуальних здібностей, а в чому – недоліки. Це дозволяє направити зусилля самих школярів, з одного боку, на закріплення позитивних для даної діяльності проявів, а з іншого боку – на подолання чи компенсацію небажаних.

Учитель, знаючи схильності учня, залучає його до цікавої діяльності, завдяки якій розвиваються значні здібності, народжуються нові прагнення.

У силу яких закономірностей цікава діяльність може виявити благотворний вплив на підлітків з девіантною поведінкою? Кипуча енергія підлітка, ініціатива, прагнення до творчості шукають можливого виходу. Діяльність, що відповідає інтересам і нахилам, насичена радістю, протікає з

щирим захопленням і підйомом, народжує шляхетне прагнення створити щось корисне, бути потрібним людям. Результати праці викликають гордість, удача зміцнює авторитет, віру у свої сили, допомагає виробити почуття власної гідності й скласти правильні взаємини з однолітками. Щоб включитися підлітку в захоплюючу справу, учитель повинен прийти йому на допомогу. Залучення підлітка в цікаву і творчу діяльність відволікає його від байдужості і застраховує від девіантної поведінки.

Нерідко підліток, що відстає в навчанні, зневіряється у власні сили. Осуди і різні покарання тільки ускладнюють цей стан. Він прагне виявити себе в бешкетних вчинках, нерідко опускається до девіантної поведінки, що привертає увагу навколишніх. Доходить до того, що ні вмовляння, ні покарання не допомагають. І часто тільки цікава, творча діяльність настільки захоплює підлітка, що в нього виявляються й отримують подальший розвиток кращі якості. Підліток уже по-новому дивиться на себе і бачить, що він зовсім не позбавлений здібності, а його успіхи відзначаються й оцінюються педагогами й учнівським колективом.

Творча діяльність припускає дотримання дисципліни, здійснення визначеного самоконтролю. Заради важливої і цікавої справи учень докладає вольових зусиль і поводить себе добре.

У процесі творчої діяльності встановлюються нові відносини. Спільна діяльність створює умови для прояву дружніх, ділових відносин, що є своєрідним «містком» для зближення з усім колективом.

## **Висновки до першого розділу.**

Визначення теоретичних засад змісту педагогічної освіти, її сучасний стан, а також ретельний історико-методологічний аналіз дозволяють зробити висновки.

Оцінка будь-якої поведінки завжди має на увазі порівняння з якоюсь нормою, проблемну поведінку часто називають девіантною, відхиляючою.

Девіантна поведінка – це система вчинків, що відхиляються від загальноприйнятої чи припускаємої норми, чи то норма психічного здоров'я, права, культури чи моралі.

Девіантну поведінку підрозділяють на дві великі категорії.

По-перше, це поведінка, що відхиляється від норми психічного здоров'я, що припускає присутність явної чи прихованої психопатології. По-друге, це антисоціальне поведіння, яке порушує якісь соціальні і культурні норми, особливо, правові.

Підлітковий вік, особливо, являє собою групу підвищеного ризику. По-перше, позначаються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів, і кінчаючи перебудовою Я-концепції. По-друге, межа і невизначеність соціального стану підлітків. По-третє,

протириччя, обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності щодо дорослих, вже не діють, а дорослі засоби, що припускають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися чи не зміцніли.

Вчителям і батькам доводиться зіштовхуватися з девіантною поведінкою у таких конкретних явищах: алкоголізація (зловживання алкоголем та ранній алкоголізм); наркотизм і підліткова наркоманія (вживання наркотиків); суїцидальна поведінка (самогубства); психічні розлади; делінквентна – протиправна поведінка; агресивна поведінка.

Повсякденна практика вчителя показує, що з усіх проявів девіантної поведінки, агресивна поведінка прогресує. Адже прояви агресивної поведінки нерідко пов'язані з іншими видами девіантної поведінки. З огляду на особливості підліткового віку, широко розглянуті прояви агресивності в підлітків.

Агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню й адаптації. З іншого боку, агресія розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей.

Агресія – фізичне чи вербальне поводження, спрямоване на заподіяння шкоди кому-небудь. Існує два типи агресії: ворожа й інструментальна.

Існує три відмінні одна від одної теорій агресії: теорія потягу (Фрейд, Лоренс); фрустраційна теорія (Доланд); теорія соціального научіння (Берковиц, Бандура, Фешбах).

Відзначимо, що теорія соціального научіння надає набагато більше можливостей запобігти і контролювати агресивну поведінку.

Одна з причини агресивної поведінки підлітків – соціальна незрілість і фізіологічні особливості, що формуються. Проявляються вони у прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності

Причина агресивної поведінки підлітків може бути також в намаганні пристосуватися до сучасної реальності за допомогою девіантних форм поведінки. Деякі підлітки використовують агресивні дії, щоб продемонструвати свою “сучасність”, уміння протистояти життєвим труднощам і проблемам.

Інші підлітки використовують, так би мовити, “агресивний щит”, тобто напускну агресивність з метою відгородитися від реальної дійсності з її проблемами, позбавитися небажаного спілкування тощо.

Отже, будь-яка форма агресивної поведінки, виступає засобом вирішення певних завдань, викликаних певними життєвими обставинами, і значно залежать від спрямованості потреб і інтересів підлітка, його життєвих труднощів чи проблем.

Становлення агресивної поведінки - складний і багатогранний процес, у якому діє безліч факторів. Агресивна поведінка визначається впливом родини, однолітків, а також, можна припустити, засобів масової інформації.

Підлітки вчаться агресивній поведінці за допомогою прямих підкріплень так само, як і шляхом спостереження агресивних дій.

Проаналізувавши результати експериментальних завдань, ми виділили такі групи форм агресивних вчинків, які найбільш поширені серед підлітків: стійкі форми агресивних вчинків, нестійкі форми, одиничні форми.

Основні результати дослідження агресивних вчинків у підлітків дозволяють зробити висновки щодо умов, які б сприяли їх попередженню: своєчасну діагностику агресивних проявів у поведінці підлітків; формування свідомості та самосвідомості учнів, що зумовлює стаке ставлення до моральних норм; сприянні розвитку позитивної мотивоційно-потребної сфери підлітка; ставлення авторитетно-довірчих стосунків між вчителем і учнем.

Визначаємо два основні напрямки роботи по попередженню агресивних вчинків серед підлітків: перший – опора, переважно, на індивідуальну та ігрову роботу по попередженню агресивних вчинків; другий – шляхом втручання в педагогічний процес.

## РОЗДІЛ 2

## **ПРОПЕДЕВТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **2.1.Трудова діяльність як фактор пропедевтики агресивної поведінки школярів**

Розглядаючи це питання, слід звернути увагу на один з факторів – потреба в праці та її місце в системі соціальних потреб особистості.

Методологічною основою вивчення ролі і місця праці в розвитку людської особистості є положення про навчання, що розглядалося ще класиками марксизму, які розробили наукову концепцію розвитку людини, її становлення у творчій перетворюючій діяльності та науково обґрунтували виховуючі функції праці, як першу основну умову всього людського життя, і до того ж у такій мірі, що є сенс сказати: праця створила саму людину.

Підкреслюючи роль колективної праці як найважливішого засобу виховання підлітків, послідовно проводячи ідею розвитку, науковцями було показано, що специфічним засобом руху суспільства є предметно-практична діяльність людей, у якій людина, змінюючи умови свого існування, водночас змінює свої потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви. "Задоволення цих компонентів є одночасно і процесом їхнього виникнення, а створення нового предмета - засобом розвитку людських потреб" [117, 5]

Так виникають духовні потреби, безпосередньо й органічно вплітаються в потреби матеріальні. Це потреба в знанні, спілкуванні, красі праці. При цьому стає усе більш усвідомлена і потреба в самій праці. Тільки через працю реалізуються потенційні можливості людини, тільки в процесі колективної праці вона перетворюється в особистість.

У сучасному суспільстві відношення до праці, потреба в ній - показник соціальної активності, цивільної досконалості і зрілості молодшої людини.

Проблема потреб на сучасному етапі наукових досліджень займає значне місце у філософській, соціологічній і психологічній літературі, але в них розглядається, головним чином, праця у виробничих колективах. Психологи вносять істотний вклад у рішення цієї проблеми тим, що розкривають психологічні закономірності формування особистості. У педагогічній літературі відомі дослідження Ю.Шарова [192;194], у яких розкриваються соціально-педагогічні умови формування потреби в праці учнів професійно-технічних училищ, і І.С.Хазовой, що визначає передумови виховання потреби в праці і її місце в системі соціальних потреб особистості. Ю.Шаров розглядає потреби як "визначений стан організму, що відбиває недолік необхідних для його нормального функціонування речовин, енергією й іншими факторами. Він (цей стан) характеризується напругою живої системи і спонукає організм до діяльності, спрямованої на усунення

виникаючої необхідності" [192,68].

Аналізуючи сутність потреби в праці, рівень її розвитку, соціальні фактори формування, Ю.Шаров робить висновок, що "сутність потреби в праці як найважливішої властивості особистості, заключається в прагненні людини зайняти визначене місце в суспільстві; задоволення потреби в праці пов'язане з позитивними переживаннями фізіологічного, інтелектуального, морального і естетичного характеру; потреба особистості в праці - це усвідомлена потреба і мотив поведінки" [193,48].

Учені визначають потребу в праці дуже суперечливо: як трудову діяльність людини, що перейшла в звичку [207], як вираження нових суб'єктивних якостей особистості, її суспільної свідомості, моральної вихованості [206].

Для нас найбільш прийнятне визначення потреби в праці, дане А. Козловим, тому що він розглядає визначені відносини людини до об'єктивної дійсності. Потреба в праці визначається ним як якість особистості, що інтегрує в собі насамперед моральне відношення до праці, яке характеризується усвідомленим прагненням до трудової діяльності на користь суспільству.

По суті, така потреба покликана забезпечити практичну і морально-психологічну готовність до праці. У структурі поняття "потреба в праці" А.Козловим [102] виділені ці два основних аспекти формуючої потреби. Він пише, що "усвідомлене прагнення підлітка до праці базується на сформованості морально-психологічної сфери особистості і виявляється в його відношенні до змісту, процесу і результатів праці; характеризується ініціативністю, самостійністю при виконанні трудових завдань, а також ступенем задоволеності від своєї трудової діяльності, тобто емоційністю" [102,12]. Дана структура потреби в праці у своєму змісті виражає підструктуру спрямованості особистості. Тут потреби як стан і властивості людської особистості виявляються в переконаннях, потягах, світогляді, ідеалах, прагненнях, інтересах, бажаннях як вираженні емоційно-вольової сфери, де волею визначається перехід до дії, до діяльності взагалі, такі опосередковані ланки визначаються як компоненти спрямованості особистості, до яких більшість дослідників разом з мотивами праці відносять і потреби. Він пояснює відповідність компонентів спрямованості особистості на працю до мотиваційної сфери праці підлітків, затверджуючи їхню нетотожність і визначаючи відмінності між ними:

- формування основних компонентів спрямованості особистості (потреби, інтереси, соціальні установки і ціннісні орієнтації) - процес об'єктивний, а їхнє суб'єктивне відображення - мотиви;

- мотиви, у порівнянні з іншими компонентами спрямованості, менш стійке психологічне утворення; вони ситуативні, але дуже сприяють розвитку внутрішніх сил і зовнішніх умов, інтегрують у собі оцінку підлітками своїх здібностей, можливих результатів і способів дії;

- мотиви діяльності і поведження є системоутворюючим компонентом спрямованості особистості; цю ж функцію вони виконують і стосовно проблеми праці, що знаходить своє вираження в особистості підлітка, що виступає частиною його загальної спрямованості (не випадково під "трудовою спрямованістю" розуміється сукупність провідних мотивів трудової діяльності);

- мотиви вибору трудової діяльності відбивають основний динамічний стан особистості і виступають як завершення потребового стану особистості при виборі життєвого шляху, як стверджує А.Кочетов, "дія потреби виявляється найчастіше у виді мотивів поведження..." [90,15];

- оскільки усі компоненти спрямованості особистості виконують спонукальну функцію, що активізує діяльність підлітка в праці, а мотиви інтегрують їхній прояв, то останні виступають як родові поняття, з якого і виділяється клас утворень;

- у цьому плані кожен компонент спрямованості особистості співвідноситься з мотивом як сутність і явище, більш того, мотиваційна сфера при цілеспрямованому впливі на неї може бути змінена дуже швидко, протягом чотирьох-п'яти місяців, до рівня, що забезпечує досягнення конкретної мети.

На наш погляд, такий цілеспрямований вплив, що сприяє підвищенню ефективності мотиваційної сфери праці підлітків з агресивною поведінкою, повинен здійснюватися в системі взаємозв'язків соціальних інститутів, школи, професійно-технічного училища, громадських організацій, здатних здійснювати зв'язки по лініях, які забезпечують формування визначених компонентів спрямованості підлітків на трудову діяльність.

Так буде організований процес виховання їхньої трудової спрямованості як інтегральної ідейно-моральної якості, що включає позитивне відношення до основних видів праці, інтерес до них, потреба в них, переконаність у їхній необхідності як сенсі життя, прагнення до вироблення й удосконалювання умінь їхнього творчого виконання.

Нам необхідно виявити провідні потреби підлітків з агресивною поведінкою, що дозволяє акумулювати систему суспільних відносин, у які вони включені, тим самим ми зможемо фіксувати особливості мотивації інших їхніх проявів безпосередньо в умовах трудової діяльності.

Звідси випливає висновок, що психологічною основою формування мотивів активної трудової діяльності підлітків з агресивною поведінкою, можна вважати цілі, співвіднесені зі змістом, засобами, формами і методами діяльності вчителів і учнів, за допомогою організованої взаємодії злиті в єдину навчально-виховну кампанію, у якій вони складають змістовну, методичну й організаційну частину діяльності обох сторін.

Н.Крупська вказувала на специфіку трудового виховання підлітків, формування в них потреби в праці, підкреслюючи, що для підлітків

величезну роль грає суспільно корисна продуктивна праця, колективний її характер, уміння і навички в обробці деталей, осмислення праці. Вона звертала увагу на те, що у формуванні потреби в праці важливе значення має розвиток у школярів інтересу до техніки, вивчення трудових процесів.

А.Козлов докладно характеризує еволюцію потребо-мотиваційної сфери усіх вікових груп, розглядаючи потреби в праці, мотиви праці як категорії моральні [102].

Доцільно привести цю градацію А.Козлова:

- молодші школярі виявляють позитивне відношення до усіх видів праці, охоче виконують будь-як завдання (з подібної характеристики ми виключаємо підлітків з агресивною поведінкою, які через різні причини не залежать від них не мають такого відношення);

- в учнів підліткового віку починає складатися індивідуально-вибіркове відношення до різних видів праці, до діяльності, а найбільший інтерес викликає праця, що має суспільну спрямованість і значення, що виходить за рамки школи;

- представники старшого підліткового і юнацького віку мають індивідуально-вибіркове відношення до різних видів праці, поглиблюють і зв'язують з наміченим життєвим планом, відношення ж до навчальної діяльності в них зв'язане з вибором професії, з їхньою життєвою перспективою.

Ю.Шаров у своєму дослідженні показує, що саме диференціація пізнавальних і трудових інтересів підлітків є основою, на якій здійснюється процес формування професійних інтересів.

Їхній характер і рівень розвитку, в свою чергу, характеризують трудову спрямованість особистості, рівень розвитку її трудової потреби.

Цінним у цьому висновку є твердження автора про те, що "формування потреби в праці в підлітків здобуває цілком реальний характер вже в цьому віці, у зв'язку з розвитком інтересу до змісту різних видів трудової діяльності" [193,21].

Більш того, така диференціація пізнавальних і трудових інтересів підлітків показує пряму залежність від мотивів участі підлітків у продуктивній праці.

Відношення людей до праці і його перетворення в потребу визначається економічною природою виробництва, соціальною структурою суспільства, характерним розподілом праці й особистісних якостей і особливостями людини.

"Потреби в праці," - пише А.Козлов, - "завжди мають конкретно - історичний характер і способи змінюватися під впливом навколишнього світу" [102,6].

Розглянемо мотивацію участі в трудовій діяльності підлітків з агресивною поведінкою, як стимулу виховання трудової спрямованості.

Зміст потребо-мотиваційної сфери розроблено недостатньо.



Мова йде про безліч мотивів, що спонукають людей трудитися. Вибирається чи домінує той мотив, що у результаті боротьби і протиставлення різних потреб породжується цими провідними потребами чи тією потребою, що у даній конкретній ситуації здобуває найбільшу об'єктивну і суб'єктивну цінність.

Активність особистості залежить від безлічі потреб, що складають і визначають мотиваційну спрямованість підлітків. Щоб стати мотивом, потреба повинна актуалізуватися, стати усвідомленою необхідністю. Як говорить Д.Кікнадзе, "мотивом може стати і стає в кінцевому рахунку тільки усвідомлена потреба" [87,5].

З цього випливає, що виникнення, формування і розвиток мотивів ґрунтується на потребах, але, разом з тим, вони відносно самостійні, тому що потреба не в змозі визначити всю сукупність мотивів, їхню силу і стійкість.

Говорячи про безліч мотивів трудової діяльності [178;179], необхідно вірно сформулювати мотиваційну сферу участі дітей у праці, що дозволяє вірно формувати трудову спрямованість особистості. Участь дітей у праці повинна бути обумовлена суспільно цінними мотивами. Саме вони в мотиваційній сфері підлітків, як відзначалося нами вище, повинні бути домінуючими, підкоряючи собі інші потреби і мотиви, здобуваючи в результаті провідне значення.

Ми прийшли до висновку, що сформована мотиваційна сфера трудової діяльності підлітків може свідчити про сформованість в них трудової спрямованості. Тобто спрямованість на працю, прагнення до її корисної реалізації в житті, у підлітків визначається потребою трудитися, сукупністю мотивів, що виражаються у свідомості суспільної користі праці, особистої зацікавленості в ній, інтересами, бажаннями, потягами до трудової діяльності, а головне - переконаннями в необхідності праці як головного засобу існування і благополуччя. Мотивація участі підлітків у праці вивчалася багатьма вченими. Привертає увагу система мотивів трудової діяльності, запропонована П.Костенковим:

- мотиви, що відповідають широким соціальним потребам підлітків (почуття обов'язку, відповідальності, усвідомлення суспільної значимості своєї праці);
- мотиви, зв'язані з усвідомленням праці як засобу формування людської особистості;
- мотиви, що виражають відношення підлітків до самого процесу і результату праці;
- мотиви, що виражають матеріальну зацікавленість підлітків у праці;
- мотиви праці, що виражають прагнення підлітків заслужити схвалення і затвердити свою особистість.

Розглядаючи специфіку мотивації трудової діяльності нашої вікової групи, ми звернули увагу на той факт, що її диктують потреби саме цього

віку, їхній характер, зміст, обумовлені досвідом, рівнем моральної свідомості, наявністю інтересу до праці чи його відсутністю.

На думку Л.Каракулевої, у підлітків мотиви суспільно - корисної праці визначаються такими характерними для даного віку потребами й інтересами, як потреба в соціально значимій діяльності, спілкуванні, самоствердженні, інтерес до трудової діяльності дорослих, різних професій. Автор виділяє п'ять груп мотивів, що найчастіше виступають в якості спонукальної сили участі підлітків у праці:

- мотиви, адекватні змісту суспільно корисної праці (усвідомлення необхідності трудитися, почуття обов'язку і відповідальності, прагнення приносити своєю працею користь суспільству);

- колективістські мотиви (прагнення своєю працею принести користь колективу, потреба в спілкуванні);

- емоційно-пізнавальні мотиви (інтерес до праці, його змісту, процесу і результатів, прагнення реалізувати інтерес до різних професій);

- мотиви, що виражають стан змушеної участі в праці (побоювання осудження, покарання, чекання винагороди, похвали, матеріальна зацікавленість);

- мотиви егоїстичної спрямованості (прагнення одержати користь для себе, особисту вигоду).

У характеристиці змісту трудової спрямованості підлітків з девіантною поведінкою ця градація для нас дуже важлива, тому що, за нашими спостереженнями, через їхнє відношення до праці проглядається безліч мотивів, що міняються в залежності від самих різних соціально-педагогічних факторів, конкретних обставин. При цьому, що найважливіше, тільки деякі з них домінують, організують, стимулюють процес виховання трудової спрямованості.

Про значимість таких мотивів писали Т.Іванченко й О.Леонт'єв.

Т.Іванченко відзначає нетотожність мотивів трудової діяльності і мотивів відношення до праці, виділяючи мотиви відношення до праці як моральну основу спрямованості особистості [85], а А.Леонт'єв називає ці мотиви сенсоутворюючими у високоморальному відношенні до праці, адекватними змісту суспільної праці [107], що є основою всього розуміння трудової спрямованості.

У процесі виховання трудової спрямованості в підлітків з девіантною поведінкою це дуже важливо, тому що усвідомлення ними суспільно значимого змісту своєї трудової діяльності породжує прагнення виконувати роботу до кінця, підійти до її виконання творчо, а це змушує їх шукати і виконувати свою діяльність по-новому. Крім того, дуже важливою особливістю виховання трудової спрямованості в цьому віці ми вважаємо домінування внутрішньої мотивації, породжуваною самою трудовою діяльністю. Це спонукання до праці, задоволення нею, спілкування з

однолітками і людьми в процесі праці з метою реалізації потреби в ній.

Найважливіше тут - внутрішня мотивація виникає з потреб самих підлітків, потім стає джерелом розвитку їхньої особистості, почуття причетності, упевненості, переконаності, відповідальності у своєму трудовому удосконалюванні.

Змістовна сторона особливостей трудової спрямованості підлітків з девіантною поведінкою розкриває всілякі соціальні, моральні, правові, психологічні взаємозв'язки, конкретизувати які ми можемо через оцінку її психологічної якості і результату.

Критерії, що характеризують особистісний і психолого-педагогічний потенціали підлітків з девіантною поведінкою, наступні:

1. Основним у вихованні трудової спрямованості у підлітків з девіантною поведінкою ми вважаємо виховання переконаності в праці як життєво необхідної потреби.

2. Ефективність роботи з виховання цієї якості визначається на основі сформованості гармонійної єдності особистісно і суспільно значимих мотивів праці підлітків з девіантною поведінкою.

3. У такій же мірі необхідне емоційно-позитивне відношення до праці, що забезпечує формування особистісно значимих мотивів як джерел закріплення внутрішньої мотивації в підлітків з девіантною поведінкою.

**Виховуючи трудову спрямованість підлітків з девіантною поведінкою, ми формуємо їхнє відношення до навколишнього середовища з усіма її складностями і протиріччями; виховуємо стрижень характеру, здатного протистояти негативним впливам; створюємо умови для розвитку соціально необхідних психологічних якостей і властивостей, потреб і мотивів трудової діяльності.**

Успішність розв'язання людиною своїх життєвих задач залежить не від її окремих, ізольованих рис, а від властивостей, що характеризують її як цілісність, тобто її інтегральних характеристик. Становлення, розвиток цілісної особистості має свої закономірності, без знання яких неможливе цілеспрямоване формування особистості, що ще раз підтверджує необхідність пошуку її інтегральних характеристик. Проблема спрямованості особистості в педагогіці не нова. Незважаючи на відсутність стійкого терміна, по суті вся теорія виховання пов'язана з формуванням спрямованості особистості. Система відношень індивіда до навколишнього характеризує його моральну основу, виділену в багатьох дослідженнях у якості самостійної. Особливо активно спрямованість особистості досліджувалася в 60-і і 70-і роки [95,20]. Проблема спрямованості особистості тісно зв'язувалася з проблемами морального виховання. Спрямованість як провідна характеристика особистості зайняла своє місце серед основних категорій теорії виховання, Т.Конникова відзначає: "Нам представляється, що поняття спрямованості особистості винятково плідно для теорії виховання і може служити серйозною опорою в розв'язанні вузлових задач виховної роботи" [97,13].

Спрямованість особистості трактувалась як наслідок виникнення в людині в процесі її онтогенетичного розвитку досить стійких домінуючих мотивів, що визначають ієрархічну структуру мотиваційної сфери, характерну для даної людини.

А. Муст у своєму дослідженні розглядає спрямованість особистості в трьох вимірах, запропонованих Х.Лийметсом [112]: позиційно-оцінювальному аспекті, коли виражається її тенденція направити й оцінювати свою активність або з позиції власної особистості, або з позиції якогось значимого іншого - групи, колективу, суспільства в цілому, об'єктному аспекті - через ті матеріальні й ідеальні об'єкти, на які особистість воліє направляти свою активність або відмовлення; тимчасовому аспекті, що характеризує спрямованість з погляду міри зосередження активності особистості на стимулюючих чи майбутніх інтересах і потребах того чи іншого позиційного елемента спрямованості.

Мова йде про особливість виховного процесу, що дає можливість звернути увагу на характер перемінної перспективи, яким людина керується, а вона, у свою чергу, забезпечує відносну стійкість і стабільність її поведіння. У такий спосіб можна створити реальні уявлення підлітка про його зв'язки з його майбутнім, що є однією з найбільш істотних задач виховання. Дуже істотна в дослідженні А.Муста передбачливість у вивченні особистості підлітка і його життєдіяльності, де він віддає перевагу широкій системі, що припускає не тільки учбову діяльність.

Серйозним недоліком колишніх досліджень спрямованості особистості є розсуд підходу до формування її як результату окремих педагогічних епізодів і ситуацій. Ефективне педагогічне втручання сучасної школи в процес виховання спрямованості особистості школяра полягає в її здатності інтегрувати усі впливи з урахуванням цілісної життєдіяльності цієї особистості.

Питання теорії виховання у певній мірі базуються на психологічних законах. З метою більш ретельної розробки проблеми спрямованості нам необхідно звернутися до психології, де ці задачі розглядаються в тісній єдності з дослідженнями особистості в контексті як загальної, так і вікової психології. Багато робіт з загальної психології у своєму визначенні спрямованості спираються на положення, висунуті С.Рубінштейном, згідно якого потреби людини, його інтереси й ідеали є лише окремими сторонами спрямованості, і вона виявляється в них і може бути охарактеризована з їх допомогою [167].

К.Платонов [157] дає аналіз поглядів деяких учених-психологів на взаємозв'язок характеру відносин, спрямованості особистості. Він відзначає, що В.Мерлин [128] взагалі зводить особистість до спрямованості і відносин. Л.Божович спрямованістю визначає цілісну структуру особистості, і тут К.Платонову здається, що вона говорить більше не про становлення

особистості, а про її характер [156]. В.Крутецкий і А.Ковальов вважають характер системою відносин і поведження людини, вихованої і, що зміцнилася під впливом життєвих умов, тобто відбувається ототожнення характеру й особистості, з одного боку, і характеру і спрямованості - з іншого [96].

Спрямованість особистості розглядається К.Платоновим як взаємодія ієрархій, більш того, відносини особистості виявляються тут як її моральні риси. Всі елементи особистості, що складають спрямованість як її підструктуру, не мають безпосередніх уроджених задатків, а відбивають індивідуально переломлену групову, суспільну свідомість, результати індивідуальної практики. К. Платонов називає спрямованість "соціально-обумовленою підструктурою" особистості. Спрямованість, узята як ціле, складається з таких форм і підструктур: переконань, світогляду і ідеалів, що представляють її інтелектуальну й емоційну сфери, прагнень, інтересів і бажань – як сферу вольову. У цих формах спрямованості особистості виявляється і відношення до справи і моральні якості особистості, і різні форми потреб [158].

При цьому, що для нас особливо важливо, К.Платонов пропонує розглядати відносини як атрибут свідомості поряд з переживанням і пізнанням, що визначають проявлену нею активність. І все-таки активність спрямованості найвища, яка досягається через переконання. Але переконання як компонент світогляду неповно відбиває рівень спрямованості, а якщо в його структурі присутня і воля, що активізує, то воно - вищий підсумок ідеологічного виховання особистості. Учений пише, що спрямованість, як кожна з чотирьох підструктур, має свої підструктури, а "кожна риса особистості також має свою підструктуру, в яку входять більш тонкі зв'язки" [157].

Є досить робіт, де спрямованість розглядається саме з погляду тієї чи іншої своєї форми: інтересів, ідеалів, потреб, переконань. Але в кожній з них, за словами А.Муста, "немає головного: не виражається інтегральна якість спрямованості".

У результаті аналізу сформованих у сучасній психології підходів до особистості Б.Ломов робить висновок, що в якості головної інтегральної характеристики особистості повинна розглядатися її спрямованість. При цьому педагогіку цікавить не тільки зміст спрямованості особистості, але і способи включення її в процес регуляції діяльності людини. Важливість такого підходу полягає в конкретизації педагогічного цілеполягання процесу виховання спрямованості особистості [148].

Саме цілеполягання процесу виховання спрямованості особистості змушує нас переглядати і ретельно вивчати її зміст, відносини особистості як її моральні риси. Спрямованість, маючи свої форми в якості підструктур, поряд з відносинами і моральними якостями особистості, виявляється в різних формах потреб.

Таким чином, всебічний розгляд психолого-педагогічних особливостей спрямованості особистості, її умов і взаємозалежностей підказує один шлях розкриття механізму її формування - через взаємодії [52].

У нас мова йде про виявлення внутрішніх механізмів взаємодії колективу й особистості; активності особистості, розглянутої як детермінанти чи розвитку одного з центральних питань її становлення. За допомогою активності підлітки з девіантною поведінкою регулюють процес власного розвитку. Такий розвиток здобувається тільки в результаті зазначеної нами взаємодії як цілеспрямованого виховання, так і інших внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на підлітка. Ми переконуємося, що розвиток особистості необхідно розглядати як сукупність процесів якісної позитивної зміни психічно-цілісної особистості. Це визначення відповідає умовам формування особистості під впливом стихійних і свідомих взаємодій з суспільством, але така постановка проблеми є лише частина процесу формування особистості, саме свідомий, цілеспрямований вплив на особистість (соціальну групу на все суспільство), інших людей (колективів, соціальних інститутів), що ставлять своєю метою виробити в учнів визначені якості.

## **2.2. Ділова гра як засіб пропедевтичної роботи з учнями в процесі їх навчальної діяльності**

Дискусії в періодичній пресі про завдання і прорахунки педагогічної науки, про педагога, як центральну фігуру в оновленні національної школи, педагогіку співробітництва, про нове педагогічне мислення ведуть до одного важливого методологічного висновку: потреба у такій теорії давно назріла. Шлях до неї – гуманізація педагогіки, пізнання особистості, розкриття її творчого потенціалу.

Перед наукою стоїть завдання створення ефективних дидактичних систем, які базуються на застосуванні таких типів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечували б інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь і навичок, і на цій основі суттєво підвищували рівень самостійної творчої діяльності учнів, творили б умови для більш повного й ефективного використання інтелекту кожного. Аналіз педагогічної практики переконує у недостатній ефективності традиційного типу навчання щодо вирішення названих завдань через традиційний метод організації викладання.

Суперечності між вимогами, що постають перед спеціалістами в сучасних умовах, та рівнем їхньої готовності до професійної діяльності вимагають утвердження якісно нових суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні. Наполегливо працюють у напрямі вирішення цієї проблеми відомі педагогічно-новатори Ш.Амонашвілі, М.Гузик, Є.Ільїн, В.Краковський, С.Лисенкова, В.

Шаталов та інш.

Одним із засобів вирішення даної суперечності є, на наш погляд, зміна технологій навчання шляхом включення у навчально-виховний процес ділових ігор. Дослідження, пов'язані з розробкою і впровадженням нових технологій навчання, в основу яких покладено застосування ігор, свідчать про наявність у них значних можливостей щодо підвищення ефективності підготовки спеціалістів (М.Ранник, А.Тильдсепп, Н.Кузнєцова, Б. Болотинська, А.Капська, Д.Малаков, Р.Шацька, О.Соловей). У розробку даної проблеми вагомий внесок зробили відомі педагоги А.Макаренко та В. Сухомлинський [117; 173].

В останні роки практика застосування ігрових завдань визначила методичну думку, що зараз настав час узагальнення практичного досвіду, об'єктивної оцінки доцільності застосування ігрових завдань, визначення їх питомої ваги та місця у системі навчання. Дидактична гра дозволяє яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвиваючу. Вони діють у органічній єдності.

Гра стимулює пізнавальний інтерес. Педагогічне стимулювання і мотивація навчальної діяльності учнів включають в себе формування пізнавального інтересу, що являє собою вибіркочу спрямованість особистості, яка обернена у сферу пізнання, предметного оволодіння знанням. Це інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання. Оскільки пізнавальний інтерес багатогранний, він може: 1) виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу, 2) як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами. Якщо інтерес до предмета не сформований, засвоєння буде проходити нижче природних сил учня. Необхідно постійно стимулювати пізнавальні інтереси. Основні напрями цього: за допомогою змісту матеріалу, що вивчається та шляхом організації пізнавальної діяльності (Введення ігор у навчально-виховний процес) [132].

Використання ігор допомагає сформувати пізнавальну самостійність-якість особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Вона і мета навчання та умова дозволяють більш повно використовувати можливості учнів. Пізнавальна самостійність формується у різних навчальних ситуаціях: сприйнятті готового матеріалу, спрямованій пізнавальній активності, дослідницькій пізнавальній діяльності [143].

Ігри створюють певний емоційний фон в учнівському колективі, але й потребують певного емоційного настрою.

Одним з принципів навчання є позитивне емоційне навчання. Емоційна сторона процесу навчання ще недостатньо розроблена у методичній літературі, не завжди використовуються можливості, які пропонує педагогом сучасна дидактика. Серед методів, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів і підвищити емоційний рівень засвоєння знань, знайшли широке використання різні дидактичні ігри. На можливість застосування у

процесі навчання вправ і завдань, що потребують оригінального мислення, а також елементів пізнавальних ігор для підвищення емоційної активності учнів вказували Ю.Бабанський та ін.[19].

Бажання грати, прагнення до діяльності властиві кожному учню. У грі учні вчаться логічно висловлювати свої думки, послідовно діяти, бути спостережливими, знаходити своїм спостереженням образний вислів. Чим діяльніша поведінка гравця, тим довша гра, тим більше приносить вона радості, тим глибше учень розуміє соціальну сутність діяльності і відносин людей. Застосування ігор забезпечує єдність формування понять, поєднує це з інтелектуальним розвитком та вихованням учнів, сприяє підвищенню ефективності навчання, корегує їх поведінку [16].

Пізнавальний інтерес – це вибіркова спрямованість особистості, звернена до сфери пізнання, її предметності і самого процесу оволодіння знаннями, це інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання [197]. Оскільки пізнавальний процес багатогранний, він може по-різному впливати на процес засвоєння: по-перше, виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу; по-друге, як мотив пізнання, суттєво впливаючи на засвоєння, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами. Враховуючи це, необхідно постійно здійснювати стимулювання пізнавальних інтересів. Основними напрямками такого стимулювання є стимулювання пізнавальних інтересів за допомогою змісту матеріалу, що вивчається, та шляхом організації діяльності.

Ігри дають можливість внести проблемність у пізнавальний процес, здійснити самоконтроль та самокоригування пізнавальної діяльності. Успішне проведення ігор веде до розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, що проявляється у готовності своїми силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Ця активність передбачає здатність здійснювати пізнавальну діяльність, що включає необхідні знання, оволодіння методами пізнавальної діяльності та сформованість мотивів, які визначають потребу, прагнення до цієї діяльності. Пізнавальна самостійність може розглядатися, з одного боку, як мета навчання, а з іншого – як умова, що дозволяє більш повно використовувати можливості учнів. Розвиток здатності виконувати пізнавальну діяльність має такі рівні. Перший – засвоєння забезпечується сприйняттям, усвідомленням та запам'ятовуванням матеріалу, другий – дозволяє застосувати знання у новій ситуації, що потребують творчого підходу до використання знань, які має учень [66;196].

На активність у процесі пізнавальної діяльності впливають і зовнішні стимули. Їх роль особливо велика, якщо вони переходять у соціально значущі мотиви. Виховання стійких пізнавальних та соціально значущих мотивів – одна з сторін формування пізнавальної самостійності. Активізація навчальної діяльності має на увазі активізацію розвитку учнів. Пізнавальна активність – це складна система властивостей суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього проходження пізнавальної діяльності:



пізнавальну самостійність, пізнавальну ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь та навичок у сфері реалізації цієї активності.

Пізнавальна самостійність може формуватися у різних навчальних ситуаціях, серед яких можуть бути: готова подача матеріалу, спрямована пізнавальна активність, дослідницька пізнавальна діяльність [38].

Поєднувати навчальні ситуації різного типу можна шляхом використання різних систем організації пізнавальної діяльності. Сформована пізнавальна самостійність дозволить педагогу організувати різні види пізнавальної діяльності учнів та вмiло поєднувати керівництво та самоврядування.

Логіко-пошукова пізнавальна діяльність нерозривно пов'язана з констатуючою пізнавальною діяльністю. Але цей вид діяльності потребує більш високої інтелектуальної напруги, вміння логічно мислити та користуватися знаннями, що накопичилися, сприяє розумовому розвитку учнів.

Правильно організована навчальна діяльність пізнавально-пошукового типу при використанні ігор на заняттях, продумане керівництво нею з боку педагога викликає в учнів інтерес до навчального процесу, розвиває активність і самостійність. Самостійно усвідомлюючи явище дійсності, учні вчаться робити власні висновки. Це формує в них міцні, глибокі знання, елементи наукового світогляду.

В результаті застосування ігор виконується один з основних законів навчальної діяльності: досягнення мети навчання неможливе без власної активності суб'єкта навчання. Засвоєння змісту навчального матеріалу можливе лише за діяльності учнів, тобто шляхом їхньої власної активності, коли вони – суб'єкти навчання.

Ігрові завдання складають основний методичний апарат навчання предмета на етапі активізації навчального матеріалу, який раніше подавався іншими способами. Виняткове значення ігрового методу організації навчальної діяльності пояснюється ще і тим, що гра реалізує в розгорнутому вигляді психологічний механізм самої пізнавальної діяльності. У вирішенні питання про можливість на основі ігрових завдань побудувати цілісну систему навчання необхідно також виходити із здатності ігрової діяльності розвивати мотивацію специфічної навчальної діяльності [123].

У грі ефективно включення функції орієнтування забезпечується на основі адекватної мотивації ігрової діяльності, що обумовлена її природою, чим пояснюється більш висока продуктивність ігрового способу навчання.

Отже, ігрова навчальна діяльність необхідна, вона відкриває широкі можливості для навчання предмета та відіграє велику роль у пропедевтичній роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Удосконалення навчання – об'єктивна закономірність розвитку нашого суспільства і системи освіти. Ефективним є таке навчання, яке будується на основі прогресивних педагогічних ідей і технологій, здійснюється в оптимально напруженій і синхронній діяльності викладача і учнів у напрямі максимальної реалізації завдань навчання та підвищення його ефективності.

Формування систем понять – значна частина такого навчально-виховного процесу.

Головний задум удосконалення навчання – поєднати досягнення прогресивної педагогічної думки з практикою, з новими педагогічними знахідками, привести у дію весь потенціал соціально-педагогічних, матеріально-технічних, людських можливостей, щоб перебудувати навчально-педагогічний процес, посилити його соціалізацію, демократизацію та ефективність, вийти на нові принципи виховання учнів.

Вимоги сьогодення стимулюють педагогів до підвищення свого педагогічного рівня і методичної майстерності. Нині використовується така організація навчальної праці, внаслідок якої здійснюється взаємодія педагога та учня, збігається їхня мета. Це продумана і майстерно реалізована, гнучка та різноманітна, динамічна й емоційна тактика керівництва навчально-виховним процесом, форми, методи, прийоми якої різні: створення тимчасових творчих груп (М.Гузик) та навчання, яке виходить із потреб самого учня (С.Лисенкова), орієнтація на важку мету (В.Шаталов) і можливість вільного вибору (І.Волков), організація “виховуючих відносин” [83].

Один з шляхів удосконалення навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів, посилення в її структурі мотивації відносин співробітництва, елементів гри і творчості. Між завданнями, що стоять перед вітчизняною педагогікою з вихованням особистостей, які мають творчі здібності, і відповідною педагогічною системою можна помітити певну суперечність. Не можна сформулювати вміння творчо підходити до вирішення проблем без творчого підходу до самого навчально-виховного процесу. Безликі, офіційні методи навчання та виховання залишають такий же слід на особистості учня.

Метод навчання можна розглядати як спосіб взаємопов’язаної діяльності вчителів та учнів [84], як єдність об’єктивного і суб’єктивного [190]. В останній час дослідники зазначають також, що загальними функціями усіх методів є спонукальна та контрольна-корекційна [7].

Метод – це спосіб взаємозумовленої діяльності педагога й учня, який виступає засобом вирішення суперечностей між запасом знань, які необхідні на даному етапі, та способом діяльності. У такій інтерпретації метод перестає бути зовнішньою формою, нейтральним інструментом, який може використовуватись з будь-якою метою. Він виступає інструментом вирішення суперечностей, які притаманні даному етапу навчання і пов’язані із змістом певного матеріалу та завданнями розвитку учнів у процесі оволодіння ними.

Гра як метод підготовки учнів до вивчення нового – це інструмент розв’язування суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості та об’єктивною необхідністю оволодіння новим знанням, між сприйняттям явищ та усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, що мають учні, і тими, що повинні бути між усвідомленням одиничного і загального, елементарного та систематичного. Ігри – це методи,

що стимулюють вплив змісту навчання, інтерес до навчання, конкретизують і закріплюють засвоєння.

Навчальна ігрова діяльність як метод навчання відповідає актуальним завданням методики, дидактики, психології та педагогіки, які намагаються оптимізувати навчальний процес. Навчальна гра має таку ж структуру, що й усяка інша навчальна діяльність, тобто включає в себе мету, засоби, процес гри та результат.

На наш погляд, ігровий метод – це спосіб ігрової взаємодії педагога й учня, що забезпечує досягнення мети навчання. Ми вважаємо, що ігровий метод навчання – це спосіб спрямованої міжособистісної взаємодії учня та педагога, за якого в умовній обстановці вирішуються завдання навчально-виховного процесу.

Ділові ігри – ефективний і досить поширений метод розв’язання навчальних завдань, що має синтетичний характер і включає набір процедур. Це багатопарові інтерактивні процедури, що імітують динаміку процесу у стислому вигляді та охоплені зворотнім зв’язком. Важливим моментом є принцип рольової взаємодії. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їхнього спілкування з елементами змагання, безпосередності, інтересу. Гра – творчість і праця. У грі в учнів виробляються звички зосереджуватися, думати самостійно, розвиваються увага, потяг до знань. Захопившись, учні не помічають, що вчаться, орієнтуються у незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уявлень, понять, розвивають фантазію. Навіть найпасивніші включаються в гру з великим бажанням, докладаючи зусиль, щоб не підвести товаришів по грі.

Дидактичні ігри добре уживаються із “серйозним” навчанням. Включення їх в заняття робить процес навчання цікавим, створює в учнів бадьорий, робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Ігрові дії підтримують і посилюють інтерес учнів до предмета. Дидактична гра – могутній стимул розумового розвитку учнів, метод навчання і виховання. Вона не є діяльністю, що приносить задоволення заради задоволення, а є видом перетворюючої діяльності в тісному зв’язку з іншими видами навчальної роботи.

У терміні “дидактична гра” підкреслюється її педагогічне спрямування, відображається всебічність застосування. Використання дидактичних ігор є важливим методом інтенсифікації навчальної діяльності учнів. Ігрова діяльність сприяє створенню пізнавального мотиву, посилює увагу до змісту матеріалу, посилює працездатність, почуття відповідальності за успіхи навчання всього колективу та кожного учня. Процес гри, її наслідки примушують замислитися деяких учнів над недоліками у знаннях і поведінці та шляхами її ліквідації.

У дидактичних іграх виробляється автоматизм дії, серйозне ставлення до предмету, реалізуються ідеї співробітництва, змагання, самоврядування, виховання через колектив, залучення учнів до творчості, виховання

відповідальності кожного за навчання та дисципліну. У ході дидактичної гри учаснику необхідно максимально мобілізувати знання, досвід, уяву. Справа не зводиться лише до механічного використання програмового матеріалу. У процесі гри виробляється вміння думати системно, шукати нові ідеї. Гра вимагає, щоб її учасники віддавали їй свою енергію, розум, витримку, самостійність. Вона стає напруженою роботою і через добровільні зусилля веде до задоволення.

Дидактична гра – приклад універсальної діяльності, оскільки містить у собі багато якостей інших видів діяльності. Вона знімає втому після довгого сидіння на заняттях, які потребують інтелектуального напруження, впливає на формування особистості, сприяє психологічному розвитку – виховує навички колективіста, розвиває організаторські здібності, у грі народжується взаємоповага, чесність, порядність. Гра допомагає розвивати допитливість, тренує пам'ять, увагу, вміння не лише дивитися, а й бачити, логічно мислити.

Ігри – “гімнастика розуму”, тренування з комунікабельності – допомагають згуртувати колектив, виховувати навички організаторів, ініціативу, самостійність. Розумна, захоплююча гра більш дієва, ніж словесні форми. В ігровій ситуації, завдяки моменту умовності, легко відтворити основні фактори, що визначають комунікацію (мотиви і мету учасників, їхні соціальні ролі, умови спілкування, тактику досягнення мети).

Вчені-психологи виділили такі психологічні функції ігор: усвідомлення дій [166], встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин (Хоманс, Лафт), перетворення зовнішніх дій у внутрішні (Д.Ельконін), розвиток мислення (А. Сікорський), привчання до праці (В.Моргун) та ін.

У дослідженнях сучасних педагогів відображені педагогічні функції ігор: дидактичні (Б.Нікітін, Є.Мінський), мотиваційні (А.Арутюнов, П. Чеботарев), контролюючі (В.Матирко).

До дидактичних функцій ігор належать також формування контролю, самоконтролю, самокорекції та формування пізнавального інтересу, пізнавальної активності та ініціативності.

Педагогічні та психологічні функції можуть здійснюватися паралельно.

Гра як форма навчальної діяльності має багато конкретних проявів. Цілеспрямоване використання різних ігор як вправ можливе лише за умови їх систематичного опису. Між тим, класифікації ігор нині настільки різні, що можна говорити про їх невпорядкованість. Тут і рольові ігри, й інструментальні, ігри-змагання, ситуаційно-рольові, режисерські та ігри-драматизації, рухливі ігри й ігри з вербальним компонентом, імітаційні та ін.

Отже, застосування дидактичних ігор підвищує рівень пізнавальної активності у єдності її компонентів: пізнавальної самостійності, ініціативності, повноти і мобільності знань.

Імітаційна гра як метод знайшла застосування в багаточисленних стратегіях навчання, що включають ігрові елементи. Сюди входять рольові ігри, конфліктні ігри, ігри для прийняття рішень, ділові ігри, комп'ютерна імітація на базі ділової гри та ін. Імітаційні ігри містять такі елементи гри як

змагання, кооперація, правила, що відбивають характерні риси дійсності.

Рольова гра як метод навчання дає можливість оформлення навчального процесу у вигляді ігрової діяльності й імітації конфліктних ситуацій з життя суспільства. Особливий дидактико-методичний інтерес до рольової гри обумовлений тим, що існує прямий зв'язок між рольовою грою дітей і дорослих, і діти таким чином готуються до майбутніх ролей у житті дорослих. Рольова гра дає школярам можливість відкрити різні соціальні форми поведінки в наближених до дійсності ігрових ситуаціях, не побоюючись серйозних санкцій у випадку неправильної поведінки.

Ділові ігри. Основою будь-якої ділової гри є процес імітації реальних ситуацій під час проведення гри. Ділова гра складається з двох компонентів: 1) моделі гри і 2) гри. Модель визначає рамки гри і, таким чином, створює базу для гри. Сама гра надає гравцям можливість прийняття рішень у рамках відповідної моделі.

Сценарій покликаний розвивати здатність школярів систематично і креативно займатися проблемами майбутнього і розвивати такі ключові характеристики рівня кваліфікації як здатність до кооперування і до рішення проблем. За допомогою сценарію можна розглядати довгостроковий розвиток і глобальні моделі світу.

Майстерня майбутнього. Якщо метод сценарію спрямований на розробку ймовірних чи можливих варіантів розвитку в майбутньому, то метод майстерні майбутнього – на обговорення найбільш насущних змін у майбутньому. Майстерня майбутнього представляє різноманітні можливості для дискусій на тему: як ми хотіли б жити в майбутньому і, таким чином, залучати в заняття фантазію і креативність. Особливістю майстерні майбутнього є акцент на зміни звичної перспективи: майбутнє розглядається не як продовження сьогодення, а навпаки, з позицій майбутнього розробляються альтернативні уявлення про розвиток у сьогоденні, щоб мати можливість впливати на розвиток у напрямку бажаного майбутнього.

Метод керуючого тексту. Керуючі тексти можна розглядати як центральний метод навчання, що виконує в рамках комплексних навчальних задач спрямовану і структуровану функцію навчального процесу. Метод керуючого тексту, як правило є складовою частиною процесу навчання, в якому можна виділити шість фаз:

- інформація
- планування
- ухвалення рішення
- виконання
- контроль
- оцінка

Керуючі тексти являють собою звичайно письмово зафіксовані інструкції для (в основному) самостійного керування навчальним процесом. У рамках своїх функцій – керування і структурування – керуючі тексти подають інформацію про зміст в цілях процесу навчання, а також про

додаткові джерела інформації для обробки заданої проблеми.

Проектний метод

- 1 . Орієнтація на продукт і на діяльність.
- 2 . Прикордонні дисципліни.
- 3 . Орієнтація учнів.
- 4 . Адаптація знань до ситуації і суспільства.

Слово “проект” походить від латинського слова «projicere» і вживається в мові сьогодні в значенні «планувати, проектувати, розробляти» (означає «практичне здійснення плану»). Поняття «проект» не обмежується педагогічною сферою, а знаходить своє застосування в економіці, керуванні і дослідженні: будівельний проект, дослідницький проект, проект по утворенню і т.д.

Проектний метод виходить з розуміння всезростаючої рівноправної ролі навчальних і навчаючих методів, коли проектна група, маючи перед собою загальну мету, планує, здійснює й аналізує разом свої навчальні і робочі кроки.

Характерним для проектної роботи є планування фаз протікання проекту:

- (1) Постановка мети,
- (2) Планування,
- (3) Виконання,
- (4) Оцінка і контроль.

Учні із самого початку повинні мати можливість брати участь у виборі проектів і цілей, які треба реалізувати тим чи іншим засобом. Це не виключає участь учителя як на першій робочій фазі, так і на стадії реалізації проекту.

Дослідження на підприємстві. Варто відрізнити дослідження на підприємствах від відвідування підприємств. При відвідуванні школярі одержують загальне уявлення про підприємство. Звичайно воно не є інтегрованою частиною концепції навчання, а проводиться більш-менш випадково як разовий захід, без попередньої підготовки і наступного підведення підсумків. Дослідження на підприємстві можна охарактеризувати таким чином:

- Воно є методичним прийомом для наочного висвітлення і пояснення виникаючих у навчальному процесі питань і проблем;
- Дослідження готуються на уроках;
- Дослідження обмежуються визначеними аспектами діяльності підприємства для ілюстрації, які обговорюються на уроках ;
- Школярі заздалегідь одержують конкретні задачі для дослідження;
- Отримана під час дослідження інформація обговорюється і використовується на наступних уроках.

Практика. Являє собою шкільний захід, який проводиться поза школою

Переслідує наступні цілі:

- Ознайомлення з роллю працюючої людини;
- Розгляд структури виробництва із соціальної точки зору;
- Диференційоване ознайомлення з діяльністю підприємств;
- Нагромадження першого досвіду розв'язання трудових задач, що виникають у процесі виробництва;
- Критична оцінка власних уявлень про майбутню професію;
- Пробудження інтересу до питань виробництва, економічної і соціальної політики.

Розглянемо вихідну базу й історичний розвиток ділових ігор.

У літературі, присвяченій історії розвитку ділових ігор, вказується, що перші військові ігри виникли ще в 111 тисячоріччі до н.е. (weihai, китайська військова гра). Припускають, що ця гра була основоположником таких стратегічних ігор, як до чи шахи. Але тільки до кінця XV111 с. значення військової гри як засобу навчання було оцінено цілком. Тоді почали планувати і грати хід воєнних дій за допомогою різних фігур.

У 1799р. Винтуріні вперше замінив гральну дошку топографічною картою. Удосконалення військової ділової гри здійснив фон Рейсвіті, що створив гру в шухляді з піском, що дозволяло створити рельєф місцевості. У XX с. техніка ділової гри використовувалася майже всіма провідними країнами для іспиту нових засобів керування, а також для підготовки військових операцій. У Японії ділові ігри незабаром вийшли за межі одних тільки військових ігор, включивши економічні фактори в техніку ділової гри.

Остаточний поворот до економічних ділових ігор відбувся в США, де ігри по керуванню запасами і постачанню хоч і служили військовим цілям, але розглядалися з економічної точки зору. Перший крок до винятково економічних ділових ігор зробила American Management Association. Ця асоціація розробила першу імітаційну гру, вона містила основні характерні ознаки виробничої ділової гри (management game). Університети, інші навчальні заклади, а також підприємства підхопили цей метод навчання.

У ході виробничо-ділової гри менеджери, студенти вищих навчальних закладів та учні торгових профтехучилищ знайомляться з процесом прийняття рішень і в такий спосіб готуються до управлінської діяльності. При цьому виходять із припущення, що рішення є ядром керування, а процес ухвалення рішення в більшій мірі є процесом планування, що успішно можна імітувати в грі.

З цього часу відношення до ділової гри змінилося, і сьогодні вона використовується не тільки при підготовці менеджерів, при навчанні чи маркетингу на курсах профспілок, але і профтехучилищах і загальноосвітніх школах.

Основою будь-якої ділової гри є процес імітації під час проведення гри. Ділова гра складається з двох основних компонентів:

- 1) моделі гри,
- 2) процесу проведення гри

Модель визначає рамки гри, і таким чином, створює базу для гри. Сама форма гри представляє гравцям можливість прийняття рішень у рамках відпо відної моделі. В.Гримм визначає ділову гру як засіб навчання, «який дає учням можливість приймати рішення у визначеному часі, що поділяється на періоди і перевіряти якість прийнятих рішень на основі досягнутих за визначений період результатів. Іншими словами: він за дуже короткий термін збирає досвід на основі довгострокових і особливо ризикованих справ, на які ставиться акцент моделі» [205,7].

Модель не в змозі повністю відбивати дійсність. Незважаючи на це, учасник гри в рамках моделі зіштовхується з майбутнім часом, «який він відчуває як суміш впевненості чи більш-менш передбачуваної імовірності. А там, де майбутнє виявляється непередбаченим, він змушений приймати рішення, - як і в дійсності, - з урахуванням випадкових подій» [20,7]. Учасники ділової гри грають ролі, з якими вони ідентифікуються, і визнають правила гри як правило дійсності. Відбита в моделі спрощена дійсність є «вибором із загальної сукупності даних факторів, що вважаються релевантними» [205,12]. Від якості добору даних залежить близькість моделі до дійсності.

Гра дає учасникам можливість приймати рішення в рамках моделі. Таким чином, спочатку статична модель стає динамічною. Модель так само змінює свою первісну форму, як рішення підприємців, покупців, що постійно мають ситуацію на підприємстві чи на ринку. Вихідною ситуацією й орієнтиром для ухвалення рішення гравців є ті дані, що зафіксовані в описі ситуації або ж змінюються і доповнюються по ходу гри. Інша важлива основа, що характерна для ділової гри і відрізняє її від вивчення конкретного випадку, це її розподіл на тимчасові відрізки чи періоди.

У дійсності час нестримно йде вперед, і з часом міняється дійсність. Цей динамічний процес імітується в діловій грі, однак, звичайний час у грі проходить набагато швидше, ніж у дійсності.

#### Структура ділових ігор.

Ділові ігри можна охарактеризувати як імітацію процесів прийняття рішень у рамках розподіленого на періоди часу. Тому що гравці не завжди можуть цілком врахувати наслідки своїх дій, виникає необхідність наприкінці кожного ігрового періоду визначати і фіксувати результати дії гравців. На основі зафіксованих даних у фазі рефлексії проводиться критичний аналіз прийнятих у ході гри рішень і застосованих стратегій. Таким чином можуть виникнути нові перспективи й альтернативи для дій, які можна випробувати в наступній фазі гри. У грі розрізняються область дій гравців і область реакції моделі. Ігрова модель обмежується правилами гри, що звужують діапазон дій гравців. Модельна ситуація змінюється під діями гравців. Таким чином відбувається поділ гри на дві частини, і хід гри відповідає кругообігу, що Рон відобразив у моделі кругообігу ігрового процесу.



Узагальнюючи, можна відзначити, що модель ділових ігор, що імітують процеси прийняття рішень, складається з наступних компонентів:

- 1) Правила гри, що обмежують модель у цілому, визначають діапазон дій гравців. Це відбувається шляхом визначення форм і обсягу потоку інформації між діями і реакцією.
- 2) Діючі особи, що відіграють значну роль і надають рух кругообігу ігрового процесу.
- 3) Реакція імітаційної моделі може відбутися за рахунок простих правил, визначення реакції, рішення судді, керівника гри або ж обчисленням за допомогою електронної обчислювальної машини. [198,229].

Виходячи з припущення, що ділові ігри поділяються на кілька періодів і необхідна підготовка до гри, і підведення підсумків гри, коли ми їх проводимо на заняттях, то ми одержуємо наступну структуру протікання гри (Рис.2.1.).

У фазі підготовки гри учні знайомляться з вихідною ситуацією гри, обговорюються змістовні аспекти, основна проблемна гра, а також інтереси гравців. Крім змістовної підготовки, учні повинні також знайомитися з формальними рамками ділової гри, з її побудовою, розпорядженнями моделі, а також цілями підведення підсумків гри. У цій фазі проводиться і розподіл ролей.

Тому що перша ігрова фаза в комплексних ділових іграх, як правило, є насамперед знайомством із грою, то звичайно після проведення першої ігрової фази відбувається заглиблення в ділову гру чи з'ясування питань, що виникають при роботі з моделлю і мають значення для подальшої стратегії проведення гри.

Фаза рефлексії (підведення підсумків) у залежності від ходу гри може мати різні акценти. Як правило, основний ухил робиться на обговорення ходу і результатів гри. У цій фазі заодно можна аналізувати причини і наслідки поведінки гравців і ігрових груп у процесі ухвалення рішення, а також розробляти стратегію поведінки в наступній фазі гри. У фазі підведення підсумків варто розкрити припущення, включення в модель, а також провести порівняння моделі з дійсністю. При цьому, як сформулював В. Буддензик, «учнів варто знайомити з дійсністю по можливості з застосуванням різних засобів навчання і з декількох точок зору» [200,25].

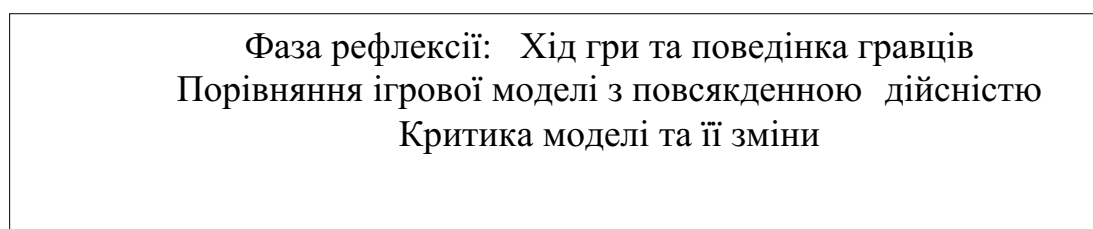
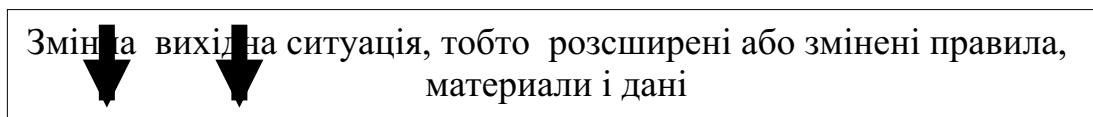
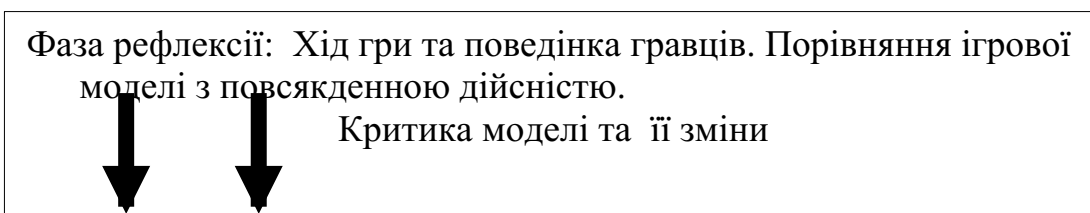
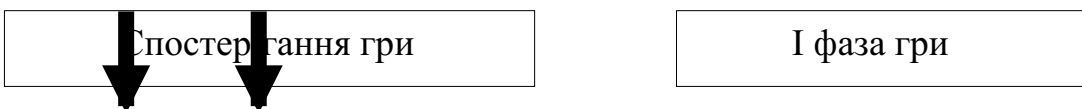
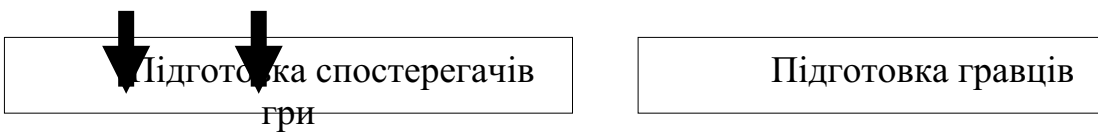
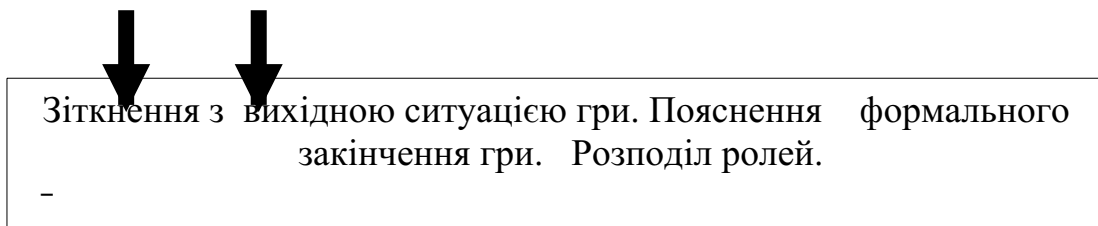
Крім того, звичайно доцільно і бажано проводити критичну оцінку й іноді модифікацію моделі. Передумовою для цього є розуміння побудови моделі учнями. У залежності від фази проведення гри підведення підсумків по декілька раз повторюється.

Далі надаємо опис методичних варіантів ділових ігор і проводимо конкретизацію можливостей їхнього застосування на уроках.

Методичні варіанти ділової гри.

Гюнтер Еберт, який проаналізував наявні на ринку ділові ігри, також розробив ряд ділових ігор, які класифікує за наступними критеріями [72]:

- об'єм рамок прийняття рішень і рівень процесу прийняття рішень;
- галузь підприємства;
- ступінь волі в області прийняття рішень;
- взаємозалежність рішень;
- вплив інших груп гравців;
- відкритість ділової гри;
- комплексність моделі гри;
- підведення підсумків гри;
- проведення гри.



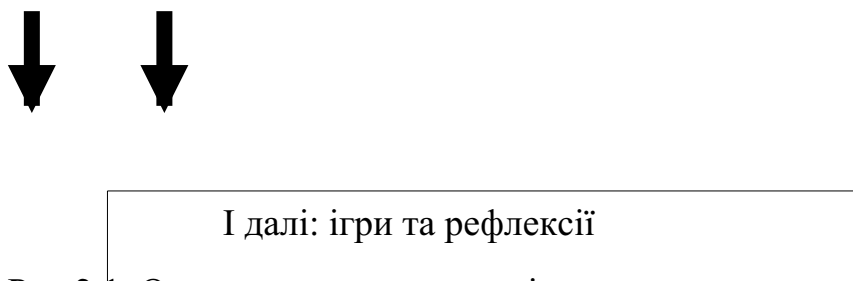


Рис.2.1. Основна структура протікання гри.

З переліку варіантів видно, що кожній формі ділової гри відповідає одна чи декілька характерних ознак. Ці ознаки дають користувачу важливі відомості про побудову моделі, а також про придатність ділової гри для досягнення визначених цілей навчання.

Перераховані ознаки можуть дати користувачу інформацію про те, яким чином автор гри у відповідності «зі своїми інтересами відображення дійсності» [16,158] оформив елементи моделі, вихідні ситуації, носії рішень і дій, ціль гри, можливості прийняття рішень, дій і комунікації для окремих фаз проведення гри, а також критерії для оцінки результатів гри.

Іншу класифікацію ділових ігор пропонує Хайнц Кліперт, який пише у своїх «міркуваннях із приводу введення ділових ігор у школу» про свою концепцію ділової гри:

«Автор на основі багаторічних експериментів – а саме у, 5 – 8 класах – прийшов до висновку, що прості інтерактивні ігри, що спираються в першу чергу на аргументацію і цілеспрямовані переговори цілком придатні, щоб спонукувати школярів до активного і багатобічного розгляду проблем прийняття рішень, що мають значення для придбання знань. При цьому ми відмовлялися від застосування комп'ютера, а також від проведення великих формальних обчислень вручну. Це, звичайно, не аргумент проти використання ділових ігор із застосуванням комп'ютерів у навчальному процесі взагалі. Але проти думки, що іноді зустрічається, що ділова гра без застосування комп'ютера і складної системи обчислень і правил нібито не є дійсною діловою грою. Це думка не тільки помилкова, але і вводить в оману, тому що вона не враховує, що в діловій грі мова йде насамперед про те, щоб школярі багатосторонньо інформувалися і проводили розумово-стратегічні експерименти, щоб вони планували, дискутували, давали розпорядження, вели переговори, застосовували визначену тактику, приймали рішення, укладали контракти і намагалися вирішувати істотні проблеми. А це вони можуть робити не тільки в рамках ділових ігор із застосуванням комп'ютера і високого ступеня диференціації і формалізації»[21,232].

Ми приєднуємося до думки Кліпперта, який вважає, що ділова гра і без застосування комп'ютера і складної системи обчислень і правил може бути дійсною діловою грою. Однак, якщо ми хочемо створити доцільну систему образів дій і привести їх у відповідність з визначеними методами, щоб таким

чином створити передумови для їхнього ефективного застосування в рамках навчання, то необхідно назвати діловими іграми тільки такі, які, як правило, складені всіма розроблювачами ділових ігор і авторами, що займаються теоріями ділових ігор. Розглядаються як основні передумови для ділових ігор як засобу навчання.

Використання ділової гри в навчальному процесі можна характеризувати як діяльність, елементом якої є дії школярів, властиві комунікативній поведінці в ігрових ситуаціях, що моделюються на заняттях. Дії – це процес, підпорядкований свідомо поставленій меті [107]. Організація гри починається з постановки цілі. Наявність гідної професійно спрямованої цілі в діловій грі є важливою умовою, що стимулює її ефективність. А успіх ділової гри у вирішенні дидактичних завдань, окрім постановки цілі, визначається:

- систематичною діагностикою (збір та обробка інформації);
- педагогічним аналізом (аналітична функція управління);
- організацією гри, контролем за її ходом;
- регулюванням і корекцією ігрової діяльності;
- аналізом і оцінкою отриманих результатів;
- корекцією і координацією діяльності.

Основою ділової гри виступає ціль, що об'єднує у собі всі складові її структури. На думку Б.Ломова [113], ціль – це концептуальна модель діяльності. Тому, змінюючи структуру і функціонування окремих елементів ігрової діяльності, можна через ділову гру формувати особистість підлітка і таким чином коректувати його поведінку.

При організації та проведенні ділової гри в навчально-виховному процесі необхідно враховувати її особливості:

- центр уваги ігрової перспективи переноситься на особистість школяра; навчальна інформація розглядається як засіб розвитку індивідуальності особи, діяльності і спілкування; вся система ігрових перспектив (цілей) спрямована на створення умов для виявлення пізнавальних, комунікативних і професійних здібностей учнів;
- сприйняття перспективних ліній особистістю; забезпечення умов для самоствердження і самовираження особистості;
- організація пізнавальної і комунікативної діяльності на заняттях у формі імітаційно-ігрової моделі, що будується на взаємодії, співпраці і співтворчості її учасників; основою взаємодій у грі є спілкування та співпраця, що дає можливість гравцям порівнювати себе з іншими, стверджуватись у своїх можливостях і здібностях, відстоювати своє “Я”;
- змістовна сторона ділової гри передбачає актуальність, новітність навчальної інформації, цікавість, емоційність, порівняння і аналогію, ефект парадоксальності, розкриття професійної значущості для учнів;
- кожна ділянка гри, виконавець конкретної ролі чітко уявляє свої функції та шляхи їх реалізації;

- у ході гри створюється “груповий ефект”, але при наявності інтелектуальної активності кожного учня, коли кожний виступає окремим виконавцем запропонованої йому ролі;
- на заняттях використовуються лише ті ігрові завдання – ролі, що максимально враховують пізнавальний, комунікативний, інтелектуальний досвід учнів, їх вміння та навички, можливості особистості;
- емоційний фон проведення гри забезпечує психологічну захищеність та комфортність кожному її учаснику, переважання позитивних емоцій над негативними, ситуації успіху над невдачами.

Саме додержання всіх зазначених вимог до використання ділової гри в навчально-виховному процесі буде стимулювати пропедевтичну роботу з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Щодо умов, що забезпечують ефективність ділової гри при роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки, можна віднести і залучення їх до активної комунікативної діяльності. Вони повинні бути підготовленими до створення імітаційної моделі комунікативно-ігрової ситуації. При конструюванні ділової гри передбачається організація спільної діяльності гравців, що має характер рольової взаємодії, відповідно до правил і норм комунікативної поведінки. Досягнення цих цілей можливе шляхом прийняття групових та індивідуальних рішень. До того ж потрібно уникати поширеної помилки, коли під час гри моделюється “середовище”, а не діяльність. Ділова гра повинна відбуватися згідно з логікою діяльності, точніше взаємодією. На наш погляд, в основу розробки повинна бути покладена діяльність, що відображає узгодження різних інтересів, а не модель “середовища”.

Змістом може бути явище, до якого існує багато підходів (теоретичних та практичних), зумовлених різними смисловими позиціями учасників. Перебіг подій повинен становити постійне зіткнення інтересів учасників гри. Гра будується як прихований діалог смислів [88].

Неоднозначність рішення, наявність невизначеності в комунікативно-ігровій ситуації забезпечує проблемний характер гри і виявлення особистості учасників. При цьому важливо в конструкції гри закласти можливості для кожного учня приймати рішення. Необхідно надати їм свободу вибору рішень, використовуючи при цьому різні стимули, що забезпечують активність гравців та концентрують їхню увагу на результатах гри. Ефект ділової гри буде мінімальним, якщо не продумати в ході її підготовки послідовність дій та форми взаємодії гравців; недостатньою є драматизація подій; не є заданим перелік рішень; незрозуміло, як здійснюється реагування на прийняття рішення; не автоматизовані рутинні операції, хід гри потребує постійного втручання ведучого [88].

Враховуючи це, потрібно пам’ятати, що хід гри та її результативність багато в чому залежать від того, наскільки чітко представлені етапи розробки гри: проблематизація і тематизація; визначення призначення гри, формування цілей; аналіз закономірностей, зв’язків, відношень комунікативно-ігрової ситуації та спільної діяльності, що складає серцевину

ділової гри; створення сценарного плану; визначення переліку рішень що допустимі у грі; деталізація сценарного плану; формування правил, розподіл ролей між учасниками гри; критерії оцінки результатів гри.

У ході підготовки гри учнів доцільно ознайомити з основними труднощами, що можуть мати місце в конкретній ситуації. Ці труднощі визначаються різними факторами, що є наслідком імітації реальних процесів та індивідуальних особистостей учасників ділової гри.

Після закінчення ділової гри підбиваються підсумки та обговорюються отримані результати, оцінюється їхня ефективність. Показниками ефективності ділової гри виступають: зниження егоцентричних тенденцій у поведінці та мисленні; загострення соціального відчуття; зниження нормативного самоконтролю; закріплення установки на сприйняття нової інформації; зниження порогу прийняття точки зору іншого; зняття стереотипів; актуалізація творчого потенціалу; підвищення адекватності само - і взаємооцінки; зниження агресії та ворожості.

Лише при тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості усієї сукупності педагогічних умов можна говорити про ефективність ділової гри.

Загальновідомо, що ділова гра є формою дослідження предметного і соціального змісту майбутньої діяльності, моделлю системи взаємин, притаманних цій діяльності. Іншими словами, педагогічна цінність ділової гри полягає в тому, що беручи в ній участь, учні включаються в такі взаємостосунки, до яких їх не можна залучити в процесі будь-якої іншої діяльності.

Діловій грі притаманна єдність двох зовсім протилежних, на перший погляд, аспектів: ділового (професійного) та ігрового. Якщо гру розглядати в діловому аспекті, то вона є моделлю або імітаційною схемою ситуацій, що виникають у професійній діяльності фахівця в реальних умовах. Ігровий аспект розширює можливості уроку щодо формування в учнів необхідних професійних знань, умінь і навичок з відповідної діяльності. Отже, подвійний характер ділової гри вимагає від її учасників мистецтва двопланової поведінки, тобто, з одного боку, учні повинні діяти відповідно до вимог реальної ситуації, а з іншого – реалізовувати ігрові функції, оскільки акцентування уваги тільки на діловому або ігровому аспектах знижує її ефективність. А це означає, що ділові ігри вимагають від її учасників не тільки процесуальної, а й відповідної психологічної підготовки.

Важливо враховувати, що ділова гра синтезує характерні ознаки двох, а іноді й трьох ігрових методів навчання: аналіз ситуації, елементи рольових та імітаційних ігор. Проте, на відміну від аналізу ситуації та імітаційних ігор, у ділових іграх розглядається модель соціально-економічної системи в цілому, а не окремі її елементи (об'єкт управління або система управліннь), і на відміну від рольових ігор, розігрування ролей спрямоване на ґрунтовніший аналіз ситуації, а не на моделювання об'єкта управління. Отже, дидактичні ділові ігри порівняно з іншими ігровими методами навчання мають ширші можливості використання, що дає змогу застосовувати їх для закріплення

знань і набуття вмінь після вивчення кількох тем або розділу в цілому.

Нині розроблена значна кількість різних за тематикою ділових ігор, проте майже всі вони розраховані на студентів вищих навчальних закладів і лише деякі – на учнів загальноосвітніх шкіл.

Останнім часом багато ділових ігор для шкільних курсів з основ ринкової економіки розробили Б.Райсберг та О.Прутченков, які в дещо зміненому вигляді успішно використовували, викладаючи курс з основ підприємництва. Але саме ділові ігри не використовують при викладанні трудового навчання.

Незважаючи на різну тематику ділових ігор, до них ставились однакові вимоги:

1. Назва гри має бути лаконічною і точною, легко запам'ятовуватися і відбивати її зміст.

2. Мета гри повинна бути чітко сформульована, орієнтувати учнів на активну пізнавальну діяльність (навчальна) і на імітацію певної професійної діяльності (ігрова). Реалізується мета гри через виконання завдань, визначених сценарієм і правилами.

3. У сценарії гри має бути докладний опис її плану, ігрових процедур, регламенту участі учнів в ігрових ситуаціях.

4. Умови гри повинні мати точний опис місця і часу дії конкретної ситуації, подій, містити їх характеристику. Умови гри можуть іноді мати певний дефіцит інформації з метою створення прецеденту для творчого пошуку в процесі прийняття відповідних рішень.

5. До складу учасників гри входять учні, які візьмуть участь у виконанні ігрових ролей, в експертній комісії, будуть спостерігачами.

Цілеспрямоване застосування ділових ігор у процесі викладання засвідчило, що готувати, організовувати, проводити ділову гру доцільно в кілька етапів.

На першому етапі учнів готують до проведення гри, тобто на теоретичних і практичних заняттях, під час самопідготовки і виконання домашніх завдань вони засвоюють систему знань, необхідних для участі в грі

На другому етапі відбувається підготовка гри, тобто визначається її назва, мета і зміст; формулюється навчальна проблема; уточнюється обсяг знань і вмінь, які мають бути або вдосконалити її учасники; складається сценарій і правила її проведення; визначаються функції гравців, ведучого, критерії оцінки її ефективності; моделюється процедура її проведення.

На цьому етапі важливо ретельно підготуватися до гри, щоб уникнути другорядних, непотрібних процедур.

Третій (основний) етап – участь у грі. Залежно від сценарію ділова гра може проводитись протягом одного чи декількох занять. Головне на цьому етапі – досягти мети навчальної й ігрової.

Аналіз аспектів ігрової діяльності учнів, а також досвід проведення ділових ігор у процесі організації занять з трудового навчання дали змогу

визначити принципи їх організації:

спрямованість елементів гри на розв'язання навчальної, розвиваючої і виховної мети;

наочність і простота побудови;

відповідність рівню підготовленості учнів, який визначається їхніми віковими та індивідуальними особливостями;

автономність фрагментів гри і можливість розвитку фабули;

максимальне звільнення учасників гри від виконання другорядних, рутинних процедур під час її проведення;

реальність ігрової ситуації;

колективний характер гри із сприйняттям багатоальтернативних рішень;

змагальний характер гри з виявленням переможців.

Досвід застосування ділових ігор переконує в тому, що вони забезпечують високий рівень активності учнів, що дуже часто набуває характеру надситуаційної, яку доречно розглядати як здатність учнів піднятися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, що виходять за межі завдання.

Важливу роль має вплив роботи в малих групах на розвиток психіки підлітка.

До особливостей психіки підлітка відноситься більш розвинена та активна пізнавальна діяльність, побудована на власних умозаключеннях та висновках. Здатність да умозаключень дає можливість перейти від формування учбових навичок в школі до вивчення окремих розділів науки.

Реакція емансипації з'являється в прагненні звільнитися від впливу та контролю батьків, вчителів. Вона починає проявлятися у молодшому і розгортається к середньому підлітковому віці. Далі вона поступово втрачає свою гостроту. Уважне відношення до клопотів та стурбованості підлітка, повага до його проблем, згладжують цю реакцію, допомагають підліткам краще уживатися у колективі. У підлітків з девіантною поведінкою ця реакція може проявлятися у вигляді уходу з дому, в прагненні відгородити своє життя від втручання дорослих.

Реакція групування з підлітками проявляється в їх об'єднанні і бажанні кожного знайти належне місце в певній групі підлітків. Підліткам притаманне прагнення створення, так званих, малих груп.

За визначенням А.Лічко, у підлітків бувають захоплення інтелектуально-естетичні, спортивні, лідерські, накопичувальні, азартні, неформативні [111].

Інтелектуально-естетичні захоплення пов'язані з інтересами до певного заняття.

Захоплення спортом викликано тим, що підліток прагне стати сильним, спритним, витривалим, придбати певні навички.

Лідерські захоплення проявляються в прагненні підлітків зайняти провідне місце в групі однолітків.



Накопичувальні захоплення проявляються в усіх видах надбання матеріальних цінностей з ціллю накопичування.

Егоцентричні захоплення з'являються при бажанні стати центром уваги. Прагнення підлітків поставити себе в “виняткове” положення і тим самим піднятися над оточуючими, перш за все над однолітками.

Азартні захоплення супроводжуються певною часткою ризику, вони емоційно насичені. З часом азартні ігри стають звичними, з'являється потяг до них, що може привести підлітка до асоціальних проступків.

Інформаційно-комунікативне хобі характеризується безцільним “времяпрепровождением”, зустрічами в певному місці.

У деяких підлітків період становлення характеру, типологічні особливості виявляються часто. Іноді вони не надто виражені, тому набувають деяку схожість з хворобливими – психологічними – особливостями аномальної особливості, але не є такими по суті та за мірою вираження.

Акцентуації проявляються в тих випадках, коли підліток потрапляє в складну або нову для нього обстановку.

Із закінченням підліткового періоду загостреність типологічних вад згладжується.

Серед різноманітних форм роботи з підлітками, робота в малих групах ефективна.

Нами запропонована комплексна ділова гра, яка складається з чотирьох окремих ігор (етапів), пов'язаних між собою.

Перша гра називається “Відкриття підприємства”.

Друга гра – “Технологічне бюро”.

Третя гра – “Фабрика “Іграшка”.

Четверта гра – “Виставка - продаж”.

В свою чергу кожна гра, тобто кожен етап, доцільно проводити за такою схемою (Рис.2.2):

1. Постановка задачі.

2. Спрямовуючі питання та пропозиції.

3. Планування та прийняття рішення.

Здійснення.

Самоконтроль.

Підведення підсумків.

Для проведення ділової гри учням пропонується назва гри. Чітко ставиться мета. Розглядається сценарій гри. Вчитель пропонує спрямовуючі питання та пропозиції.

Перший етап – Ділова гра “Відкриття підприємства”.

В даній грі ми спробуємо самостійно відкрити підприємство

Хід гри.

Клас ділиться на три групи.

Постановка задачі.

Ваша задача полягає в тім, що ви шляхом імітації самостійно відкрили підприємство. (Додаток В)

При відкритті справи дійте наступним чином:

- знайдіть разом з членами вашої групи інформацію про те, що необхідно враховувати при відкритті підприємства. Спрямовуючий текст дає вам рекомендації про те, де ви зможете одержати необхідну інформацію.

Крім того, направляючий текст містить декілька спрямовуючих пропозицій;

- продумайте необхідні кроки відкриття підприємства.

Занесіть в підготовлений робочий план крок за кроком все, що необхідно робити. В цій фазі кожен член групи повинен скласти свій робочий план;

-порівняйте всі робочі плани групи і виберіть припустимо кращий план; приступайте до здійснення запланованого відкриття підприємства.

Зверніть увагу на спрямовуючий текст;

- перевірте за допомогою членів групи вірно зробили при відкритті

- пі

В Ч  
И Т  
Е Л  
Ь

М О Ж  
Л И В  
І С Т  
Ь  
В Ч И  
Т И С  
Я

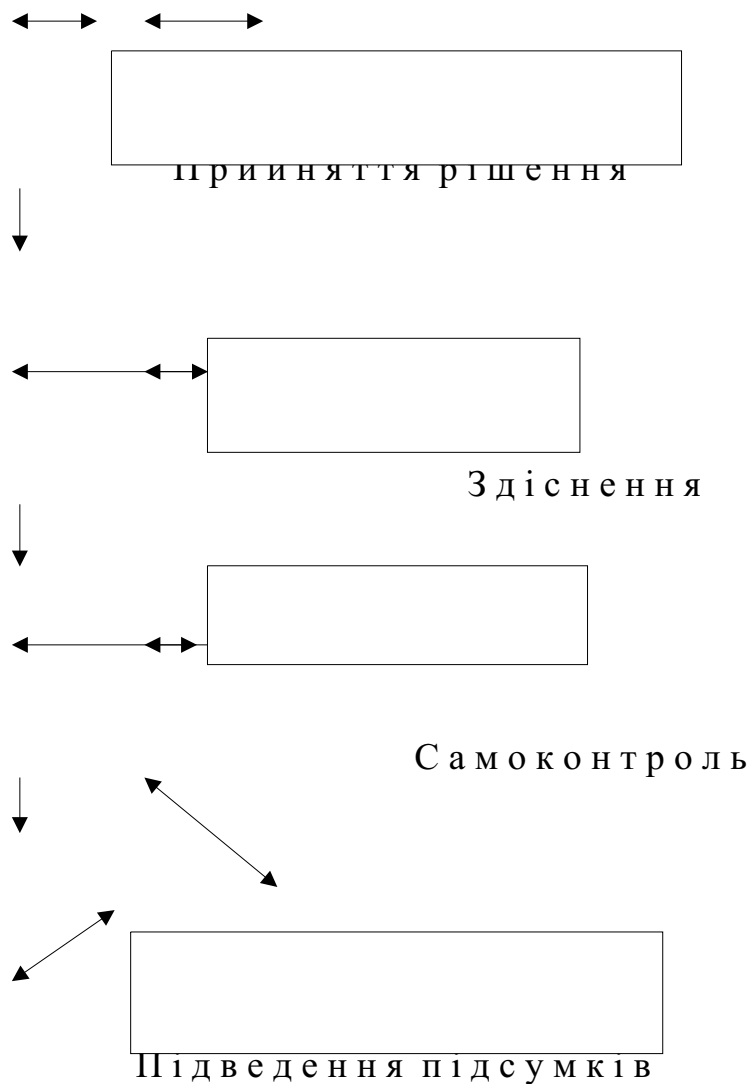


Рис.2.2. Схема проведення ділової гри.

Спрямовуючі питання.

1) Принципово у вас є право вільного вибору, що має виготовлятися на вашому підприємстві. Яку саме продукцію виготовляє ваше підприємство?

2) На основі яких критеріїв ви вирішили, в якому місці краще всього відкрити підприємство?

3) Підприємство складається, як правило з різноманітних відділів. Цими відділами виконуються різноманітні функції. Які відділи необхідні вашому підприємству?

4) Кожне підприємство має свій статут, який містить у собі всю організацію роботи підприємства. Запропонуйте статут вашого підприємства?

Спрямовуючі пропозиції.

1) Підприємство може виготовляти різноманітну продукцію.

2) Для відкриття підприємства необхідно створення комплексу матеріальної бази для виготовлення відповідного виду продукції.

3) На кожному підприємстві створені відділи, які виконують певну функцію відповідно до визначеного виду діяльності.

4) В процесі становлення підприємства створюється статут, який містить повну і розширену організацію відповідного виробництва.

Приклад оформлення робочого плану.

Робочий план (ім'я).

Для відкриття підприємства я буду .....

Подальші кроки я собі уявляю таким чином:

1.

2.

3...

Бланки контролю для самостійної перевірки.

Після відкриття підприємства ви повинні перевірити самих себе, чи все правильно передбачено при відкритті підприємства. Використайте для самоконтролю приведий нижче бланк контролю.

БЛАНК КОНТРОЛЯ.

Перше питання.

Ви подумали про те, чим ви будете торгувати?

Чи є, на вашу думку, попит на продукцію, яку має виготовляти ваше підприємство?

Друге питання.

При відкритті підприємства чи вирішили ви, які відділи мають бути на вашому підприємстві?

Третє питання.

Чи продумали ви ретельним образом систему керівництва підприємством?

Четверте питання.

Чи відповідає вибрана вами назва фірми діяльності підприємства?

П'яте питання.

Чи вирішили ви в якому місці слід відкрити підприємство?

По закінченню обговорення представники кожної групи виходять до дошки з доповіддю.

Виставлення оцінок проходить за рейтинговою системою. Кожній групі учасників видається бланк, який передбачає оцінки за слідкуючими критеріями:

1. Ефективність запропонованого методу.

2. Реальність застосування.

3. Нетрадиційність мислення.

4. Впевненість доповідача.

При захисті однієї з груп останні заповнюють бланки, проставляючи бали ( від 1 до 5) групі, яка захищається. Потім підраховується загальний бал кожної групи, і вчитель виставляє оцінки.

#### БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ.

Критерії оцінки	Групи	
	№2	№3
1.Ефективність запропонованого методу.		
2.Реальність застосування.		
3.Нетрадиційність мислення.		
4.Впевненість доповідача.		
Усього балів		

Другий етап – “Технологічне бюро”.

Мета гри.

Ознайомити учнів з технологією виготовлення виробів з деревини.

Навчити учнів складати технологічні карти для виготовлення виробів з деревини.

Хід гри.

Клас ділиться на три групи.

Постановка задачі.

Ваша задача полягає в тім, що ви повинні розробити технологічний процес виготовлення виробу з деревини. Скласти технологічні карти. (Додаток Д, Е, Ж)

При розробці технологічного процесу виготовлення виробу дійте наступним чином:

-знайдіть разом з іншими членами вашої групи інформацію, необхідну для розробки технологічного процесу. Спрямовуючий текст допоможе вам знайти необхідну інформацію. Крім того, спрямовуючий текст містить декілька спрямовуючих пропозицій;

- продумайте необхідні операції виготовлення виробу, виконайте ескізи деталі кожного етапу виготовлення виробу, складіть опис послідовності виконання роботи, визначте які інструменти та пристосування необхідні для кожного етапу виготовлення виробу;

Занесіть в підготовлений робочий план крок за кроком все, що необхідно робити. В цій фазі кожен член групи повинен скласти свій робочий план;

-порівняйте всі робочі плани групи и виберіть припустимо кращий план;

-приступайте до здійснення запланованого, тобто складіть технологічні карти для виготовлення виробу з деревини;

-перевірте за допомогою бланка контролю, чи все ви в групі вірно зробили при складанні технологічної карти для виготовлення вашого виробу;

- підготуйтеся до заключної бесіди з учителем.

Спрямовуючі питання.

- 1) Який виріб ви плануєте виготовити? Яке призначення має ваш виріб?
- 2) Із скількох деталей складається ваш виріб? Якщо деталей декілька, яким чином вони кріпляться?
- 3) Яке оформлення вашого виробу?
- 4) Що називають технологічним процесом? Де використовують ескізи? Як вони виконуються?
- 5) Згадайте, які інструменти та пристосування для виготовлення вашого виробу необхідні.
- 6) Яким чином складаються технологічні карти? Спрямовуючі пропозиції.
  - 1) Визначте, який саме виріб ви плануєте виготовити і де він знайде своє призначення.
  - 2) Виріб може бути виготовлений з будь-якого матеріалу (сталі, деревини та ін);
  - 3) Виріб може мати як одну деталь, так і декілька. Якщо виріб має декілька деталей, їх необхідно закріпити. Кріплення здійснюється декількома способами (роз'ємні, нероз'ємні).
  - 4) При складанні технологічної карти виробу, слід описати послідовність виконання кожної деталі, накреслити ескізи виконання кожної операції та підібрати інструменти та пристосування.
  - 5) Готовий виріб необхідно оформити. Для цього поверхню виробу покривають лаком чи фарбами.

Приклад оформлення робочого плану.

Робочий план (ім'я).

Для складання технологічної карти я буду .....

Подальші кроки я собі уявляю таким чином:

- 1.
- 2.
- 3...

Бланк контролю для самоконтролю.

Після складання технологічної карти ви повинні перевірити самих себе, чи все правильно передбачено. Використайте для самоконтролю приведені нижче бланк контролю.

**БЛАНК КОНТРОЛЮ.**

Перше питання.

Ви продумали яке призначення має ваш виріб?

Друге питання.

Із скількох деталей складається ваш виріб, яким чином ці деталі кріпляться?

Третє питання.

З якого матеріалу виготовлено ваш виріб?

Четверте питання.

Чи відповідають ескізи виготовлення кожної окремої деталі послідовності виконання роботи по виготовленню вашого виробу?

П'яте питання.

Чи правильно підібрані інструменти та пристосування для кожної операції виготовлення деталей вашого виробу?

Шосте питання.

Перевірте послідовність оформлення технологічної карти.

По закінченню обговорення представники кожної групи виходять до дошки з доповіддю.

Виставлення оцінок проходить за рейтинговою системою. Кожній групі учасників видається бланк, який передбачає оцінки за такими критеріями:

1.Ефективність запропонованого методу.

2.Реальність застосування.

3.Нетрадиційність мислення.

4.Впевненість доповідача.

При захисті однієї з груп останні заповнюють бланки, проставляючи бали ( від 1 до 5) групі яка захищається. Потім підраховується загальний бал кожної групи, і вчитель виставляє оцінки.

#### БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ.

Критерії оцінки	Групи	
	№2	№3
1.Ефективність запропонованого методу.		
2.Реальність застосування.		
3.Нетрадиційність мислення.		
4.Впевненість доповідача.		
Усього балів		

Третій етап – “Фабрика “Іграшка”.

Мета гри.

Навчити учнів виконувати операції обробки деталей з деревини.

За розробленими технологічними картами виготовити вироби з деревини.

Хід гри.

Клас ділиться на три групи.

Постановка задачі.

Ваша задача полягає в тому, що ви повинні за розробленими технологічними картами виготовити виріб з деревини. Оформити готову іграшку.

При виконанні операцій по виготовленню виробу дійте таким чином:

1. Необхідно вибрати заготовку.
2. Виконувати операції по обробці кожної деталі за технологічною картою.
3. Кожну окрему деталь виробу ретельно перевірити та зібрати згідно технологічної карти в готовий виріб.
4. Оформити виріб.

Четвертий етап – “Виставка – продаж”.

Мета гри.

Ознайомити учнів з організацією проведення виставки –продажу готових виробів.

Організувати виставку-продаж.

Хід гри.

Клас ділиться на три групи.

Постановка задачі.

Ваша задача полягає в тому, що вам необхідно організувати виставку-продаж виробів, які було виготовлено на попередніх уроках.

При організації виставки-продажу дійте таким чином:

-знайдіть разом з іншими членами вашої групи інформацію необхідну для організації виставки-продажу. Спрямовуючий текст допоможе вам знайти необхідну інформацію. Крім того, спрямовуючий текст містить декілька спрямоуючих пропозицій;

- продумайте, в якому саме місці краще організувати виставку-продаж;
- що необхідно для організації виставки-продажу;
- кого ви запросите на виставку;
- яким чином будете представляти експонати виставки;
- для продажу виробів яким чином будете оцінювати вироби.

Занесіть в підготовлений робочий план крок за кроком все, що необхідно робити. В цій фазі кожен член групи повинен скласти свій робочий план;

- порівняйте всі робочі плани групи і виберіть припустимо кращий план

;

-приступайте до здійснення запланованого, тобто складіть план організації та проведення виставки-продажу;

-перевірте за допомогою бланка контролю, чи все ви в групі вірно зробили при складанні плану організації та проведення виставки-продажу;

- підготуйтеся до заключної бесіди з учителем.

Спрямовуючі питання.

- 1) В якому приміщенні буде організовано виставку-продаж?
- 2) Який план проведення виставки-продажу?
- 3) Яким чином будуть представлені експонати виставки?
- 4) Спираючись на які аспекти будуть оцінені вироби?



## 5) Кого б ви запросили на виставку?

Спрямовуючі пропозиції.

1) Для організації виставки можна вибрати будь-яке приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам. Воно повинно бути достатньо великим, світлим, просторим. Це можливо, одне з приміщень вашої школи, виставочний салон і т.п.

2) Для планування проведення виставки, необхідно підготувати гіда.

Приклад оформлення робочого плану.

Робочий план (ім'я).

Для складання плану проведення виставки-продажу я буду .....

Подальші кроки я собі уявляю таким чином:

- 1.
- 2.
- 3...

Бланк контролю для самостійної перевірки.

Після складання плану організації виставки-продажу ви повинні перевірити самих себе, чи все правильно передбачено. Використайте для самоконтролю приведений нижче бланк контролю.

По закінченню обговорення представники кожної групи виходять до дошки з доповіддю.

Виставлення оцінок проходить за рейтинговою системою. Кожній групі учасників видається бланк, який передбачає оцінки за такими критеріями:

- 1.Ефективність запропонованого методу.
- 2.Реальність застосування.
- 3.Нетрадиційність мислення.
- 4.Впевненість доповідача.

При захисті однієї з груп останні заповнюють бланки, проставляючи бали (від 1 до 5) групі яка захищається. Потім підраховується загальний бал кожної групи, і вчитель виставляє оцінки.

#### БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ.

Критерії оцінки	Групи	
	№2	№3
1.Ефективність запропонованого методу.		
2.Реальність застосування.		
3.Нетрадиційність мислення.		
4.Впевненість доповідача.		
Усього балів		

### 2.3. Експериментальна оцінка результативності пропедевтичної роботи, спрямованої на усунення агресивного прояву підлітків

Розробка і дослідно-експериментальна перевірка ефективності розробленої нами методики пропедевтичної роботи з підлітками схильними, до агресивної поведінки, на уроках трудового навчання здійснювались шляхом впливу на емоційно-вольову сферу учнів за допомогою включення їх в ігрову діяльність в процесі трудового навчання.

Завдяки науково обґрунтованому використанню запропонованої методики в експериментальних класах вдалося усунути агресивні прояви у поведінці учнів.

На першому етапі експериментальної роботи було зроблено контрольний зріз, використавши тест-опитувальник Басса-Дарки.

Опитувальник Басса-Дарки - одна з найбільш поширених методик для дослідження агресії. Згідно з відомим уявленням [161], агресія є одним з найпоширеніших засобів вирішення проблем, які виникають в складних та важких ситуаціях, які викликають психічну напруженість. Агресивними засобами попередження труднощів можуть бути, як спрямовані на ціль поведінкові акти, так і символічні дії.

Даний опитувальник виявляє наступні форми агресивних і ворожих реакцій [161] :

1) Фізична агресія; 2) вербальна агресія; 3) непряма агресія; 4) негативізм; 5) роздратування; 6) образа; 7) підозрілість; 8) аутоагресія (почуття провини).

Виходячи з цих показників та форм прояву агресивної поведінки з нашої точки зору доцільно визначити три рівні агресивності: 1) схильність; 2) агресивність; 3) ворожість. Іншими словами: низький, середній та високий рівень агресивності.

Схильність, тобто одиничні форми агресивних вчинків. Підлітки мають низький рівень прояву агресивних вчинків, мотиви вчинків (псевдоморальні або захисні), підлітки переживають сором за свої вчинки, хоча вважають, що в цій ситуації вчинили правильно, якщо це і було всупереч моральним вимогам. Низький рівень має майже кожен підліток.

Агресивність, тобто нестійкі форми агресивних вчинків. Підлітки мають середній рівень прояву агресивних вчинків, які характеризуються компромісними та захисними мотивами; за скоєний негативний вчинок підліток зазнає докорів сумління. Це свідчить про те, що вчинок був мотивований потребою примітивного характеру, яка поборолася своє протистояння. Тут моральний потяг, моральна тенденція мали місце та залишилися нереалізованими. Середній рівень має більшість опитуваних підлітків.

Ворожість, тобто стійкі форми агресивних вчинків. Підлітки мають високий рівень прояву агресивних вчинків, які в свою чергу характеризуються аморальними мотивами. Після скоєння вчинку підлітки відчують задоволення собою або зовсім нічого не відчують. Високий рівень теж не виключений в поведінці підлітків.

Спираючись на виділені рівні, було проведено тестування учнів контрольних та експериментальних класів. Тестування проводили з учнями загальноосвітніх шкіл міста Херсона. СШ №31 контрольний - 5Б клас (27 учнів), експериментальний - 5В клас (29 учнів); СШ №55 контрольний – 5В клас (28 учнів), експериментальний – 5Г клас (26 учнів); Киселівської загальноосвітньої школи Херсонської області контрольний – 5А клас (28 учнів), експериментальний – 5Б клас (30 учнів); СШ №1 м.Переяслав-Хмельницького Київської області контрольний – 5А клас (30 учнів), експериментальний – 5Б клас (28 учнів). (Додатки А,Б)

Схема організації експериментальної роботи наведена на рис.2.3.

Результати діагностичного зрізу в експериментальних та контрольних класах за рівнями агресивності наведено в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

Результати діагностичного зрізу прояву агресивної поведінки учнями контрольних та експериментальних класів

Рівні	Кількість учнів, %					
	5 клас		6 клас		7 клас	
Прояву агресивності	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	20,2	21,3	14,8	15,3	9,8	10,2
Середній	69,4	68,9	72,9	73,2	76,0	76,4
Високий	10,4	9,8	12,3	11,5	14,2	13,4

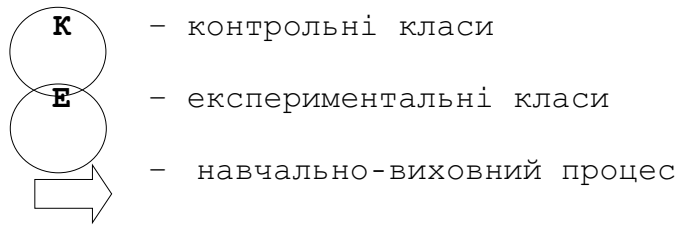
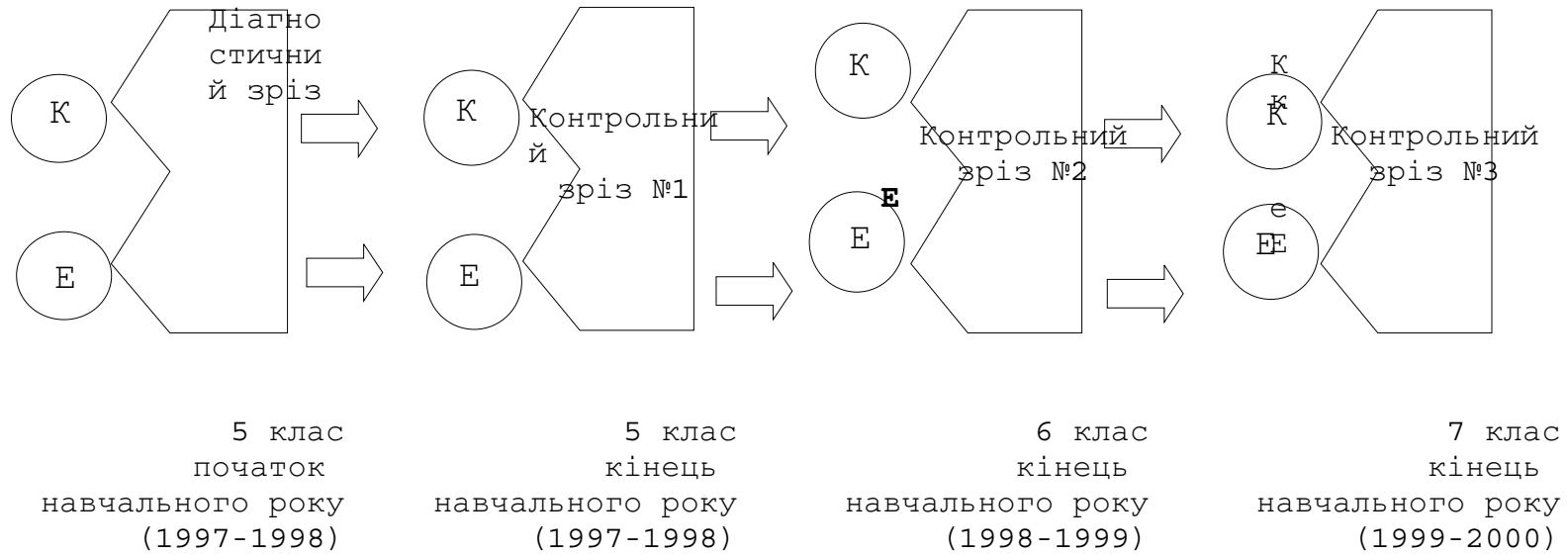


Рис. 2.3.1. Схеми організації експериментальної роботи

Порівняльний аналіз отриманих даних контрольного зрізу констатуючого експерименту свідчить, що рівні прояву агресивної поведінки учнів контрольних та експериментальних класів майже не відрізняються. Але помітно, що агресивність учнів поступово збільшується від класу до класу: у 6 - порівняно з 5-м класом, у 7-му класі збільшується порівняно з учнями 6-го класу.

Звідси робимо висновок, що агресивна поведінка підлітків зростає з віком. Тобто у молодших підлітків агресивних проявів знано менше порівняно з поведінкою старших підлітків.

Розподіл учнів контрольних і експериментальних класів за рівнями агресивності наведено у вигляді гістограми (рис.2.4.)

Так як агресивні дії виступають в якості: 1) засобу досягнення якої-небудь мети; 2) як засіб психічної розрядки, заміщення задоволення блокуючої потреби і переключення діяльності; 3) як засіб підтвердження потреби в самореалізації та самоствердженні, запропонована нами методика ігрової діяльності корегує в деякій мірі поведінку підлітків.

Плануючи дослідження, ми гіпотетично передбачили, що прояви агресивності у поведінці учнів будуть зникати під впливом мотивів їх участі у трудовій діяльності. Засобом мотивації у нашому дослідженні, як це було показано у параграфі 2.2, виступали рольові ігри. Розроблена система рольових ігор призначалась для учнів 5-7 класів. Тому доцільно не тільки констатувати кінцеві зміни у поведінці школярів (тобто у 7 класі), а й прослідкувати послідовність цих змін. Тому з цієї причини контрольні зрізи було проведено в експериментальних та контрольних класах відповідно на прикінці 5, 6 та 7 класів.

#### Рис.2.4 Результати діагностичного зрізу.

Для забезпечення вірогідності результатів дослідження на даному етапі експерименту була використана та сама методика, за допомогою якої був проведений контрольний зріз на початку експерименту.

Порівняльний аналіз результатів одержаних при діагностичному зрізі на виявлення проявів агресивності підлітків в експериментальних і контрольних класах показав, що в учнів експериментальних класів рівень агресивності значно знизився, тоді як в контрольних п'ятих класах рівень агресивності виріз.

Треба відмітити той факт, що в експериментальних класах значно підвищився інтерес до навчання, здатність логічно висловлювати свої думки, самостійно приймати рішення. Свідченням того є думки вчителів експериментальних класів, та результати навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Таблиця 2.2.

Результати контрольного зрізу прояву агресивної поведінки учнями контрольних та експериментальних класів по закінченню 5 класу

Рівні прояву агресивності	Кількість учнів, %	
	5 клас	
	Е	К
Низький	22,8	19,6
Середній	67,9	70,2

Високий	9,3	10,2
---------	-----	------

Захопившись грою, учні не помічають, що вчаться, орієнтуються у незвичайних ситуаціях, навіть найпасивніші включаються в гру з великим бажанням, докладаючи зусиль, щоб не підвести товаришів по грі.

Ігрова діяльність посилює увагу до змісту навчального матеріалу, посилює працездатність, почуття відповідальності за успіхи навчання всього колективу та кожного учня. Процес гри, її наслідки примушують замислитися деяких учнів над недоліками у знаннях і поведінці та шляхами її ліквідації. Вироблюється серйозне ставлення до предмету, реалізуються ідеї співробітництва, змагання самоврядування, виховання через колектив, залучення учнів до творчості, відповідальність кожного за навчання та дисципліну.

Зазначимо, що на зниження агресивної поведінки підлітків значно вплинув той факт, що їх діяльність особистісно значима, вона обумовлює активний прояв позиції підлітка до того чи іншого явища, породжує потребу в обміні думками, поглядами, оцінками судженнями. Оскільки в підлітковому віці потреба в спілкуванні з однолітками є провідною потребою [117], а ігрова діяльність на уроках праці організовується як колективна, то організація внутрікласного спілкування і взаємодії виступає важливим засобом пропедевтики агресивної поведінки підлітків.

Встановлено, що в експериментальних класах на відміну від контрольних спостерігалось, що учні стали більш спілкуватися один з одним, допомагати товаришам своєї групи, так як їх об'єднує одна загальна справа.

Щоб зрозуміти причини такої тенденції, нами досліджені мотиви, під дією яких діти здійснили певні вчинки.

Для цього разом з учителями нами аналізувались вчинки учнів, проводилась бесіда з самими учнями.

Аналіз мотивів ставлення підлітків в контрольних та експериментальних класах до однокласників свідчить, що структура мотивів вчинків дітей на початку і в процесі дослідження відрізняються, при цьому деякі мотиви притаманні тільки учням з експериментальних класів. Якщо на початку дослідження підлітки в бесідах називали не більше одного мотиву допомоги товаришеві, то на даному етапі учні експериментальних класів при поясненні своїх вчинків називали декілька мотивів ставлення до товариша з класу. У контрольних класах така тенденція не спостерігалась.

На даному етапі формуючого експерименту було зроблено контрольний зріз в контрольних та експериментальних шостих класах.

Результати контрольного зрізу прояву агресивної поведінки учнів контрольних та експериментальних класів по закінченню шостого класу наводимо в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати контрольного зрізу прояву агресивної поведінки учнів контрольних та експериментальних класів по закінченню шостого класу

	Кількість учнів, в %	
Рівні прояву агресивності	6 клас	
	Е	К
Низький	24,3	15,5
Середній	66,9	73,1
Високий	8,8	11,4

Результати цього етапу дослідження дозволяють зробити висновок, що в учнів експериментальних класів змінилося ставлення до праці. Утілюючись у роль, яку вони виконують в ході гри діти відчувають значущість справи, яку виконують; усвідомлюють відповідальність, яка постає перед ними, адже результат рольової гри повністю залежить від кожного гравця.

Також у ході формуючого експерименту використовуючи комплекс ділових ігор, слід зазначити, що в експериментальних класах всі завдання виконувались з великою відповідальністю і задоволенням. Учні старанно і сумлінно ставилися до виготовлення виробу, розуміючи, що цей виріб знайде своє застосування, від якості кожного виробу залежить стан їхнього підприємства. Звідси бажання отримати добру оцінку діяльності як з боку вчителів, так і батьків. Усі ці факти значно впливають на зниження агресивних проявів в поведінці підлітків. Результати діагностичного зрізу свідчать проте, що кількість учнів експериментальних класів з високим рівнем агресивності зменшилась порівняно з учнями контрольних класів. Учні з низьким рівнем агресивності в експериментальних класах збільшилось на 8,8 % порівняно з контрольними класами.

Свідченням ефективності застосованої пропедевтичної роботи засобом введення на уроках праці ділових ігор, є те, що у учнів експериментальних 5-7 класах рівень агресивності значно



знизився, в той час як у контрольних класах спостерігалось збільшення рівню агресивності.

Якісний аналіз результатів дослідження показує, що учні 7-х класів, засвоївши узагальнені знання про загальнотрудові навички і вміння, краще оволоділи вмінням планувати технологію виготовлення виробу, обирати необхідні засоби праці, приймати самостійно рішення.

Аналіз результатів, отриманих під час дослідження, дозволяє встановити тенденцію до значного зменшення кількості учнів експериментальних класів, що мають агресивні прояви в поведінці, оскільки засвоюючи процес планування, організації і виконання трудової діяльності на уроці в ході гри, учні усвідомлюють необхідність у становленні певних міжособистісних стосунків, звідси спалахів агресивності майже відсутні.

Отримані під час дослідження результати свідчать, що цілеспрямована робота з попередження агресивної поведінки засобами впровадження ділових ігор на уроках праці в експериментальних класах сприяла зниженню рівня агресивності підлітків. Так, якщо в контрольних класах низький рівень агресивності мали 19,6% п'ятикласників, то, завдяки використаним під час експерименту засобам в експериментальних 5 класах його мали 22,8 %, а в сьомому класі такий рівень мали вже 25,2 % підлітків проти 10,4% у контрольних. (див.таблицю 2.4 )

Таблиця 2.4.

Рівні прояву агресивної поведінки учнями контрольних та експериментальних 5-7 класів

Рівні	Кількість учнів, %					
	5 клас		6 клас		7 клас	
	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	22,8	19,6	24,3	15,5	25,2	10,4
Середній	67,9	70,2	66,9	73,1	69,5	76,4
Високий	9,3	10,2	8,8	11,4	5,3	13,2

Для експериментальних класів характерне також значне зменшення кількості учнів з високим рівнем агресивних проявів. Так, якщо на початку формуючого експерименту 10,4 % п'ятикласників мали високий рівень агресивності, то вже за

результатами контрольного зрізу в експериментальних сьомих класах цей рівень знизився до 5,3 %, в той час, як в контрольних класах він складає 13,2 %.

Співвідношення рівнів агресивності підлітків на початку і після закінчення формуючого експерименту наведені на гістограмі (рис.2.5).

Рис.2.5. Співвідношення рівнів прояву агресивності підлітків на початку і після закінчення формуючого експерименту.

З метою перевірки вірогідності і достовірності результатів формуючого експерименту нами було проведено тестування учнів 7-х контрольних і експериментальних класів.

Тест було адаптовано для вирішення можливості кількісної оцінки його результатів за 100 бальною системою.

На основі отриманих даних складаємо таблицю.

Таблиця 2.5

Результати визначення рівнів агресивності за тестуванням учнів 7 класів

Рівень прояву агресивності	Кількість балів	Кількість анкетованих		Кількість анкетованих, %	
		К	Е	К	Е
Низький	25-50	12	28	10,4	25,2

Середній	50-75	86	79	76,4	69,5
Високий	75-100	15	6	13,2	5,3

Проведемо математичні розрахунки необхідні для підтвердження валідності проведеного тестування учнів 7 класів експериментальних шкіл.

Для визначення достовірної різниці між даними. Отриманими в контрольних та експериментальних класах скористаємось критерієм К.Пірсона [195].

EMBED Equation.3 ,

(2.1)

де  $X_e$  – оцінки, що відповідають кількості набраних балів в експериментальних класах;

$X_k$  – оцінки, що відповідають кількості набраних балів в контрольних класах;

Ці данні беруться у відсоткових значеннях.

На основі даних табл.2.5 проведемо розрахунки і складемо табл.2.6

Таблиця 2.6.

Попередні дані для визначення достовірної різниці

	Кількість балів			Всього, %
	25-50 (низький)	50-75 (середній)	75-100 (високий)	
$X_e$	25,2	69,5	5,3	100
$X_k$	10,4	76,4	13,2	100
$X_e - X_k$	12,8	-6,9	-7,9	0
	119,04	47,61	62,41	-
	8,69	0,69	11,78	21,16

Кількість ступенів свободи  $n-1$  становить 2, де  $n$  – число інтервалів.

Табличні дані [195]

$\chi_{295\%}$

$\chi_{295\%} = 11,3$

$$21,16 > 11,3 > 7,81$$

Отже, результати тестування на виявлення проявів агресивності підлітків, проведеного серед учнів контрольних і експериментальних класів, є різними сукупностями, і введення на формулюючому етапі комплексної методики пропедевтики агресивної поведінки підлітків в систему трудового навчання і виховання експериментальних класів підтвердило її дієвість.

Для перевірки значущості (достовірності) виявленої відмінності скористуємося  $t$ -критерієм Стюдента [168].

$$.3 \quad ,$$

(2.2)

де  $X_e$  – середнє арифметичне в експериментальних класах  
 $X_k$  – середнє арифметичне в контрольних класах;  
 $M_e$  – помилка середнього в експериментальних класах;  
 $M_k$  – помилка середнього в контрольних класах

Середній бал розраховується за формулою [168]

$$\text{EMBED Equation.3} \quad ,$$

(2.3)

де  $x$  – середній бал;  
 $x$  – окремі варіанти осередненої величини;  
 $\Sigma x$  – сума окремих варіантів осередненої величини  
 $n$  – кількість варіантів.

Середня помилка розраховується за такою формулою [168]

(2.4)

де  $\delta$  – середнє квадратичне відхилення  
 $n$  – кількість учнів

Середнє квадратичне відхилення розраховується за формулою [168]

$$.3 \quad ,$$

(2.5)

де  $X_i$  – величини окремих елементів сукупності;

$X$  – середнє арифметичне;  
 $f_i$  - частота прояву окремої величини.

Знаходимо значення помилки середнього для контрольних та експериментальних класів.

За формулою знаходимо значення t-критерія

Порівнюємо обчислений нами коефіцієнт кореляції з табличним значенням, розрахованого для відповідного ступеня вільності  $k$ , за який приймається сума об'ємів порівнювальних вибірок зменшена на дві одиниці

$$k = n_k + n_e - 2$$

У нашому випадку для  $k = 2$  згідно з табличними даними [168]

$$t_{95\%},$$

$$t_{99\%}$$

$$6,54 > 2,58 > 1,96$$

Таблиця 2.7.

Дані та проміжні результати розрахунків необхідні для обчислення коефіцієнту кореляції

Рівень	$X_i$	Контрольні класи			Експеримент. класи		
		$f_i$	$X_i - X_k$	$(X_i - X_k)^2$	$f_i$	$X_i - X_e$	$(X_i - X_e)^2$
Низький	25	0	-68	0	5	-28	3920
	30	0	-33	0	3	-23	1587
	35	3	-28	2352	8	-18	2592
	40	5	-23	2645	5	-13	845
	45	4	-18	1296	7	-8	448
	50	8	-13	1352	24	-3	216
	55	10	-8	640	21	2	84

Середній	60	28	-3	252	18	7	882
	65	9	2	36	12	12	1728
	70	31	7	1519	4	17	1156
Високий	75	2	12	288		22	968
	80	6	17	1734	3	27	2186
	85	1	22	484	1	32	1024
	90	5	27	3645	0	37	0
	95	1	32	1024	0	42	0
	100	0	37			0 47	0
$\chi_k \sum (x_i - x_k)^2 f_i = 17267 \quad \chi_e \sum (x_i - x_e)^2 f_i = 17637$							
$\delta_{kk} \delta_{ee}$							

Можемо зробити статистично обґрунтований висновок про те, що різниця між середніми арифметичними в контрольних і експериментальних класах істотна і не може зумовлюватися випадком, а пояснюється впливом застосованої методики пропедевтики агресивної поведінки на уроках трудового навчання, отже висунута нами гіпотеза знайшла своє підтвердження.

## Висновки до другого розділу

Одним із засобів пропедевтики агресивної поведінки підлітків є колективна праця, так як специфічним засобом руху суспільства є предметно-практична діяльність людей, у якій людина, зміцнюючи умови свого існування, у той же час змінює свої потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви.

Виявивши провідні потреби підлітків з агресивною поведінкою, які дозволяють акумулювати систему суспільних відносин, у які вони включені, тим самим ми зуміємо фіксувати особливості мотивації інших їхніх проявів безпосередньо в умовах трудової діяльності.

Звідси випливає висновок, що психологічною основою формування мотивів активної трудової діяльності підлітків з агресивною поведінкою, можна вважати цілі, співвіднесені зі змістом, засобами, формами і методами діяльності вчителів і учнів, за допомогою організації взаємодії злиті в єдину навчально-виховну компанію, у якій вони складають змістовну,

методичну й організаційну частину діяльності обох сторін.

Участь підлітків у праці повинна бути обумовлена суспільно цінними мотивами. Саме вони в мотиваційній сфері підлітків, повинні бути домінуючими, підкоряючи собі інші потреби і мотиви, здобуваючи в результаті провідне значення.

У процесі пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, дуже важливе усвідомлення ними значимого змісту своєї трудової діяльності. Усвідомлення породжує прагнення виконувати роботу до кінця, підійти до її виконання творчо, а це змушує їх наповнювати свою діяльність новим змістом

Зміна технологій навчання шляхом включення у навчально-виховний процес ділових ігор, дозволяє яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвиваючу. Вони діють в органічній єдності.

Використання ігор допомагає сформувати також пізнавальну самостійність особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність, використовувати більш повно можливості учнів.

Бажання грати, прагнення до діяльності властиві кожному учню. У грі учні вчаться логічно висловлювати свої думки, послідовно діяти, бути спостережливими, знаходити своїм спостереженням образний вислів. Чим діяльніша поведінка гравця, тим глибше учень розуміє соціальну сутність діяльності і відносин людей. Застосування ігор забезпечує єдність формування понять, поєднує це з інтелектуальним розвитком та вихованням учнів, сприяє підвищенню ефективності навчання і головне - корегує його поведінку.

Ігри, також, дають можливість внести проблемність в навчальний процес, здійснити самоконтроль та самокорегування пізнавальної діяльності. Успішне проведення ігор веде до розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Ігрова навчально-виховна діяльність необхідна, вона відкриває широкі можливості для навчання предмета та відіграє велику роль у пропедевтичній роботі з підлітками схильними до агресивної поведінки.

На наш погляд, ігровий метод - це засіб взаємодії педагога і учня, що забезпечує досягнення мети навчання та виховання; засіб спрямованої міжособистісної взаємодії учнів і педагога, за якою в умовній обстановці вирішуються завдання навчально-виховного процесу.

Цілеспрямоване використання різних ігор як вправ можливе лише за умови їх систематичного опису.

Основа будь-якої ділової гри є процес імітації під час проведення гри. Ділова гра складається з двох основних компонентів: моделі гри та процесу проведення гри.

**Модель ділових ігор, що імітують процеси прийняття рішень, складаються з таких елементів: правила гри; діючі особи; реакція імітації моделі.**

Використання ділової гри в навчальному процесі можна охарактеризувати як діяльність, елементом якої є дії школярів, властиві комунікативній поведінці в ігрових ситуаціях, що моделюються на заняттях. Успіх ділової гри у вирішенні дидактичних завдань, окрім постановки цілі, визначається: систематичною діагностикою; педагогічним аналізом; організацією гри, контролем за її ходом; регулюванням і корекцією ігрової діяльності; аналізом і оцінкою отриманих результатів; корекцією і координацією діяльності.

Щодо умов, що забезпечують ефективність ділової гри при роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки, можна віднести і залучення їх до активної комунікативної діяльності. Вони повинні бути підготовленими до створення імітаційної моделі комунікативно-ігрової ситуації. При конструюванні ділової гри передбачається організація спільної діяльності гравців, що має характер рольової взаємодії, відповідно до правил і норм комунікативної поведінки. Досягнення цих цілей можливе шляхом прийняття групових та індивідуальних рішень.

Неоднозначність рішення, наявність невизначеності в комунікативно-ігровій ситуації забезпечує проблемний характер гри і виявлення особистості учасників. При цьому важливо в конструкції гри закласти можливості для кожного учня приймати рішення. Необхідно надати їм свободу вибору рішень, використовуючи при цьому різні стимули, що забезпечують активність гравців та концентрують їхню увагу на результатах гри

Враховуючи це, потрібно пам'ятати, що хід гри та її результативність багато в чому залежать від того, наскільки чітко представлені етапи розробки гри: проблематизація і тематизація; визначення призначення гри, формування мети; аналіз закономірностей, зв'язків, відношень комунікативно-ігрової ситуації та спільної діяльності, що складає серцевину ділової гри; створення сценарного плану; визначення переліку рішень що допустимі у грі; деталізація сценарного плану; формування правил, розподіл ролей між учасниками гри; критерії оцінки результатів гри.

У цілому результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що розроблена нами методика впровадження комплексу ділових ігор в трудову діяльність учнів з ціллю пропедевтики агресивної поведінки підлітків є достатньо ефективною для вирішення досліджуваної проблеми.

ВИСНОВКИ.

Оцінка будь-якої поведінки завжди має на увазі порівняння з якоюсь нормою, проблемну поведінку часто називають девіантною, відхиляючою.



Девіантна поведінка – це система вчинків, що відхиляються від загальноприйнятої чи припускаємої норми, будь-то норма психічного здоров'я, права, культури чи моралі.

Девіантну поведінку підрозділяють на дві категорії.

По-перше, це поведінка, що відхиляється від норми психічного здоров'я, що припускає наявність явної чи схованої психопатології. По-друге, це антисоціальне поведіння, яке порушує якісь соціальні і культурні норми, особливо правові.

Підлітковий вік особливо являє собою групу підвищеного ризику. По-перше, позначаються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів, і кінчаючи перебудовою Я-концепції. По-друге, межа і невизначеність соціального стану підлітків. По-третє, протиріччя, обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності дорослим, вже не діють, а дорослі засоби, що припускають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися чи не зміцніли.

Вчителям і батькам доводиться зіштовхуватися з девіантною поведінкою у таких конкретних явищах: алкоголізація (зловживання алкоголем та ранній алкоголізм); наркотизм і підліткова наркоманія (вживання наркотиків); суїцидальна поведінка (самогубства); психічні розлади; делінквентна – протиправна поведінка; агресивна поведінка.

Повсякденна практика вчителя показує, що з усіх проявів девіантної поведінки агресивна поведінка прогресує. Адже прояви агресивної поведінки нерідко пов'язані з іншими видами девіантної поведінки. З огляду на особливості підліткового віку, широко розглянуті прояви агресивності в підлітків.

Агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню й адаптації. З іншого боку агресія розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей.

Агресія – фізичне чи вербальне поведіння, спрямоване на заподіяння шкоди кому-небудь. Існує два типи агресії: ворожа й інструментальна.

Існує три відмінні одна від одної теорій агресії: теорія потягу (Фрейд, Лоренс); фрустраційна теорія (Доланд); теорія соціального научіння (Берковиц, Бандура, Фешбах).

Відзначимо, що теорія соціального научіння надає набагато більше можливостей запобігти і контролювати агресивну поведінку.

Одна з причини агресивної поведінки підлітків – соціальна незрілість і фізіологічні особливості, що формуються. Проявляються вони у прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності.

Причиною агресивної поведінки підлітків може бути також намагання пристосуватися до сучасної реальності за допомогою девіантних форм поведінки. Деякі підлітки використовують агресивні дії, щоб продемонструвати свою "сучасність", уміння протистояти життєвим труднощам і проблемам.

Інші підлітки використовують, так би мовити, "агресивний щит", тобто напускну агресивність з метою відгородитися від

реальної дійсності з її проблемами, позбавитися небажаного спілкування, тощо.

Отже, будь-яка форма агресивної поведінки виступає засобом вирішення певних завдань, які викликані певними життєвими обставинами, і значно залежать від спрямованості потреб і інтересів підлітка, його життєвих труднощів чи проблем.

Становлення агресивної поведінки - складний і багатогранний процес, у якому діє безліч факторів. Агресивна поведінка визначається впливом родини, однолітків, а також, можна припустити, засобів масової інформації. Підлітки вчаться агресивній поведінці за допомогою прямих підкріплень так само, як і шляхом спостереження агресивних дій.

Проаналізувавши результати експериментальних завдань, ми виділили такі групи форм агресивних вчинків, які найбільш поширені серед підлітків: стійкі форми агресивних вчинків, нестійкі форми, одиничні форми.

Основні результати дослідження агресивних вчинків у підлітків дозволяють зробити висновки щодо умов, які б сприяли їх попередженню: своєчасну діагностику агресивних проявів у поведінці підлітків; формування свідомості та самосвідомості учнів, що зумовлює стале ставлення до моральних норм; сприяння розвитку позитивної мотиваційно-потребової сфери підлітка; ставлення авторитетно-довірчих стосунків між учителем і учнем.

Визначаємо два основні напрями роботи з попередження агресивних вчинків серед підлітків: перший - опора, переважно, на індивідуальну та ігрову роботу з попередження агресивних вчинків; другий - шляхом втручання в педагогічний процес.

Одним із засобів пропедевтики агресивної поведінки підлітків є колективна праця, так як специфічним засобом руху суспільства є предметно-практична діяльність людей, у якій людина, зміцнюючи умови свого існування, у той же час змінює свої потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви.

Виявивши провідні потреби підлітків з агресивною поведінкою, які дозволяють акумулювати систему суспільних відносин, у які вони включені, тим самим ми зуміємо фіксувати особливості мотивації інших їхніх проявів безпосередньо в умовах трудової діяльності.

Звідси випливає висновок, що психологічною основою формування мотивів активної трудової діяльності підлітків з агресивною поведінкою, можна вважати цілі, співвіднесені зі змістом, засобами, формами і методами діяльності вчителів і учнів, за допомогою організації взаємодії злиті в єдину навчально-виховну компанію, у якій вони складають змістовну, методичну й організаційну частину діяльності обох сторін.

Участь підлітків у праці повинна бути обумовлена суспільно цінними мотивами. Саме вони в мотиваційній сфері підлітків, повинні бути домінуючими, підкоряючи собі інші потреби і мотиви, здобуваючи в результаті провідне значення.

У процесі пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, дуже важливо усвідомлення ними значимого змісту своєї трудової діяльності. Усвідомлення породжує

прагнення виконувати роботу до кінця, підійти до її виконання творчо, а це змушує їх наповнювати свою діяльність новим змістом .

Зміна технологій навчання шляхом включення у навчально-виховний процес ділових ігор, дозволяє яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвиваючу. Вони діють в органічній єдності.

Використання ігор допомагає сформувати також пізнавальну самостійність особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність, використовувати більш повно можливості учнів.

Бажання грати, прагнення до діяльності властиві кожному учню. У грі учні вчаться логічно висловлювати свої думки, послідовно діяти, бути спостережливими, знаходити своїм спостереженням образний вислів. Чим діяльніша поведінка гравця, тим глибше учень розуміє соціальну сутність діяльності і відносин людей. Застосування ігор забезпечує єдність формування понять, поєднує це з інтелектуальним розвитком та вихованням учнів, сприяє підвищенню ефективності навчання і головне корегує його поведінку.

Ігри також дають можливість внести проблемність в навчальний процес, здійснити самоконтроль та самокорегування пізнавальної діяльності. Успішне проведення ігор веде до розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Ігрова навчально-виховна діяльність необхідна, вона відкриває широкі можливості для навчання предмета та відіграє велику роль у пропедевтичній роботі з підлітками, схильними до агресивної поведінки.

На наш погляд, ігровий метод – це засіб взаємодії педагога і учня, що забезпечує досягнення мети навчання та виховання; засіб спрямованої міжособистісної взаємодії учнів і педагога, за якою в умовній обстановці вирішуються завдання навчально-виховного процесу.

Цілеспрямоване використання різних ігор як вправ можливе лише за умови їх систематичного опису.

Основа будь якої ділової гри є процес імітації під час проведення гри. Ділова гра складається з двох основних компонентів: моделі гри та процесу проведення гри.

**Модель ділових ігор, що імітують процеси прийняття рішень, складаються з таких елементів: правила гри; діючі особи; реакція імітації моделі.**

Використання ділової гри в навчальному процесі можна охарактеризувати як діяльність, елементом якої є дії школярів, властиві комунікативній поведінці в ігрових ситуаціях, що моделюються на заняттях. Успіх ділової гри у вирішенні дидактичних завдань, окрім постановки цілі, визначається: систематичною діагностикою; педагогічним аналізом; організацією гри, контролем за її ходом; регулюванням і корекцією ігрової діяльності; аналізом і оцінкою отриманих результатів; корекцією і координацією діяльності.

Щодо умов, що забезпечують ефективність ділової гри при роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки, можна віднести і залучення їх до активної комунікативної діяльності. Вони повинні бути підготовленими до створення імітаційної моделі комунікативно-ігрової ситуації. При конструюванні ділової гри передбачається організація спільної діяльності гравців, що має характер рольової взаємодії, відповідно до правил і норм комунікативної поведінки. Досягнення цих цілей можливе шляхом прийняття групових та індивідуальних рішень.

Неоднозначність рішення, наявність невизначеності в комунікативно-ігровій ситуації забезпечує проблемний характер гри і виявлення особистості учасників. При цьому важливо в конструкції гри закласти можливості для кожного учня приймати рішення. Необхідно надати їм свободу вибору рішень, використовуючи при цьому різні стимули, що забезпечують активність гравців та концентрують їхню увагу на результатах гри

Враховуючи це, потрібно пам'ятати, що хід гри та її результативність багато в чому залежать від того, наскільки чітко представлені етапи розробки гри: проблематизація і тематизація; визначення призначення гри, формування цілі; аналіз закономірностей, зв'язків, відношень комунікативно-ігрової ситуації та спільної діяльності, що складає серцевину ділової гри; створення сценарного плану; визначення переліку рішень, що допустимі у грі; деталізація сценарного плану; формування правил, розподіл ролей між учасниками гри; критерії оцінки результатів гри.

У цілому результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що розроблена нами методика впровадження комплексу ділових ігор в трудову діяльність учнів з ціллю пропедевтики агресивної поведінки підлітків є достатньо ефективною для вирішення досліджуваної проблеми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славенац К. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.- 209 с.
2. Агеев В.Г. Подросток // Возрастная психология: учебное пособие. – Иркутск, 1989, – С.119-153.
3. Агеев В.Г. Психология межгрупповых отношений. – М.: Издательство **Московского университета, 1983. – 336с.**
4. Агеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. - 315с.
5. Азамов Ю.П. Искусство воспитывать (из опыта воспитания трудных ребят). – М.: Наука, 1971. – 220с.
6. Азитова Р.Д. Семья как фактор становления морального сознания подростка // Взаимоотношения поколений в семье. – М.: Педагогика, 1977. – С.34-41.
7. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – 80с.
8. Акшионов А.И., Борисов В.А. Кризис в семье и пути его преодоления . – М.: Юрид.лит., 1988. – 176с.
9. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних. – Автореф. дис. ... канд.псих.наук. – К.,1989. – 17с.
10. Алемаскин А.О. О психологической характеристике трудновоспитуемых подростков // О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. – М.: Педагогика, 1970. – С.16-21.
11. Алемаскин М.А. Пути повышения эффективности воспитательной работы с педагогически запущенными подростками во внеурочное время // Семья в системе нравственного воспитания. Актуальные проблемы воспитания подростков. – М.: Педагогика, 1979. – С.155-162.
12. Аликина Н.В. Психологические основы индивидуального подхода к трудновоспитуемости: Метод.пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 96с.
13. Амосов Н.М., Никитина Л.А., Воронцов Д.Д. Страна детства. Сборник. – М.: Знание, 1990. – 288с.
14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр.психол. тр. : в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т1. – 178 с.
15. Андриенко В.К. Неблагоприятные условия семейного воспитания, способствующие возникновению педагогической запущенности и правонарушений школьников // Сб.научн.тр. – М.: Педагогика, 1980 . – С.15-18.
16. Аникеева Н.П. Игры подростков // Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Наука, 1987. – С.59-94.
17. Артельева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Отв.ред. Л.И.Анциферова. – М.: Наука, 1981. – 88с.

18. Асмолов А. Личность как предмет психологического исследования . – М.: Просвещение, 1984. – 186с.
19. Бабанский Ю.К. Проблемы совершенствования методов обучения на уроке // Народное образование, 1979. – №6. – С.105-111.
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 188с.
21. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192с.
22. Баженов В.Г Теория и методика педагогической профилактики правонарушений школьников. – Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 1980. – 35с.
23. Белкина А.С. Отклонения в поведении школьников. – Свердловск, 1973. – 138с.
24. Белкин А.С. Теория и методика педагогической значимости отклонений в поведении школьников. – Автореф.дис. ... докт.пед. наук . – М., 1981. – 36с.
25. Бернс Р. Развитие "Я концепции" и воспитание. – М.: Просвещение, 1986. – 211с.
26. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків // Рідна школа, 1999. – №2. – С.17-20.
27. Блонский П.П. Трудные школьники. – М.: Просвещение, 1959.- 131с.
28. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
29. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – 84с.
30. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя – М.: Просвещение, 1991.- 80с.
31. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. – Автореф. дис. ... канд.пед. наук. – М., 1968. – 21с.
32. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1977. – 64с.
33. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 207с.
34. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336с.
35. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми: Пер. с нем. – М.: Педагогика. 1991.- 144с.
36. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 192с.
37. Валявский А.С. Как понять ребенка? – СПб.: Фолко Пресс, 1998. – 752с.
38. Ватку Т.И. Активные методы и их применение в педагогике. – Ужгород, 1993. – 92с.
39. Виноградова М.Л. Формирование творческой индивидуальности школьника в системе коллективных отношений // Нравственное

- формирование личности школьника в коллективе / Сборник научных трудов. - Л.: Издательство ЛТУ, 1978. - С.24-36.
40. Винокурова С.И. Личность в системе нравственных отношений. - Минск, 1988. - С.64-79.
41. Вилкс А.Я. Вовлечение несовершеннолетних в пьянство: уголовно-правовые и криминологические проблемы // Проблемы совершенствования борьбы органов внутренних дел с пьянством и алкоголизмом. - М.: Мир, 1988. - С.64-79.
42. Вилкс А.Я. Механизм защиты несовершеннолетних от отрицательного влияния взрослых правонарушителей // Проблемы социальной и правовой защиты несовершеннолетних. - М.: Мир, 1990. - С.82-97.
43. Вилюнас В.К. Специфика процессов мотивационного опосредствования как универсальный принцип воспитания // Вестник Московского университета. - Сер.14. Психология. - 1989. - №2. - С.16-26.
44. Выготский Л.С. Основные положения плана педагогической исследовательской работы в области трудного детства // Собр. соч. в 5-ти т. Т.5. - М.: Мысль, 1983.- С.183-195.
45. Выготский Л.С. Трудное детство // Собр.соч. в 5-ти т. Т.5. - М.: Мысль, 1983. -- С.137-149.
46. Выготский Л.С. Проблемы возраста // Собр.соч. в 5-ти т. - Т.4. - М.:Мысль, 1983. - 258с.
47. В мире подростка / Под.ред. А.А.Боталова. - М.: Медицина, 1980. - 306.
48. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. - К.: Рад.школа, 1982. - 133с.
49. Гетта В.Г. Дидактические основы использования проблемности на уроках трудового обучения. - Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - К., 1980. - 18с.
50. Гиренко С.П. Причины школьных конфликтов между педагогами и учащимися // Придніпровський науковий вісник: Педагогіка і філософія. - №23(34) - 1997. - С.1-5.
51. Гильбух Ю.З., Верещак Е.П. Психология трудового воспитания школьников. - К.: Рад.школа, 1987. - 255с.
52. Гильбух Ю., Киричук О. Шкільний клас: як пізнати і виховати душу. - К.: Рад.школа, 1994. - 208с.
53. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т., Т.2. - М.: Мир, 1996. - 483с.
54. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. Т.1: Пер. с франц. - М.: Мир, 1996. - 496с.
55. Горбачев В.Г. Организованный досуг как форма ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних // Совершенствование деятельности органов внутренних дел по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних. - М.: Мир, 1988. - С.18-26.
56. Голубева Э.А. Способности и склонности: Комплексные исследования. - М.: Наука, 1989. - 165с.

57. Граб О.П. Причини виникнення спонукально-негативної орієнтації неповнолітніх // Педагогічні проблеми виховання неповнолітніх. - К.: Рад.школа, 1976. - С.41-49.
58. Грабов А.Н. Типы трудных детей. - М.-Л.: Госиздат, 1930. - 70с.
59. Девіантна поведінка неповнолітніх і молоді, можливості впливу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 1994. - 252с.
60. Демина И.С., Драпищева Э.И. Индивидуальная работа с трудновоспитуемыми учащимися. - К.: Рад.школа, 1981. - 219с.
61. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. // Вопросы психологии, - 1972. - №2. - С.25-38.
62. Драгунова Т.В. Психологический анализ оценки поступков подростками // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.Божович, Л.Благоннадной. - М.: Наука, 1961. - С.38-46.
63. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Сов. Педагогика, 1972. - №8. - С.79-83.
64. ДроботЛ.І., Антонова-Турченко О.Г. Корекційна робота з вожковиховуваними дітьми та підлітками: Інформаційно-методичний бюлетень. - К.: Довіра і надія, 1996. - 46с.
65. Дубин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения. - М.: Наука, 1982. - 298с.
66. Друзь Ю. Організація та проведення ділової гри в навчальному процесі. // Рідна школа, 1999. - №9. - С.43-44.
67. Дюков В.В. Некоторые вопросы профилактики вовлечение несовершеннолетних в занятие проституцией // Проблемы социальной и правовой защиты несовершеннолетних. - М.: Мир, 1990. - С.24-40.
68. Єгорова О.В. Корекція поведінки з відхиленням у підлітків залежно від особливостей їх пізнавальних інтересів. - Автореф. дис. ... кан.психолог.наук. - К., 1994.- 18с.
69. Ельников Д.П., Ханин М.Б. Воспитание школьников в процессе трудового обучения. - М.: Просвещение, 1979. - 111с.
70. Емельянов В.П. Отклонение в поведении подростков // Социологические исследования, 1991. - №8. - С.64-66.
71. Життєві кризи особистості: Наук.-методичний посібник: У 2-х ч . / Ред.рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін . - К.: ІЗМН, 1998. - Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості . - 438с.
72. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. // Рідна школа, 2000. - №1. - С.27-28.
73. Заслуженюк В.С., Семиченко В.А. Родители и дети: Взаимоотношение или отчуждение?: Книга для родителей. - М.: Просвещение, 1996. - 191с.
74. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки: Кн. Для вчителя.- К.: Рад.школа, 1991. - 77с.



75. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / Б.С.Кобзар, Є. І.Петухов, І.О.Літвінов та ін.: За ред. Б.С.Кобзаря, Є.І. Петухова, - К.: Вища школа, 1992. - 143с.
76. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. - 1980. - №4. - С.83.
77. Зейчарник Б.В. Личность и патология деятельности. - М.: Издательство МГУ, 1971. - 100с.
78. Зинченко С.Н. Трудные дети. - К.: Рад.школа. 1988. - 64с.
79. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. - Ростов на Дону: Издательство «Феникс», 1997. - 480с.
80. Зосимовский А.В. Формирование общественной нравственности личности в школьном возрасте. - М. Просвещение, 1982. - 198с.
81. Зотов Н. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. - Томск, 1984. - 146с.
82. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных ситуациях учебно-воспитательной работы. - М.: Высш.школа, 1974. - 84с.
83. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М.: Педагогика, 1989. - 206с.
84. Изучение личности школьника учителем / Под.ред. З.Васильевой, Т.Ахаян, М.Казакиной, Н.Радионовой. - М.: Педагогика, 1991. - 136с.
85. Ильицкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке . - М.: Знание, 1995. - 80с.
86. Ильин Ф.Т. Индивидуальный подход в работе с трудными подростками. - Автореф. дис. ... кан.пед.наук. - М., 1971. - 24с.
87. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. - М.; Мысль , 1968. - 98с.
88. Киричук Е.И., Грабский И.А. Методические рекомендации по курсу «Психолого-педагогические основы конструирования и проведения деловых игр». - Днепропетровск, 1991. - 34с.
89. Кочетов А.И. Специфика воспитания трудных подростков // Воспитание школьников. - 1970. - №4. - С.15-21.
90. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. - М.: Педагогика, 1972 . -120с.
91. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255с.
92. Конникова Т.Е. Проблемы воспитания подростков. - М.: Знание, 1972. - 32с.
93. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.: Наука, 1988. - 270с.
94. Костяшкин Э.Г. Индивидуальная работа в школе в трудном подростком. - М.: Знание, 1970. - 75с.
95. Козубовская И.В. Методические рекомендации по вопросам организации воспитательной работы с трудными детьми в общеобразовательной школе. - Ужгород, 1981. - 31с.
96. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). - М.: Медицина, 1979. - 608с..

97. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании общественной направленности школьников // Направленное воспитание школьников в школьном коллективе. – Л.: Ленинградский пед. институт им.А.И. Герцена, 1970. – С.4-34.
98. Конникова Т.Е. Формирование общественной нравственности личности школьника как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьников. – Л.: Издательство ЛГУ, 1968. – 63 с.
99. Костицкий М.В. Психологические методы в борьбе с правонарушениями. – Киев: Вища школа, 1981. – 52с.
100. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М. Педагогика, 1979. – 79с.
101. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психологічний аспект). – Автореф. дис. ... канд. псих.наук. – Ужгород. 1996. – 28с.
102. Козлов А.Н. Формирование потребности в труде у учащихся подросткового возраста в процессе трудовой подготовки. – Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 1985. – 18с.
103. Критика и самокритика в воспитании. – В кн.: Педагогический словарь.- Т.1 – М.: Мысль, 1960. – 577с.
104. Куракин А.Т., Лийметс А.Н., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника // Основы теории воспитательного коллектива. – Вып.1. – Ч.2. – Таллин, 1981. – 124с.
105. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии. // Вопросы психологии. – 1972. – №6. – С.168-173.
106. Левин Б.М., Левин М.Б. Подростки и наркотики // Левин Б.М., Левин М.Б. Не оступись ... – М.: Мысль, 1988. – С.132-147.
107. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975. – 307с.
108. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.:Издательство МГУ, 1972. – 575с.
109. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. – К.: Вища школа, 1989. – 375с.
110. Ливкович В.П. Моральная регуляция поведения и активность личности. – В кн.: Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С.63-84.
111. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л.:, 1979. – 362с.
112. Лийметс Х.Й. Взаимодействие в детерминации развития личности и коллектива // Взаимодействие личности и коллектива в воспитании.: Тезисы. – Таллин, 1982. – С.16-30.
113. Ломов Б.Ф. и др. Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – 208с.
114. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – №2 – С.43-50.
115. Ломизе Л.С. Изучение личности – проблема комплексная // Сов. Педагогика. – 1988. – №1 – С.31-37.
116. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга – Санкт-Петербург.: "Имашок", 1993. – 64с.
117. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед.соч.: В 7т. – Т.5. – М.: Издательство АПН РСФСР,

- 1957-1958. - 528с.
118. Макаренко А.С. Опыт методической работы в детской трудовой колонии // Пед.соч.: В 7т. - Т.5. - М.: Издательство АПН РСФСР. 1957-2958. - 2-е изд. - 464с.
119. Макаренко А.С. О семейном воспитании // Воспитание в труде / Пед.соч.: в 7т. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1957-1968. - 401с.
120. Маковская И. Агрессивность: проявления, причины, предупреждение // Семья и школа. - 1983. - №9. - С.36.
121. Максимова А.Ф. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии. - 1988 - №3. - С.93-100.
122. Матеев В.Ф. Профилактика вредных привычек школьников: Кн. для учителя. - М.: Просвещение. - 1987. - 96с.
123. Матирко В.І. Збірник ділових ігор, конкретних ситуацій та практичних завдань. - К.: Вища школа, 1991. - 254с.
124. Малихина Т. Психолого-педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків // Рідна школа, 1999. - №9. - С. 50-53.
125. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. - СПб.: Питер Ком., 1998. - 688с.
126. Меликсетян А.С. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних // Советская педагогика, 1990. - №4, С.52-57.
127. Мельникова Э К. Как уберечь подростков от конфликта с законом: Советы юриста. - М.: Издательство БЕК, 1998. - 318с.
128. Меркин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности // Проблемы экспериментальной психологии личности. - Пермь: Пермский пед. институт, 1968. - С.24-32.
129. Миньковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков // Социологические исследования. - 1982. - №2. - С.105-113.
130. Миньковский Г.М., Тузов А.П. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. - Киев: Политиздат Украины, 1987. - 209с.
131. Миньковский Г.М. Об индивидуальном подходе в предупреждении преступлений несовершеннолетних // Соц.законность. - 1977. - №3. - С.120.
132. Минский Е.М. От игры к знаниям: Пос. для учителя. - 2-е изд. до раб. - М.: Просвещение. - 1987. - 192с.
133. Миронюк В.Н. Своевременно определить склонность ученика. // Школа и производство. - №10, 1990. - С. 75.
134. Михайловская И.Б., Вершинина Г.В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения. - М.: Просвещение, 1990. - 143с.
135. Мясичев В.Н. Трудные дети в массовой школе. - Л., 1933.- 19с.
136. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. - М.: Просвещение, 1968. - 207 с.
137. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив.: Пособие для учителя. - М.:Просвещение, 1984. - 96с.

138. Невский И.А. Трудный успех / Без «трудных» работать можно. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1981.– 128с.
139. Невский И.А. О трудных школьниках // Сов.педагогика. – 1969. – №7. – С.51-62.
140. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед.училищ, студентов пед.институтов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед.кадров. – М.: Просвещение, 1990. – 301с.
141. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед.учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение, 1995. – 512с.
142. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения у детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Благонадежной. – М.: Педагогика, 1972. – 348с.
143. Никитин В.П. Ступеньки творчества или Развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1989. – 160с.
144. Новицький С.М. Педагогічна корекція як важлива складова реабілітаційної педагогіки. / Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: Науково-методичний збірник: У 2 ч./ Ред. рада: В.М.Доній(голова), Г.М.Несен (заст.голови), І.Г.Єрмаков( наук.ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1998.- Ч.2.- С.44-48.
145. Оконь В. Основы проблемного изучения. – М.: Просвещение, 1968 . – 208с.
146. Оржеховська В.М. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Орієнтовна програма.- Київ «ВіАн», 1996 . – 64с.
147. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – Київ «ВіАн», 1996. – 216с.
148. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів. – Автореф. дис. ... док.пед. наук. – К., 1995. – 18с.
149. Отклонение в поведении подростков // Социологические исследования, 1991. – С.64-66.
150. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Мысль, 1997. – 152 с.
151. Патологические нарушения поведения у подростков. – Л. 1973. – 105с.
152. Петровский А.В. Введение в психологию. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995. – 496 с.
153. Пелипец В.С. Причины отклонений от нормы в поведении учащихся 5-7 классах и пути их предупреждения. – Автореф.дис. ... канд.пед. наук. – К., 1968. – 30с.
154. Петухов Е.И. Педагогические основы предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников. – Автореф.дис. ... док.пед.наук. – К., 1986. – 30с.
155. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 369с.
156. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий . – М.: Высшая школа, 1981. – 174с.

157. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312с.
158. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256с.
159. Погребняк В.В. Виховання «важких» підлітків. – К.: Знання. 1979. – 48с.
160. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся. / Под ред. В.А.Татенко и Титаренко Т.М. – Киев.: Радянська школа. 1989 . – 216с.
161. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 132с.
162. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАК», 1998. – 672с.
163. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО«Издательство «Питер», 1999.- 416с.
164. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – №5. – С.3-17.
165. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320с.
166. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529с.
167. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 210с.
168. Сметанін Д.А. Про математичну обробку результатів експерименту з питань методики трудового навчання // Методика трудового навчання: Респ.наук.-метод.зб. № 8. – К. Рад.школа, 1974. – С.102-131.
169. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции.- М.: Мир, 1998.- 168с.
170. Справочник детского психиатра и невропатолога / Булахова Л.А ., Саган О.М., Зинченко С.Н. и др.; Под ред. Л.А.Булаховой. – К.: Здоров'я, 1985. – 288с.
171. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие. – М.: Академия, 1997. – 320с.
172. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство Московского университета, 1983. – 284с.
173. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание // Сов. Педагогика, 1965, - №12. – С . 34.
174. Тарас А.Е. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних. – Минск: Нар.освіта, 1984. – 64 с.
175. Теоретические основы предупреждения преступности // Юридическая литература. 1977. – № 4. – 256 с.
176. Титаренко Т.М. Хлопчики і дівчатка. Психологічне становлення індивідуальності. – К.: Знання, 1989. – 48с.
177. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред.В.А.Татенко. – К.: Рад.школа, 1985. – 175с.
178. Тхоржевский Д.А. Практикум по курсу «Методика трудового обучения»: Учебное пособие для учащихся пед.училищ. – М.:

- Просвещение, 1980. - 112с.
179. Тхоржевский Д.А., Гетта В.Г. Проблемное обучение на уроках труда. - Минск: Народная асвета, 1986. - 128с.
180. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192с.
181. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т.- Т.2.- К.: Рад.школа, 1983. - С.192-441.
182. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка - Вопросы психологии, 1983. - № 1. - 41 с.
183. Филонов Л.Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения "трудных" подростков. // Социальная психология личности / Под ред. М.И.Бобневой, Б.В.Шороховой. - М.: Наука, 1979. - С.114-138.
184. Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися / М.А.Алемаскин, И.А.Невский, А.Б.Филонов. - М.: Издательство ЦСПО РСФСР, 1980. - 122 с.
185. Фрейд З. Я и оно. - Тбилиси, 1991. - 375 с.
186. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Минск: Народная асвета, 1996. - 176с.
187. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1; Пер.с нем. / Под ред. Б.М.Величковского; Предисловие Л.И.Анцыферовой, Б.М.Величковского. - М.: Педагогика, 1986. - 408с.
188. Цап Н.М. Агресивність дитини: за і проти // Практична психологія та соціальна робота, 1999. - №6. - С.12-13.
189. Чередниченко В.И. Трудные дети и трудные взрослые: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 192с.
190. Шахшаев Д.Г. Воспитание трудных подростков: опыт и проблемы. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1984. - 64с.
191. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1985. - 103с.
192. Шаров Ю.В. О сущности и уровне развития потребности в труде у советских школьников. // Сов.педагогика, 1972. - №2. - С.12-23.
193. Шаров Ю.В. О сущности, специфике и классификации потребностей в труде. // Сов.педагогика, 1970. - №10. - С.16-25.
194. Шаров Ю.В. Вопросы психологии духовных потребностей. // Проблемы формирования духовных потребностей личности. - Новосибирск, 1970. - Вып.47. - 275 с.
195. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: Владос, 1998. - 512 с.
196. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160с.
197. Яковлев В.А. Значение производительного труда в формировании личности детей. Из опыта работы А.С.Макаренко // Ученые записки Тамбовского пединститута, 1956. - Вып.10. - С. 87-112.

198. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 320с.
199. Berkowitz L. Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Review*, 1974. 81.
200. Bleicher K. Unternehmensspiele Simulationsmodelle für unternehmerische Entscheidungen, Baden-Baden, 1962. 112.
201. Bandura A. Aggression: A social learning Analysis. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1973. 84.
202. Buddensiek W. Pädagogisch Simulationsspiele im sozialökonomischen Lernbereich, in: *Die Arbeitslehre* 8, 1979. 38.
203. Cairns R.B., Cairns B.D., Neckerman H.J., Gest S.D., Gariepy J.L. Social networks and aggressive behavior per support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 1988. 815-823.
204. Feshbach S., Singer R.D. Television and Aggression: An Experimental Field Study. San Francisco, 1971. 136.
205. Grimm W. Das Unternehmensplanspiel. Wirtschafts und sozialpolitische Grundinformationen IV, 32, Köln.- 115с.
206. Klippert H. Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung, in: Keim, H. (Hrsg.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*, Köln, 1992. 219.
207. Kornadt H.-J. Toward a motivational theory of aggression and aggression inhibition: Some considerations about an aggression motive and their application to TAT and catharsis.- In: J.deWit, W.W.Hartup (eds). *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. Den Haag, 1974. 235.
208. Rohn W. Führungsentscheidungen im Unternehmensplanspiel, Eseen, 1964. 164.
209. Steinmann B. Konstruktion und Bedeutung gesellschaftsbezogener Unterrichtsspiele, in: Keim, H. (Hrsg.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*, Köln, 1992/ - 152.
210. Valzelli L. Aggressiveness by isolation in rodents. In: J. deWit, W.W.Hartup (eds). *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. Den Haag, 1974. 186.
211. Eron L.D. Parent-child interaction, television, violence, aggression of children. *American Psychologist*, 1982.- 211.
212. Goetting A. Patterns of homicide among children. *Criminal Justice and Behavior*. 1989, 16, 63-80.
213. Mc Carthy E.D. et al. Violence and behavior disorders. *Journal of Communication*, 25, 1975, - 71-85.
214. Jones N.B. et al Aggression, crying, and physical contact in one to three-year-old children. *Aggressive Behavior*, 5, 1979, - 121-133.
215. Gully K.J. Research notes: Sibling contribution to violent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 1981, 43, 333-337.
216. Patterson G.R. Siblings: Fellow travelers in coercive family processes. In R.J.Blanchard D.C. Blanchard (Eds), *Advances in the study of aggression*, 1984, - 173-215.

217. Lefkowitz M.M. et al. Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression. Now York: Pergamon, 1977, - 82-90.



## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

Методика діагностики показників та форм агресії А.Басса та А.Дарка.

Прочитавши або прослухавши прочитані ствердження, застосовуйте, на скільки вони відповідають вашому стилю поведінки, вашому способу життя, і оберіть один з чотирьох варіантів відповіді: "Так", "Мабуть так", "Мабуть ні", "Ні".

1. Годинами не можу впоратися з бажанням нашкодити комусь-небудь.
2. Іноді можу попліткувати про людей, яких не люблю.
3. Легко дратуюся, але і легко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, прохання не виконаю.
5. Не завжди одержую те, що мені належить.
6. Знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчутти.
8. Якщо трапляється обдурити кого-небудь, відчуваю каяття совісті.

9. Мені здається, що я не здатен ударити людини.
10. Ніколи не дратуюся настільки, щоб розкидати речі.
11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться порушити його.
13. Інші майже завжди уміють використовувати сприятливі обставини.
14. Мене насторожують люди, що відносяться до мене більш дружельно, чим я цього очікую.
15. Часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді на розум приходять думки, яких я соромлюсь.
17. Якщо хто-небудь ударить мене, я не відповім йому тим же.
18. У роздратуванні ляскаю дверима.
19. Я більш дратівливий, чим здається з боку.
20. Якщо хтось корчить із себе начальника, я роблю йому всупереч.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Не можу утриматись від суперечки, якщо люди не згодні з мною.
24. Ті, хто ухиляється від роботи, повинні відчувати почуття провини.
25. Хто ображає мене чи мою родину, напрошується на бійку.
26. Я не здатен на грубі жарти.
27. Мене охоплює лютя, коли з мене глузують.
28. Коли люди видають себе за начальника, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже щотижня бачу кого-небудь з тих, хто мені не подобається.
30. Досить багато хто заздрить мені.
31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.
32. Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, що постійно вас нервують, заслуговують на те, щоб їх клацнути по носі.
34. Від злості іноді буваю похмурим.
35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я того заслуговую, я засмучуюся.
36. Якщо хтось спробує вивести мене із себе, я не звертаю на нього уваги.
37. Хоча я не показую цього, іноді мене гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо злюся, не вживаю сильних виразів.
40. Хочеться, щоб мої гріхи були прощені.
41. Рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
42. Ображаюся, коли іноді виходить не по-моєму.
43. Іноді люди дратують мене своєю присутністю.

44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужинцям».
46. Якщо хтось дратує мене, готовий сказати йому усе, що про нього думаю.
47. Роблю багато такого, про що потім шкодую.
48. Якщо розлючуся, можу вдарити кого-небудь.
49. З 9 років у мене не було вибухів гніву.
50. Часто почуваю себе, як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби знали, що я почуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко ладити.
52. Завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити що-небудь приємне для мене.
53. Коли кричать на мене, кричу у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Б'юся не рідше і не частіше інших.
56. Можу згадати випадки, коли був настільки злий, що хватав першу річ, що потрапила під руки, і ламав її.
57. Іноді почуваю, що готовий першим почати бійку.
58. Іноді почуваю, що життя до мене несправедливо.
59. Раніш думав, що більшість людей говорять правду, але тепер цьому не вірю.
60. Лаюся тільки від злості.
61. Коли дію неправильно, мене мучить сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.
63. Іноді виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубуватий стосовно людей, що мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, що хотіли б мені нашкодити.
66. Не вмю поставити людину на місце, навіть якщо вона цього заслуговує.
67. Часто думаю, що живу не правильно.
68. Знаю людей, що здатні довести мене до бійки.
69. Не засмучуюся через дріб'язки.
70. Мені рідко приходить думка про те, що люди намагаються розлютити чи образити мене.
71. Часто просто загрожую людям, не збираючись приводити погрози у виконання.
72. Останнім часом став занудою.
73. У суперечці часто підвищую голос.
74. Намагаюся приховувати погане відношення до людей.
75. Краще погоджуся з чимось, ніж стану сперечатися.

**ДОДАТОК Б**  
**Бланк відповідей на запитання опитувача**

Клас \_\_\_\_\_ Прізвище \_\_\_\_\_ Им'я \_\_\_\_\_

№	Так	Мабуть так	Мабуть ні	Ні	№	Так	Мабуть так	Мабуть ні	Ні
1					39				
2					40				
3					41				
4					42				
5					43				
6					44				
7					45				
8					46				
9					47				
10					48				
11					49				
12					50				
13					51				
14					52				
15					53				
16					54				
17					55				
18					56				
19					57				
20					58				
21					59				
22					60				
23					61				
24					62				
25					63				
26					64				
27					65				
28					66				
29					67				
30					68				

31					69				
32					70				
33					71				
34					72				
35					73				
36					74				
37					75				
38									

## ДОДАТОК В

## Зразок завдання складання статуту до ділової гри “відкриття підприємства”

## С Т А Т У Т

ПІДПРИЄМСТВА «ІГРАШКА»

## РОЗДІЛ 1. Загальні положення.

## Стаття 1.

Підприємство іменоване «ІГРАШКА», надалі по тексту «Підприємство», засновано громадянами України:

- 1.
- 2.
- 3..

які об'єдналися для спільної діяльності, і його майно є загальною власністю громадян - засновників (надалі по тексту - «Учасників»).

## Стаття 2.

Підприємство відкрите для вступу до нього нових Учасників з числа як українських суб'єктів підприємництва, так і іноземних інвесторів. Рішення про їхні кооптації, визначення розмірів і термінів внесення частки в Статутний фонд приймається Учасниками з дотриманням процедури оформлення установчих документів, передбаченої законодавством України.

## Стаття 3.

Найменування:

Російською мовою - Предприятие “ИГРУШКА”

Українською мовою - Підприємство “ІГРАШКА”

Скорочене найменування - “ІГРАШКА”

## Стаття 4.

Місцезнаходження : Україна, 325000, місто Херсон, вул. Ушакова б.79 , середня школа № 31.

## Стаття 5.

Підприємство є юридичною особою по законодавству України, користується правами і виконує обов'язки, пов'язані з його діяльністю, має відособлене майно і самостійний баланс, круглу печатку, штампи і бланки зі своїм найменуванням, товарний

знак.

Відповідно до обсягу господарського обороту і чисельності працівників Підприємство може бути віднесене до категорії малих підприємств.

Підприємство має статус шкільного, як вид підприємства, школярі складають 100% у загальній чисельності його працівників.

## РОЗДІЛ 2. Предмет і мети діяльності.

### Стаття 6.

Основною метою діяльності Підприємства є насичення ринку товарами виготовленими руками дітей, розширення їхньої номенклатури і підвищення якості на основі розвитку науки, об'єднання творчих і продуктивних сил учених, вчителів і школярів.

### Стаття 7.

Підприємство здійснює наступні види підприємницької діяльності:

- 1) розробка технологій по виготовленню іграшки;
- 2) виготовлення іграшки по розроблених технологіях;
- 3) оформлення іграшки;
- 4) організація виставок- продажів продукції виготовленої на Підприємстві.

### Стаття 8.

У зв'язку зі зміною кон'юнктури ринку, ростом потреби в нових товарах,

підприємство в праві самостійно розширювати номенклатуру й асортимент товарів у рамках видів діяльності. Дозволеної законодавством України, а також здійснювати види діяльності, пов'язані з охороною навколишнього середовища, використання відходів виробництва і вторинної сировини.

## РОЗДІЛ 3. Порядок утворення майна.

### Стаття 9.

Майно підприємства складають оборотні кошти, а також цінності, вартість яких відбивається в самостійному балансі.

Майно Підприємства є загальною частковою власністю Учасників.

### Стаття 10.

Майно і фінансові ресурси Підприємства формуються за рахунок:

- 1) продукції і прибутку, отриманої в результаті продуктивної діяльності, реалізації товарів. А також інших доходів і надходжень, що випливають зі статутної діяльності;
- 2) безоплатних і благодійних внесків і пожертвувань;
- 3) інших джерел не заборонених законодавством України.

### Стаття 11.

Підприємство несе відповідальність за свої обов'язки тільки в межах свого майна, на яке відповідно до законодавства може бути звернене стягнення, але не несе відповідальності за зобов'язання держави.

#### Стаття 12.

Підприємство має право робити у відношенні свого майна будь-які дії, що не суперечать закону.

Вилучення державою в Підприємства його основних і оборотних коштів та іншого використовуваного ним майна здійснюється тільки у випадках, передбачених Законами України.

#### Стаття 13.

Прибутки отримані Підприємством йдуть на розвиток діяльності.

### РОЗДІЛ 4. Органи керування і їхня компетенція.

#### Стаття 14.

Вищим органом керування Підприємством є Збори Учасників. Кожен Учасник має право дорадчого голосу.

#### Стаття 15.

Брати участь у роботі Зборів Учасників із правом дорадчого голосу можуть члени виконавчих органів Підприємства, що не є його Учасниками.

#### Стаття 16.

Кожен Учасник має право призначати свого представника (чи постійно чи на певний строк), для представлення його інтересів на Зборах Учасників, або передати свої повноваження іншому учаснику чи представнику іншої ділянки, про що видає особисто підписане письмове доручення, скріплене печаткою Підприємства.

Учасник має право в будь-який час замінити представника на Зборах Учасників, попередивши про це інших Учасників.

#### Стаття 17.

У випадках, коли рішенням Зборів зачіпаються інтереси одного чи декількох Учасників, зокрема при розгляді питання про виключення Учасника або Учасників з Підприємства, ці Учасники чи їхні представники в голосуванні не приймають участі.

#### Стаття 18.

Збори Учасників вважаються уповноваженими, якщо на їх засіданні присутні Учасники або їхні представники, які складають більше 60% голосів, а з питань, що вимагають одногосності - всі Учасники (або їхні представники).

## Стаття 19.

До виняткової компетенції Зборів Учасників відносяться:

- 1) визначення основних напрямків діяльності Підприємства, затвердження його планів і звітів про їхнє виконання;
- 2) виключення Учасників і прийом нових, зміна статуту;
- 3) ухвалення рішення про реорганізацію або ліквідацію Підприємства, призначення ліквідаційної комісії, затвердження ліквідаційного балансу;
- 4) обрання і відкликання членів виконавчого органа і ревізійної комісії;
- 5) твердження річних результатів діяльності Підприємства, звітів і висновків ревізійної комісії, порядку розподілу прибутку і покриття збитків;
- 6) створення, реорганізація і ліквідація дочірніх підприємств, філій і представництв, затвердження Статутів і Положень про них; визначення організаційної структури Підприємства;
- 7) винесення рішення про залучення до майнової відповідальності посадових осіб Підприємства;
- 8) затвердження правил і процедури, інших внутрішніх документів Підприємства; визначення системи винагороди за працю посадових осіб Підприємства, його філій і представництв;
- 9) визначення порядку утворення і витрати фондів Підприємства.

З питань, обговорених у пп. 1,2,3 дійсних статей, рішення приймаються при одноголосності всіх Учасників. З інших питань рішення приймаються більшістю голосів.

## Стаття 20.

Особи, що приймають участь у Зборах Учасників, реєструються з подачею кількості голосів, що має кожен Учасник. Даний перелік підписується Головою і Секретарем Зборів.

## Стаття 21.

Збори Учасників обирають голову, що виконує свої функції постійно до перевиборів, або функції голови виконуються Учасниками по черзі до скликання наступних Зборів.

## Стаття 22.

Збори Учасників, як правило, вирішують питання своєї компетенції на своїх засіданнях. Допускається також ухвалення рішення методом опитування. У цьому випадку проект чи рішення питання для голосування розсилаються Учасникам, що повинні письмово повідомити по них свою думку. На протязі 10 днів з моменту одержання повідомлення від останнього Учасника голосування, усі вони повинні бути сповіщені головою про ухвалення рішення. Рішення опитуванням вважається прийнятим при відсутності заперечень хоча б одного з Учасників.

## Стаття 23.



Голова Зборів Учасників організовує ведення протоколу. Учасникам за їхньою вимогою видається засвідчена виписка з протоколу. Книга протоколів повинна бути прошнурована і скріплена печаткою Підприємства.

#### Стаття 24.

Збори Учасників скликаються в міру необхідності, але не рідше п'яти разів на рік. Позачергові збори Учасників скликаються головою при наявності обставин, що відносяться до виняткової компетенції Зборів Учасників, що торкають інтереси Підприємства.

Збори Учасників повинні бути скликані за вимогою одного з Учасників, виконавчого органа і ревізійної комісії.

#### Стаття 25.

Не менш, ніж за 30 днів до проведення Зборів Учасникам вручається повідомлення про місце і час скликання Зборів, про одержання якого Учасники розписуються в журналі.

Не пізніше 7 днів до проведення Зборів Учасникам повинна бути надана можливість ознайомитися з документами, що стосуються порядку денного.

#### Стаття 26.

Будь-який з Учасників має право вимагати розгляду на Зборах питання, яке ним було поставлене не пізніше 25 днів до проведення Зборів.

З питань, не включених до порядку денного, рішення можуть прийматися тільки за згодою всіх Учасників, присутніх на Зборах.

#### Стаття 27.

Для здійснення поточного керівництва діяльністю Підприємства створюється одноособовий виконавчий орган - Директор.

Права й обов'язки Директора визначаються Зборами Учасників. Директором може бути також, особа яка не є Учасником. З такою особою заключається контракт.

Директор вирішує всі питання діяльності Підприємства, за винятком тих, які входять у компетенцію Зборів Учасників, однак останній вправі винести рішення про передачу частини своїх повноважень у компетенцію Директора.

#### Стаття 28.

Директор організовує діяльність Підприємства за програмами і планами, затвердженими Зборами Учасників, несе відповідальність за роботу в межах своєї компетенції, видає накази виробничого й іншого характеру, визначає поточні нестатки і шляхи їхнього рішення, приймає і звільняє по контрактній системі працівників, застосовує міри заохочення і накладає стягнення, визначає форми і систему організації праці, міри забезпечення безпеки праці, організує при необхідності систему

економічного навчання, забезпечує дотримання законності і дисципліни.

Директор підзвітний Зборам Учасників і організовує виконання його рішень. Він не має права приймати рішення обов'язкові для Учасників.

Директор діє від імені Суспільства без доручення в межах, установлених дійсним Статутом, Зборами Учасників і контрактом.

Директор не може бути одночасно головою Зборів Учасників.

#### Стаття 29.

Контроль за фінансово-господарською діяльністю Підприємства здійснюється Ревізійною комісією, створеної зборами Учасників з їхнього числа. Директор не може бути членом Ревізійної комісії.

#### Стаття 30.

Перевірка фінансово-господарської діяльності Підприємства Ревізійною комісією яка діє за дорученням Зборів Учасників, за власною ініціативою, або за вимогою окремих Учасників.

Ревізійна комісія в праві вимагати від посадових осіб Підприємства надання їй усіх необхідних документів і особистих пояснень.

#### Стаття 31.

Ревізійна комісія підзвітна Зборам Учасників, доповідає їм про результати проведених перевірок. Ревізійна комісія робить висновок про річні звіти і баланси. Без висновків Ревізійної комісії Збори Учасників не мають права затверджувати баланс Підприємства.

### РОЗДІЛ 5. Права й обов'язки Учасників.

#### Стаття 32.

Учасники мають право:

- 1) брати участь у керуванні справами Підприємства в порядку, визначеному установчими документами;
- 2) одержувати частину прибутку (дивиденди) від діяльності Підприємства і брати участь в розподілі;
- 3) одержувати інформацію про діяльність Підприємства, у тому числі знайомитися з даними бухгалтерського обліку і звітності, іншою документацією;
- 4) у встановленому порядку вийти з Підприємства.

#### Стаття 33.

Учасники зобов'язані:

- 1) вносити внески в порядку, передбаченому установчими документами, виконувати інші зобов'язання перед Підприємством;

- 2) дотримуватися положення, передбаченого засновницькими документами, виконувати рішення Зборів Учасників;
- 3) не розголошувати комерційну таємницю і конфіденційну інформацію про діяльність Підприємства;
- 4) виконувати прийняті на себе у встановленому порядку зобов'язання стосовно Підприємства;
- 5) відшкодовувати збиток і втрачену вигоду при наявності доведеної провини;
- 6) сприяти Підприємству в здійсненні їм своєї діяльності.

#### Стаття 34.

Учасник, що систематично не виконує чи неналежним чином виконує обов'язки, або перешкоджає своїми діями досягненню статутних цілей і задач, може бути виключений з Підприємства.

### РОЗДІЛ 6. Господарська, економічна і соціальна діяльність.

#### Стаття 35.

Підприємство самостійно здійснює свою господарську діяльність відповідно до принципів конкуренції по відношенню до інших підприємств, за найбільш повне задоволення попиту споживачів за високоякісну продукцію при мінімальних витратах.

#### Стаття 36.

В інтересах досягнення своїх цілей і реалізуючи повноваження, установлені дійсним Статутом, Підприємство має право приймати будь-яке рішення і виконувати будь-які дії, що не суперечать законодавству України.

#### Стаття 37.

Фінансова діяльність Підприємства спрямована на створення грошових ресурсів для його продуктивного розвитку.

#### Стаття 38.

Підприємство самостійно вибирає форми планування своєї діяльності. Плануючи свою господарську діяльність, Підприємство керується економічними нормативами, замовленнями споживачів, враховує споживчий попит і ринкову кон'юнктуру.

Плани господарської діяльності розробляються Директором і затверджуються Зборами Учасників.

#### Стаття 39.

Підприємство здійснює облік результатів своєї діяльності, веде бухгалтерську і статистичну звітність у порядку, встановленому діючим на Україні законодавством і несе відповідальність за її вірогідність.

#### Стаття 40.

Підприємство в праві створювати на території України і за її межами філії і представництва, дочірні підприємства, вступати в об'єднання й інші господарські структури, користуватися послугами постачальницьких підприємств.

Стаття 41.

Підприємство, виступаючи суб'єктом ринкових відносин, має всі права продавця.

Стаття 42.

Підприємство самостійно визначає загальну чисельність працівників, їхній професійний рівень, затверджує штати, має право залучати на договірній основі для розв'язання задач виробництва будь-яких фахівців народного господарства.

Стаття 43.

Підприємство має право самостійно встановлювати ціни на реалізовані товари, виходячи з запланованих або зроблених витрат і попиту.

Стаття 44.

Виробництво у встановленому законодавством порядку несе відповідальність за своєчасність виконання своїх зобов'язань перед бюджетом, постачальниками й іншими контрагентами (юридичними і фізичними особами).

Стаття 45.

Трудові відносини працівників Підприємства регулюються законодавством про працю, дійсним Статутом, іншими нормативними документами, прийнятими органом керування Підприємства.

Усі громадяни, які приймають участь в діяльності Підприємства на основі трудового договору (контракту), складають трудовий колектив Підприємства.

Відносини між Зборами Учасників, Директором і трудовим колективом будуються на основі колективного договору, укладеного від імені трудового колективу його виборчим органом, членами якого обирають-ся терміном на 1 рік загальними зборами трудового колективу Підприємства не менш 2/3 голосів.

Трудовий колектив приймає рішення про об'єднання працівників у професійну спілку, бере участь у матеріальному і моральному стимулюванні продуктивної праці, клопоче про надання працівникам нагороди.

Стаття 46.

Крім штатних працівників Підприємство має право використовувати працю тимчасових працівників і тимчасових творчих колективів.

Відносини громадян, що виконують роботу по договору цивільно-правового характеру, регулюються цивільним законодавством України.

Стаття 47.

Тривалість і розпорядок робочого дня, порядок надання вихідних днів, щорічних і додаткових відпусток і інші питання трудової діяльності регулюються трудовим законодавством України і Правилами внутрішнього трудового розпорядку Підприємства.

РОЗДІЛ 7. Реорганізація і припинення діяльності (ліквідація).

Стаття 48.

Припинення діяльності Підприємства відбувається шляхом його реорганізації (злиття, приєднання, поділу, виділення, перетворення) чи ліквідації.

Стаття 49.

Реорганізація Підприємства відбувається за рішенням зборів Учасників.

При реорганізації Підприємства вся сукупність прав і обов'язків Підприємства переходить до його правонаступників.

Стаття 50.

Підприємство ліквідується:

- 1) за рішенням Зборів Учасників;
- 2) на інших підставах, передбачених законодавством.

Стаття 51.

Ліквідація Підприємства відбувається призначеною ним ліквідаційною комісією, а у випадках припинення діяльності за рішенням судових органів ліквідаційною комісією, призначеною цими органами. З моменту призначення ліквідаційної комісії до неї переходять усі повноваження по керуванню справами Підприємства.

Стаття 52.

Ліквідаційна комісія в три денний термін з моменту її призначення публікує в офіційній пресі інформацію з установленням термінів подачі претензій кредиторів, оцінює майно Підприємства, виявляє його дебіторів і кредиторів, розраховується з ними, уживає заходів боргів третьою особою і Учасникам Підприємства, складає ліквідаційний баланс і представляє його Зборам Учасників чи органу, який призначив ліквідаційну комісію.

Стаття 53.

Ліквідація вважається завершеною, а Підприємство припинившим свою діяльність з моменту внесення запису про це до реєстру державної реєстрації.

Стаття 54.

Ліквідаційна комісія несе майнову відповідальність за збиток, заподіяний нею Підприємству, його Учасникам, а також третім особам відповідно до законодавства України.

ДОДАТОК Д

Зразок завдання для ділової гри “Технологічне бюро”  
у 5 класі

**Технологічна карта  
Виготовлення діючої іграшки “Песик”**

№	Послідовність виконання	Графічне зображення
1.	Вирізати три деталі за контурними лініями	
2.	З'єднайте заклепкою деталі 1 і 2 в точці А	
3.	З'єднайте заклепкою деталі 2 і 3 в точці Б	
4.	Вільний кінець важеля 3 просмикнути у вирізаний отвір а	