

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА

На правах рукопису

ВСЙЛАНДЄ ЛІЛІА ВОЛЬДЕМАР-ВІКТОРІВНА

УДК 371.4 – 053.6 (477.74) (043.5)

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО РОБОТИ
З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Якубовська Олександра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса - 2005

ЗМІСТ

	Стор.
Вступ	4
Розділ I Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки	11
1.1. Аналіз проблеми вивчення девіантної поведінки у психолого-педагогічній літературі	11
1.2. Фактори, що впливають на формування девіантної поведінки підлітків	22
1.2.1. Феномен соціального сирітства як один з факторів формування девіантної поведінки підлітків	31
1.3. Психолого-педагогічна проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки	45
1.4. Сутність готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки	63
Висновки з I розділу	74
Розділ II. Дослідно-експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки	77
2.1. Діагностика готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки	77
2.2. Структурна модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки	102
2.3. Педагогічні умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки	110
2.3.1. Поповнення змісту професійної підготовки	114

майбутніх учителів теоретичними питання щодо проблеми девіантної поведінки підлітків.	
2.3.2. Забезпечення майбутніх учителів вміннями корекційно-виховної роботи.	136
2.3.3. Організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.	147
2.4. Аналіз даних, що отримані у процесі дослідно-експериментальної роботи по формуванню готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки	161
Висновки з II розділу	193
Висновки	197
Список використаних джерел	201
Додатки	222

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена відсутністю системи підготовки майбутніх учителів для роботи в інтернатних закладах, фахівців для роботи з підлітками девіантної поведінки у притулках, кімнатах тимчасового перебування, центрах соціальної, психологічної реабілітації. Тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань підготовки майбутнього фахівця, зокрема підготовки до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Проблема підготовки вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки, її різні аспекти, привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджено: соціально-педагогічні причини виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх (Ю.В.Гербеєв, Е.Г.Костяшкін, Г.П.Медведев, В.М.Оржеховська), психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С.А.Белічева, В.В.Ковальов), діагностику відхилень у поведінці школярів (А.С.Белкін, О.І.Кочетов, В.М.Обухов), шляхи і засоби попередження асоціальної поведінки учнів (В.Г.Баженов, О.Д. Гонєєв, Л.В.Кондрашова), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І.В.Козубовська, Т.Є.Колесіна, І.І.Парфенович, Г.О. Пономаренко), корекцію відхилень у поведінці неповнолітніх (Н.М.Апетик, Г.В.Товканець), теоретичні і методичні засади підготовки студентів ВНЗ до виховної діяльності з неповнолітніми (Т.А.Андрошок, Н.А.Бугаєць, О.А.Дубасенюк, Г.В. Троцко), фактори, що впливають на формування девіантної поведінки особистості та особливості корекційної роботи з підлітками (І.Доллард, К.Леонгард, Д.Міллер, М.Раттер, Й.Толман, К.Хелкама та ін.).

У пошуках шляхів підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки важливе значення посідають наукові праці вчених з питань підготовки майбутніх учителів у педагогічних інститутах та університетах (І.М.Богданова, А.М.Богущ, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, Е.Е.Карпова, З.Н. Курлянд, А.Ф.Линенко, Р.І.Хмелюк, О.С. Цокур), класичних університетах (А.М.Алексюк, Л.Г.Коваль, В.В.Сагарда). Проблемі формування особистості

вчителя, практичної підготовки до педагогічної діяльності, зокрема до роботи з важковиховуваними, присвячені роботи О.О.Абдулліної, І.П.Огороднікова, А.І.Піскунова, В.О.Сластьоніна, М.Н.Фіцули.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки засвідчив, що й досі не вивчено сутність підготовки студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, недостатньо розкрито особливості формування готовності до цього напрямку професійної діяльності в майбутніх учителів. Означене й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **“Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематики, передбаченої планом науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова “Концептуальні засади та психолого-педагогічні підходи до визначення методологічної сутності і дидактичного структурування інноваційних технологій навчання у вищій школі” (№0101U008291). Автором досліджувалася проблема підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки в контексті застосування інноваційних технологій навчання.

Тема затверджена Вченою радою факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (протокол №4 від 17.12.1998 року), закординована в координаційній раді АПН у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №8 від 29.10.2002 року).

Мета дослідження – визначити та експериментально апробувати педагогічні умови і методику підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання дослідження**:

1. Визначити сутність і структуру понять “готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”, “підготовка

студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки” та уточнити поняття “девіантна поведінка”.

2. Визначити компоненти, критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.
3. Виявити та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.
4. Розробити й апробувати структурну модель формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Об’єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у класичному університеті.

Предмет дослідження – процес формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Гіпотеза дослідження – процес підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми девіантної поведінки підлітків;
- забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи;
- організація комплексу тренінгових занять контекстового характеру.

Загальну методологію дослідження становлять філософські положення теорії системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних явищ; об’єктивні закономірності розвитку пізнавальної діяльності, детермінації її об’єктивними й особистісними факторами, переходу кількісних змін в якісні; психолого-педагогічні теорії розвитку і саморозвитку професійних якостей особистості під час діяльності.

Теоретико-методологічні засади дослідження склали наукові праці, в яких розкрито: психолого-педагогічну сутність девіантної поведінки підлітків

(М.А.Алемаскін, С.А.Белічева, А.С.Белкін, А.Д.Гонєєв, Л.М.Зюбін, А.І.Кочетов, В.М.Мясищев, І.А.Невський та ін.); медичний (психобіологічний) аспект проблеми поведінки підлітків, що відхиляється від норми (А.С.Гройсман, В.П.Кащенко, А.Є.Личко та ін.), морально-правовий (кримінологічний) аспект (Б.Н.Алмазов, Г.М.Міньковський, Д.І.Фельдштейн та ін.); взаємозв'язок феномена “соціальне сирітство” та девіантної поведінки підлітків (В.Г.Бочарова, Н.П.Іванова, М.Н.Лазутова та ін.); загальну теорію систем і системного підходу (Л.Г.Анісімов, П.К.Анохін, С.М. Глазичев, І.П.Іванов та ін.), а також теорію організації та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Є.В.Бондаревська, В.Я.Ляудіс, В.П.Безпалько та ін.); способи моделювання професійної діяльності (Н.В.Кузьміна, Н.Ф.Тализіна, В.А.Якунін та ін.); використання тренінгу як засобу професійного навчання майбутніх учителів (І.В.Вачков, Ю.М.Ємельянов, Н.В.Клюєва, Г.А.Ковальов, Л.А.Петровська, Х.Х.Миккин та ін.); особливості формування особистості у процесі педагогічної підготовки (А.М.Богуш, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічук, З.Н.Курлянд, А.Ф.Линенко, Р.І.Хмельюк, О.С.Цокур); ідеї демократизації і гуманізації вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, а також узагальнення інформації, досвіду роботи викладачів в умовах університетської системи освіти щодо організації і вдосконалення професійної підготовки вчителів; класифікація, індукція, дедукція, аналогія, моделювання для побудови моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки; емпіричні: спостереження й аналіз педагогічних явищ і процесів, бесіди, інтерв'ювання та анкетування викладачів, учителів, студентів з метою вияву основних протиріч і недоліків у змісті, методах і формах професійно-педагогічної підготовки вчителів; методи експертної оцінки та узагальнення незалежних характеристик, тестування,

монографічний опис студентів з метою розподілу студентів за рівнями сформованості готовності; педагогічний експеримент (констатуючий і формуючий), аналіз його результатів з використанням методів математичної статистики з метою перевірки розробленої моделі.

Базою дослідження виступили: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Одеські міські притулки для неповнолітніх №1 та 2. Дослідно - експериментальною роботою було охоплено 1200 студентів і 120 вихователів, учителів. У формуючому експерименті брали участь студенти факультету романо-германської філології (95 осіб).

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що вперше досліджено процес підготовки студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки; визначено сутність і структуру понять “готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”, “підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”; уточнено поняття “девіантна поведінка”; визначено комплекс педагогічних умов формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки; розроблено й науково обґрунтовано структурну модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки; подальшого розвитку дістала технологія підготовки майбутніх учителів у класичному університеті, побудована на принципах особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до формування особистості майбутнього фахівця.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й апробації педагогічної технології цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки, методики діагностики рівнів сформованості готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки, спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” з використанням професійного тренінгу. Матеріали дослідження можуть бути використані у викладанні гуманітарно-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти.

Основні положення та результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження №342 від 14.02.2004 р.), Ізмаїльської загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків (довідка №138 від 05.11.2003 р.), Одеської загальноосвітньої школи-інтернату №4 для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (довідка № 115 від 11.06.2003 р.), Одеської загальноосвітньої школи-інтернату I – III ступенів №5 (довідка про впровадження № 216 від 13.06.2003 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних безпосередньо в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів у класичному університеті; репрезентативністю вибірки досліджуваних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації, результати дослідження доповідалися на міжнародних (м. Київ, 1999; м. Чернівці, 1999; м. Тирасполь, 2002; м. Одеса, 2004); всеукраїнських (м. Одеса, 2000, 2001; м. Полтава, 2001, 2003; м. Миколаїв, 2001; м. Запоріжжя, 2003) науково-методичних і практичних конференціях; обговорювалося на засіданнях кафедри педагогіки, на щорічних звітних конференціях професорсько-викладацького складу Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Основні результати дослідження викладено в 16 публікаціях, 4 з них – у фахових виданнях України, 2 – у співавторстві, 1 методичні рекомендації (у співавторстві).

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає в аналізі соціально-психологічного і педагогічного стану підлітків, які потрапляють до притулку, дослідженні відхилень емоційного розвитку дітей соціальних сиріт,

розробці й аналізі тренінгової програми підготовки майбутніх викладачів до корекційно-виховної роботи з дітьми-соціальними сиротами.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 200 сторінках машинописного тексту. В тексті міститься 20 таблиць, 1 схема, 7 діаграм, що займають 7 самостійних сторінок основного тексту, 15 додатків. Список використаних джерел охоплює 264 найменування.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

1.1. Аналіз проблеми вивчення девіантної поведінки у психолого-педагогічній літературі

Проблеми соціально-педагогічної профілактики відхилень у поведінці неповнолітніх, підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи з “важкими” підлітками не є новою для педагогічних досліджень. Багато змістовних та методологічних аспектів цього питання ми знаходимо у роботах відомих філософів, педагогів, психологів – П.П.Блонського [30], Л.С.Виготського [47], В.В.Давидова [66], Л.В.Занкова [83], П.Ф.Каптерева [94], Я.А.Коменського [111], Д.Локка [137], М.Монтесорі [162], Г.Песталоцці [177], Ж.-Ж. Руссо [205] та ін.

У дослідженнях проблеми девіантної поведінки дітей за останні роки у авторів близького та далекого зарубіжжя можна виділити декілька напрямків:

а) вивчення соціально-педагогічних причин виникнення девіантних тенденцій у поведінці неповнолітніх (Ю.В.Гербеєв [49], Є.Г.Костяшкін [118], Г.П.Медведєв [147], І.О.Невський [160] та ін.);

б) дослідження правових аспектів проблеми (Р. Булатов [38], О.А.Герцензон [51], Р. Готлиб [59], Є.С.Жигарев [78], Г.М.Міньковський [153], В.В. Панкратов [173], О.А.Примаченок [187] та ін.);

в) дослідження психологічної специфіки девіантної поведінки неповнолітніх (О.А.Александров [2], М.А.Алемаскін [4], С.А.Белічева [24], Л.М.Зюбін [88], В.В.Ковальов [104], Л.С.Славіна [215], Д.І.Фельдштейн [239] та ін.);

г) вивчення дітей з аномаліями у психічному та фізичному розвитку (В.Я.Гіндікін [63], В.О.Гур'єва [63], В.В.Ковальов [103], М.С.Певзнер [45] та ін.);

- д) розробка питань діагностики відхилень у поведінці учнів (А.С.Белкін [26], О.І.Кочетов [120], В.М.Обухов [167], М.І.Шонія [251] та ін.);
- е) пошуки шляхів та засобів попередження та профілактики девіантної поведінки неповнолітніх (В.Г.Баженов [22], Ю.В.Гербеєв [49], Є.Г.Костяшкін [118], О.Н.Мешіна [149], І.О.Невський [161], А.Ф.Нікітін [163], А.Ю.Тарас [227] та ін.);
- ж) дослідження зарубіжних авторів (Р.Бернс [28], Д.Брунер [36], К.Леонгард [131], Ч.Ломбразо [136], М.Раттер [201] та ін.).

Висновки та рекомендації дослідників даної проблеми відіграють важливу роль у розробці системи вивчення та профілактики відхилень у поведінці неповнолітніх, підготовці майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінці. Але, у зв'язку з об'єктивними процесами, які відбуваються у суспільстві за останні роки, значно зросла кількість проявів девіантної поведінки підлітків. Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни створили передумови для кількісного збільшення та якісних змін відхилень у поведінці дітей, розширенню такої особливої соціально-демографічної групи як соціальні сироти, збільшенню тенденції проявів бродяжництва, безпритульності, втечі з дому та ін.

Усе це обумовило необхідність активізувати дослідження, метою яких є розробка більш ефективної системи підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Важливим завданням педагогічного дослідження є проведення ґрунтовного та аргументованого теоретичного осмислення означеної проблеми. Здається доцільним при всій різноманітності підходів дослідників до проблеми девіантної поведінки виділити ключові характеристики даного поняття, визначити термінологічний апарат. У сучасній психолого-педагогічній літературі немає однозначного тлумачення понять, що визначили б характер проявів у підлітків відхилень у поведінці, діяльності та розвитку. У педагогічній літературі таких підлітків називають “важкими” (Г.А.Уманов) [234], “педагогічно занедбаними” (А.І.Кочетов) [120], “правопорушниками”

(М.А.Алемаскін) [5], “важковиховуваними” (А.І.Белкін) [25], зустрічаються визначення “діти з відхиленнями у поведінці”, “дезадаптовані”, “соціально занедбанні” [105; 179]. У зв’язку зі складністю та різноманітністю термінологічного апарату, відсутністю термінологічної та змістовної єдності при його використанні, ми вважаємо доцільним уточнити такі загальні поняття, як “поведінка”, “дезадаптація”, “норма” та визначення, що нами буде розглядатися як “поведінка, що відхиляється від норми”, “девіантна поведінка”, “делінквентна поведінка”.

Поняття “поведінка” має у науці ряд визначень. По-перше, це загальнонаукове поняття, яке використовується, наприклад, й до робота й до атома у магнітному полі. У другому значенні “поведінка” – це категорія етіології як біологічної науки, яка бере на озброєння формулу біхевіоризму – $S \geq R$ та розрізняє ряд рівнів поведінки: донервовий, нижчий, умовно-рефлекторний, та властивий тільки людині – діяльнісний (за К.К.Платоновим) [193: 59]

Також поведінка визначається, як “властива живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою (рухливою) та внутрішньою (психічною) активністю” [121: 259] Поведінка є сукупністю конкретних діяльностей, які протікають у даний момент та при цьому “...така діяльність певним чином організована та здійснює зв’язок організму (людини) з навколишнім середовищем)” [204: 120]

У процесі взаємодії з навколишнім середовищем особистість може знаходитися у чотирьох сферах – сфері нормативної поведінки, соціально-психологічній адаптації, поведінці, що відхиляється від норми та протиправній поведінці.

У сфері нормативної поведінки особистість повинна дотримуватися визначених норм, формалізованих у різних нормоутворюючих документах, а також закріплених у звичаях та традиціях [11].

Норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, які поділяються групою та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з

урахуванням їх соціальних ролей, які створюють оптимальні умови буття, з якими ці норми взаємодіють, та відображаючи, формують їх. Розрізняють норми біологічні, які стосуються організму людини та соціальні – до її поведінки у групі людей. Порушення соціальних норм особистістю призводить до осудження та покарання її групою. Серед багатьох соціальних норм (професійних, трудових, естетичних, релігійних та ін.) для поведінки, яка відхиляється особливе значення мають моральні та правові норми. У якості оціночної характеристики результату засвоєння та відтворення індивідом соціального досвіду виділяють поняття “соціалізаційна норма”, яке визначають як певний й відрегульований соціальний механізм входження індивіда у суспільство, розвиток індивіда у повноправну особистість, яка має індивідуальні та соціально-типологічні, соціально-значущі риси.

Соціалізаційна норма може виступати як прийнятий у даному суспільстві орієнтир особистісного розвитку індивіда з урахуванням його вікових та індивідуально-психологічних характеристик [105: 192-193]. Критерієм даного орієнтиру особистісного розвитку індивіда, успішного засвоєння їм соціального досвіду може виступати: зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей людини; адаптованість особистості, її нормотипова поведінка, соціальна ідентичність.

У відповідності з так званим статистико-адаптаційним підходом (А.В.Петровський, Г.Б.Ганушкін, Я.Щепанський, Дж.Фейдимен, Р.Фрейцгер, Дж.Єнрайт) психологи визначають такі ознаки нормативної поведінки - особистість діє виходячи з:

- певної життєвої філософії, яка упорядковує, систематизує досвід людини;
- наявності ієрархії цінностей, яка регулює поведінку у відповідності з нормами та традиціями, які встановлені у суспільстві, що дозволяє особистості підпорядковувати свої вчинки суспільним цілям, обирати законні засоби досягнення особистісних цілей [192: 270].

Нормальною середньою (у статистичному значенні) особистістю пропонують називати особистість, яка адаптувалася та веде себе у межах

встановлених соціальних критеріїв, цілісну особистість, усі основні елементи якої функціонують у координації з іншими [192: 270].

Необхідно відмітити, що поведінка розглядається не тільки як складний комплекс видів соціальної діяльності людини, за допомогою яких вивчається навколишнє середовище, але й як спілкування, як практична взаємодія з людьми у різних соціальних структурах (Б.Г.Ананьєв [10], А.Г.Асмолов [17], О.М.Леонт'єв [133], К.А.Абульханов-Славська [192], Г.М.Андрєєв [11] та ін.) У сфері міжособистісних відносин кожна дія, вчинок являють собою унікальне утворення, яке піддається класифікації тільки у найзагальніших рисах. Наприклад, найбільш конкретно нормована трудова діяльність людини, представлена у вигляді правил техніки безпеки, що звичайно виконується людиною незалежно від статі, віку, соціального походження, національності. Нормативність поведінки у сфері міжособистісних відносин регулюється, з одного боку, нормами, які формалізовані у державному масштабі, та закріплюються з раннього віку через систему офіційного виховання та навчання, з іншого боку, звичаями та традиціями, які зберігаються у системі неформалізованих відносин у родині, побутовому оточенні та контролю з боку держави підлягає лише частково [11].

Поведінка особистості, внаслідок якої отримано доцільний, корисний результат, є адаптивною. Діяльності, які складають таку поведінку, відповідають умовам, у яких така поведінка здійснюється.

Адаптивність та неадаптивність А.В.Петровський визначає як тенденцію відповідності чи невідповідності між цілями та отриманим результатом діяльності людини [179: 36]. За допомогою поняття “адаптація” він розглядає соціалізацію як процес входження людини у соціальне середовище та її пристосування до культурних, психологічних, соціальних факторів.

Адаптивну поведінку на психічному рівні у широкому розумінні можна визначити як сукупність процесів, що підлягають саморегуляції, які забезпечуються природженими або придбаними психофізіологічними та психічними механізмами. Протікання таких процесів детерміновано

об'єктивними (характеристики середовища) та суб'єктивними (індивідуально-особистісні характеристики суб'єкта) умовами: дані процеси лежать у основі діяльностей, які складають поведінку та спрямовані на досягнення корисного результату, який не входить у протиріччя з особливостями і/або особистісними установками суб'єкта [168: 240].

Кожний випадок порушення рівноваги у роботі функціональних систем призводить до специфічних порушень поведінки у цілому, тобто до виникнення стану дезадаптації. Так наприклад, у ситуації, коли особистість включена у нове для неї, незвичне середовище (якщо це підліток – середовище пізнання, спілкування) виникає ситуація дезорієнтації. У такому випадку звичні засоби поведінки втрачають свою пристосувальну функцію, а нові особистість ще не засвоїла.

Наступний крок на шляху до формування дезадапційної поведінки, яка може призвести до формування поведінки, яка відхиляється від норми – дестабілізація, ситуація у якій поведінка особистості набуває нерозумного, непослідовного характеру. Подальший крок на шляху до дезадапційної поведінки - деструктивна поведінка. У даному випадку особистість здійснює негативні, аморальні дії, вчинки, які являють собою порушення правил етики, моральних норм, тому поведінка може набувати делінквентний характер [160].

Термін “дезадаптація” з'явився порівняно недавно у роботах вітчизняних дослідників. У психології проблему дезадаптації досліджували Б.Н.Алмазов [6], С.А.Белічева [24], В.П.Кащенко [98], В.В.Ковальов [104], А.Є.Лічко [135], Т.Д.Молодцова [155], Т.Раттер [201] та ін.

Відоме трактування дезадаптації як процесу, який протікає поза патологією та пов'язаний з відвиканням від звичайних умов життя та пристосуванням до інших [6; 7; 16]. Існує також й інше трактування такого терміну, коли мають на увазі порушення, які виявляються при акцентуаціях характеру та під дією психогенній [135].

У схематичному вигляді процес дезадаптації розгортається за принципом “замкненого хибного кола”, де рушійним механізмом є різка зміна умов життя,

звичайного середовища, наявність стійкої психотравмуючої ситуації [40]. Зазвичай причиною дезадаптації стають особливості та недоліки в індивідуальному розвитку людини, які не дозволяють їй обрати форми поведінки, адекватні новим умовам.

Патогенність тих чи інших факторів, як відмічав В.М.Мясищев, визначається не тільки об'єктивним характером травмуючої ситуації, але й суб'єктивним відношенням до неї особистості, тому процес дезадаптації перед усім, залежить від мотиваційної структури, емоційних та інтелектуальних особливостей індивіда [156]. За думкою Т.Д.Молодцової, кожна людина з притаманним їй “конституційним соматотипом” живе у “своєму стресовому фоні” соціального середовища, виявляє як вибіркочувність до різного роду впливів, так й певні форми реагування на них. Дезадаптація поглиблює наявні у людини психічні та соматичні порушення, які призводять у подальшому до відхилень у розвитку [155].

У залежності від природи, характеру, ступеню дезадаптації можна виділити патогенну, психогенну, соціальну дезадаптацію. Перший вид дезадаптації провокується відхиленнями, які пов'язані з патологією психічного розвитку; у результаті дезадаптації можливе виникнення нервово-психічних захворювань. В основі такої дезадаптації лежить функціонально - органічні ураження центральної нервової системи. Наслідки такої дезадаптації не є цілком нашого дослідження, але вона може бути в основі деяких відхилень поведінки і це необхідно враховувати.

Психічна дезадаптація викликана віковими та індивідуально-психологічними особливостями розвитку людини. У свою чергу психічна дезадаптація поділяється на стійку та короткотермінову. Стійка психічна дезадаптація призводить до формування у особистості різних неблагополучних індивідуально-психологічних особливостей емоційно-вольової, пізнавальної сфери – зниження порогу емпатійності, індиферентності інтересів, дефектів вольової сфери та ін., що у свою чергу може призвести до виникнення девіації.

Тимчасові нестійкі форми психічної дезадаптації обумовлені психофізіологічними віковими особливостями окремих кризових періодів розвитку особистості. Так наприклад, активне формування самосвідомості у підлітковому віці призводить до загострення потреби у спілкування з однолітками, прагнення самоствердження у середовищі, що у певних несприятливих умовах може проявлятися у формах асоціальної поведінки. Але така поведінка тимчасова, тобто з переходом підлітка у іншу вікову категорію форма психічної дезадаптації змінюється або зникає. Якщо ж з яких-небудь причин у даному віці особистість не змогла досягти своєї цілі (навіть такими неадекватними засобами встановити рівновагу), процес психічної дезадаптації стає стійким, довготривалим та здатним призвести до формування стійкої, стереотипної моделі поведінки, яка відхиляється від норми.

Соціальна дезадаптація може бути спровокована як прямим десоціалізованим впливом, коли у найближчому оточенні підліток знаходить приклади антисуспільної поведінки, так й непрямим впливом, коли знижується референтна значущість провідних інститутів соціалізації – родини, школи. Якщо при соціальній дезадаптації порушення функціонального боку соціалізації (визначається інститутами, механізмами та засобами, які забезпечують процес засвоєння соціального досвіду, інтеріоризації зовнішніх групових норм, цінностей у систему внутрішньої регуляції індивіда) та змістовного боку (характеризується соціальним досвідом, який засвоюється індивідом, охоплює основні сфери соціалізації “людина та професія”, “людина та суспільство”, “людина та самосвідомість”) стає критичним для особистості, у поведінці це виявляється у порушенні норм моралі та права, асоціальних формах поведінки [6].

Глибокий науковий аналіз та ґрунтовну характеристику важковихованності як варіанта соціальної дезадаптації індивіда зроблено С.А.Белічевою. Соціальна дезадаптація, як вказує С.А.Белічева, проявляється у відхиленнях психосоціального розвитку дітей та підлітків, що простежується у поведінці неадекватній вимогам та нормам інститутів соціалізації, в труднощах

засвоєння шкільної програми, соціальних девіаціях, в деформації системи внутрішньої регуляції соціальної поведінки суб'єкта [24].

Уточнивши трактування таких понять як “нормативна поведінка” та “дезадаптація”, ми можемо зробити висновок, що багатьма вченими дезадаптація розглядається як процес, що свідчить про невідповідність взаємодії людини з навколишнім середовищем, наслідками якого може бути формування поведінки, яка відхиляється від норми.

Поведінкою, що відхиляється від норми, називають систему вчинків або окремі вчинки, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [121]. Питанню вивчення поведінки неповнолітніх, що відхиляється від норми, було відведено значне місце у працях педагогів, юристів, психологів, лікарів, соціологів, але на теперішній час не існує єдиного трактування такого поняття.

Одні вчені розглядають поведінку, що відхиляється, як невідповідність дій та вчинків дитини суспільним вимогам, моральним нормам, етичним правилам (В.Г.Баженов [22], А.С.Белкін [25], А.І.Кочетов [120], Б.Ш.Натанзон [158] та ін.) Інші бачать у такій поведінці відхилення від існуючих правових норм, тобто “ненормативну поведінку з точки зору нормативно - значущого фактора та співвідносять поняття “поведінка, що відхиляється від норми” з “протиправою” (Ю.В.Гербеєв [49], Г.П.Медведев [147], І.О.Невський [161] та ін.) Треті, у поведінці, яка відхиляється від норми, вбачають важкорозмежовану грань між відхиленням від закону та моральними нормами; трактують її як порушення моральних норм та своїх етичних обов'язків, з одного боку, та як порушення закону, з іншого боку (М.А.Алемаскін [5], С.А.Белічева [24], Л.М.Зюбін [88], О.І.Ковальов [105] та ін.)

Але загальним у даних тлумаченнях поняття девіантної поведінки є те, що мова йде не про окремі вчинки, а про більш чи менш стабільний відпрацьований стереотип поведінки або майже про “стиль життя”, тісно пов'язаний зі стійкими особистісними властивостями суб'єктів такої поведінки. Отже, на основі вище проаналізованого процесу дезадаптації й, як

наслідок його - виникнення відхилень у поведінці, можна стверджувати, що девіантною поведінку можна називати тоді, коли відхилення у поведінці є не одиничними, а стійкими та повторюваними. Таке уточнення узгоджується з поглядами С.А.Бадмаєва [21].

Розрізняють два види відхилення у поведінці – “...злочинність та не протиправну (яка не карається по закону) аморальну поведінку” [52: 224]. З даного визначення виходить, що дії першого виду такої поведінки називаються делінквентними, являють собою суспільну небезпеку, ступінь якої знаходить своє відображення у конкретних нормах закону. Дії другого виду відносяться до числа не протиправних дій, хоча відомо, що ці види аморальної поведінки засуджуються не тільки суспільною мораллю, але й юридично.

Девіантну та делінквентну поведінку можна розрізнити наступним чином: девіантна поведінка відносна, а делінквентна – абсолютна. Відносність девіантної поведінки визначається у тому, що вона має відношення тільки до культурних норм даної групи, а делінквентна поведінка абсолютна по відношенню до законів держави.

Л.М.Зюбін розширив поняття поведінки, що відхиляється від норми, та виділив чотири її варіанти:

- перший – відхилення, які не є порушенням загальноприйнятих етичних норм. Це може бути поведінка, яка не відповідає віку при нормальному психічному розвитку;
- другий – порушення соціальних норм, яке не є правопорушенням;
- третій – правопорушення та злочини;
- четвертий – поведінка, що відхиляється від норми, та у значній мірі обумовлена патологічними факторами, захворюваннями. Вона притаманна підліткам з психопатичними рисами особистості, неврастеніями, психічними захворюваннями [88].

Не дивлячись на багатоваріантність оцінки тут також виділено тільки два види відхилень у поведінці: поведінка, яка являє собою суспільну небезпеку

(тобто делінквентна) та поведінка, яка призводить до проблем у системі взаємостосунків (дійсно девіантна поведінка).

Ряд учених пропонує розглядати поведінку, що відхиляється від норми з точки зору наслідків такої поведінки для особистості та суспільства у цілому. Так, І.А.Невський поведінку, що соціально відхиляється, та виступає як засіб розвитку системи, подолання консерватизму та реакційних стандартів поведінки, пропонує рахувати позитивною у історичному розумінні. Негативні ж форми поведінки, що відхиляється – вважати соціальною патологією. До такої поведінки пропонується відносити й вчинки, в основі яких лежить низька моральна та етична культура, й злочинність, вживання токсичних та наркотичних речовин, та ін. [161]

Такий напрямок у своєму дослідженні продовжує Пятунін В.А. й пропонує своє визначення девіантної поведінки як поведінки, яка може мати як негативні так й позитивні у історичному розумінні наслідки, але являє собою стабільно відпрацьований стереотип поведінки, яка відхиляється від встановлених норм та стандартів [196].

Але С.А.Бадмаєв та ряд інших дослідників пропонують цінне, на наш погляд, зауваження. Девіантна поведінка – прояв, що характеризується значною ущербністю для кожної окремої особистості [21].

Так на основі вище зазначених визначень та умов ми виокремили ті аспекти девіантної поведінки, які будуть основними для нашого дослідження та, на наш погляд, будуть складати змістовну характеристику поняття:

- девіантна поведінка підлітків є наслідком процесу дезадаптації (психічної, соціальної, патогенної);
- у нашому дослідженні ми не розглядаємо патогенну дезадаптацію. Хоча необхідно враховувати, що відхилення у поведінці можливо є наслідками патологій психічного розвитку підлітка;
- ми розглядаємо ті варіанти девіантної поведінки, які являють собою наслідки стійкої психічної або соціальної дезадаптації, призводять до формування моделі, “стилю” поведінки суб’єкта;

- такі поведінкові прояви підлітка є стереотипними, постійними та тісно пов'язаними зі стійкими особистісними властивостями людини;
- девіантна поведінка характеризується значною ущербністю для окремої особистості та перешкоджає її подальшій соціалізації.

1.2. Фактори, що впливають на формування девіантної поведінки підлітків

При розгляді поняття “девіантна поведінка” необхідно також зупинитися на причинах виникнення відхилень у поведінці.

Специфічні риси внутрішньої структури та механізми відхилень від норми взагалі торкаються співвідношення трьох факторів: особистості, середовища та біологічного фактору. Переважання чи недостатність того чи іншого фактора обумовлює той чи інший вид девіації. Її виникненню сприяють й різні несприятливі сполучення даних факторів.

Біологічний компонент включає генетичну основу людини, особливості протікання обмінних процесів, специфіку його вищої нервової діяльності, відхилення чи патологію у соматичному або нервово-психічному розвитку та ін.

Медичний (психобіологічний) аспект проблеми девіантної поведінки дітей та підлітків знайшов своє відображення у роботах А.Л.Гройсмана [146], В.А.Кащенко [98], А.Є.Личко [135], В.Ф.Матвеєва [146] та ін., де у якості основи для диференціації показників цього явища висуваються нервово-психічні патології, акцентуації характеру, різні фізичні та психічні недоліки дітей, спотворенні психобіологічні потреби.

В.П.Кащенко, один з перших дослідників відхиленої від норми поведінки неповнолітніх, відмічав, що деякі дефекти або недоліки фізичного, розумового розвитку можуть проявлятися у складній формі поведінки [98]. Причини такого роду відхилень можуть бути придбаними чи природженими. Однак сучасна діагностика подібних ускладнених форм поведінки, виявлення її

психофізіологічної основи, може зупинити формування негативних рис особистості, виникнення стійких відхилень у процесі розвитку та соціалізації.

Педагогічний напрямок даних досліджень отримав свій подальший розвиток у роботах А.Л.Гройсмана, В.Ф.Матвєєва та ін. Так, А.Л.Гройсман виділяє наступні різновиди відхилень у поведінці підлітків: жахи нав'язливості, патологічне фантазування, дисморфобія, патологічні захоплення, втечі з дому та бродяжництво (дромоманія) [146].

Особливістю девіантної поведінки, в основі якої лежать психофізіологічні відхилення, є неможливість повного діагностування з позиції педагогіки. При відсутності медичного діагнозу, повного психологічного дослідження, вчитель стикається з фактором суб'єктивності у якісній оцінці девіантної поведінки того чи іншого підлітка у процесі розробки корекційних виховних заходів. Для підготовки учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки необхідно враховувати, що наявність того чи іншого відхилення може бути симптомом захворювання, відхилення від біологічної норми, але права та можливостей роботи з таким захворюванням вчитель не має.

Під особистісним компонентом розуміється сукупність індивідуально-психологічних елементів, таких, як спрямованість особистості, її установки, ціннісні орієнтації, моральні принципи, правосвідомість та ін.

Вивченням впливу вікових етапів особистості на характер труднощів у поведінці займалися багато дослідників А.С.Белкін [25], Л.С.Виготський [47], Л.М.Зюбін [88], О.І.Кочетов [120], В.М.Обухов [167], Х.Ремшмідт [203], Д.І.Фельдштейн [239], Є.А.Шумилина [252].

Є.А.Шумиліна, вивчаючи особливості прояву “труднощів” у поведінці учнів різних вікових категорій, відмічає їх сутнісну відмінність один від одного. Відхилення у поведінці окремих підлітків проявляються значно яскравіше та у більш загостреній формі, ніж у учнів початкових класів. У ранній юності “труднощі характеру” проявляються перед усім у замаскованій формі [252].

Важливим моментом у розумінні відхилень поведінки підлітків та впливу індивідуально-психологічних елементів на їх формування є дослідження акцентуації характеру. Відома класифікація акцентуацій К.Леонгарда, яка має багато спільного з класичним вченням П.Б.Ганушкіна та з сучасними роботами А.Є.Личко. Як відмічають фахівці, акцентуація характеру необов'язково пов'язана з девіантною поведінкою підлітка, але такі підлітки мають меншу стійкість до стресових ситуацій, негативного впливу навколишнього середовища. Таким чином акцентуації характеру як би провокують відхилення у поведінці підлітків [131; 135].

Проведені дослідження А.Д.Гонєєва свідчать, що гіпертимний тип акцентуації та лабільний тип акцентуації характеру дає 36% випадків девіантної поведінки підлітка. Одною з форм девіації таких підлітків може бути схильність до втечі з дому як реакція на несправедливе відношення до них. Істероїдний тип акцентуації характеру відмічається у 52% неповнолітніх з девіантною поведінкою. Подібні девіантні прояви перед усім мають високий рівень асоціальної небезпечності (зухвала поведінка у громадських місцях, образи, шахрайство та ін.), тобто є соціальними, такі що межують з делінквентною поведінкою. Епілептоїдний тип акцентуації входить до групи особливого ризику делінквентної поведінки. За даними А. Личко він займає друге місце (61%) за частотою делінквентності серед усіх акцентуацій [54].

Як відмічає А.А.Реан, у 56% випадках учителі не приймають до уваги наявність у особистості збудливої акцентуації (за класифікацією А.Личко – епілептоїдної), що представляє собою серйозну небезпеку для подальшого розвитку особистості підлітка та у навчально-виховній роботі у цілому. “Збудливий тип не тільки той, що найбільш часто зустрічається серед делінквентів. Справа у тому, що саме збудливі акцентуанти – найбільш часті учасники у насильницьких деліктах, котрі вкрай небезпечні з соціальної точки зору та мають, крім того, найсуворіші правові наслідки” [202: 251]

Вплив зовнішнього середовища обумовлено економічними, політичними, соціальними та культурними, побутовими та іншими факторами.

Учені І.А.Невський, А.С.Колесов провели експертне опитування робітників деяких шкіл, у ході якого вчителі виказували свою думку про зовнішні фактори ризику формування поведінки, що відхиляється [161].

За думкою опитаних учителів, зовнішніми факторами, що негативно впливають на розвиток поведінки дітей, на які школа повинна впливати та які може корегувати, є:

1. Процеси, що відбуваються у суспільстві:

- руйнування та криза традиційних інститутів соціалізації підростаючого покоління;
- відсутність чіткої позиції державної ідеології, яка повинна змінити ієрархію суспільних цінностей;
- недосконалість законів у роботі правоохоронних органів;
- безробіття;
- пропаганда насильства та жорстокості у засобах масової інформації;
- відсутність своєчасної та кваліфікованої диспансеризації дітей, яка б дозволила виявляти фізичні та психічні порушення здоров'я дітей та підлітків, допомагати їм за підсумками диспансеризації;
- недоступність для дітей безкоштовної та якісної додаткової освіти;
- доступність тютюнової, алкогольної продукції, токсичних та наркотичних речовин;

2. Стан сімейного виховання, та психологічна атмосфера у родині:

- збільшення кількості неповних сімей;
- матеріальне становище родини (як бідність, так і заможність);
- низький соціально-культурний рівень сімейних традицій;
- стиль виховання у сім'ї (відсутність єдиних вимог до дитини, жорстокість батьків, безправність дитини);
- задоволення потреб дітей (їх брак та надлишок);
- асоціальна поведінка членів родини;

3. Фактори ризику, що спричинені організацією шкільного життя:

- невідосконаленість організації управління процесами навчання та виховання; недостатня матеріальна забезпеченість школи; відсутність налагодженого, систематичного зв'язку школи з родиною учня та можливостей впливу на батьків, які не займаються вихованням дитини; незадовільна організація позакласної роботи;
- професійна неспроможність частини учителів, яка виражається у нерозумінні дитячої психології, вікової психології; авторитарний або стиль потурання у взаємодії у системі “учитель - учень”;
- впровадження нових навчальних програм, переоцінка ціннісних орієнтирів, та як наслідок цього - нерозуміння “чому та як навчати?”;
- низький рівень розвитку навчальної мотивації дітей, які вперше йдуть до школи [161].

Перелічені фактори ризику носять зовнішній, об'єктивний характер. Але, природні передумови окремих особливостей психіки, які діють через соціальні фактори можуть призвести до формування різних девіантних проявів у підлітків:

- прагнення до відходу від активного суспільного життя, відхилення від своїх громадських обов'язків, небажання вирішувати свої особистісні та суспільні проблеми – соціально-пасивна спрямованість девіантної поведінки;
- відхилення поведінки, які проявляються у вчинках та правопорушеннях, що пов'язані з прагненням отримати матеріальну, грошову та майнову користь;
- відхилення поведінки, які проявляються у діях проти особистості іншої людини, тобто агресивна спрямованість [24; 220].

Різні форми девіантної поведінки тісно взаємопов'язані, тому наявність якого-небудь одного виду девіантних дій значно підвищує можливість залучення підлітка у інші. Наприклад, поєднання девіантної поведінки, які найбільш часто зустрічаються – антидисциплінарні та делінквентні (пропуски

занять → втечі з дому та школи → бродяжництво та крадіжки → вживання токсичних речовин → та ін.)

Таким чином, девіантна поведінка як за змістом, кінцевою метою спрямованості, так й за ступенем суспільної загрози, може проявлятися у різноманітних соціальних відхиленнях – від порушення норм моралі, незначних правопорушень до тяжких злочинів.

У цілому сучасний стан дослідження проблеми девіантної поведінки неповнолітніх складається на основі декількох напрямків:

- загальний стан девіантної поведінки неповнолітніх у регіоні, його структура, динаміка, частота окремих вчинків та правопорушень;
- причини формування девіантної поведінки та умови, які сприяють її появі, у тому числі економічні, соціальні, проблеми виховання у сім'ї та навчальних закладах;
- методи вивчення девіантної поведінки неповнолітніх як соціального явища, орієнтовані на пошук ефективних засобів суспільного впливу на самого учня та на умови його виховання;
- особистість неповнолітнього девіанта, психологічні механізми та мотивостворюючі фактори поведінки.

Ретроспективний аналіз проблеми нашого дослідження показав, що дослідники Л.С.Виготський [47], А.Н.Леонтьєв [133], Х.Ремшміт [203], Д.І.Фельдштейн [239] здійснили глибоку психофізіологічну розробку головних психічних новоутворень девіантних підлітків.

Підлітковий вік прийнято називати періодом розвитку від 10 до 15 років, але й до цих пір у розумінні хронологічних межах цього віку у психології немає єдності. Сутнісною ознакою девіантної поведінки підлітків є конфлікт, протиріччя між існуючими нормами моралі, права та невмінням, небажанням або нездатністю підлітка їх відповідним чином виконувати.

У цьому віці відбувається інтенсивний психофізіологічний розвиток та перебудова соціальної активності дитини. У цей період значно поширюється об'єм діяльності дитини, якісно змінюється її характер, у структурі особистості

відбуваються сутнісні зміни, які обумовлені перебудовою вже існуючих структур та виникненням нових утворень, закладається основа свідомої поведінки, формується загальна спрямованість моральних уявлень та установок. Все це відбувається на фоні протиріч фізіологічного та психічного розвитку підлітків.

Так, для підліткового віку характерний нерівномірний розвиток кістково - м'язової системи, відставання росту м'язової маси від темпів росту кісної системи. У зв'язку з нерівномірністю росту та розвитку у підлітків відбувається тимчасова дисгармонія у координації рухів, певна незграбність рухів. Різкі зміни параметрів тіла викликають у них певний психологічний дискомфорт, який підлітки намагаються сховати не завжди адекватними засобами (замкнутість, відчуженість чи навпаки розгальмованість, прагнення вести себе зухвало).

Невідповідність у розвитку серцево-судинної системи супроводжується посиленням ростом серця та відставанням розвитку кровоносних судин, що також призводить до порушення психічного та фізичного самопочуття дитини. Цей процес супроводжується підвищеним кров'яним тиском, головокружінням та ін., та як наслідок – нерівномірність активності, швидка втомленість, різкі зміни настрою, імпульсивність поведінки.

До центральних психічних новоутворень цього віку відноситься самосвідомість особистості. Потреба усвідомлювати своє Я, розуміти своє призначення, місце серед однолітків примушує підлітка “приглядатися” до самого себе, намагатися оцінити свої здібності та можливості.

Становлення даного психічного новоутворення можливе тільки через спілкування – ведучу діяльність підлітка. Зміна типів ведучої діяльності від навчальної у молодшому шкільному віці до спілкування у підлітковому допомагає дитині у вирішенні протиріч між його новими можливостями, що значно розширилися, та колишніми стосунками з оточуючими його людьми. Так, раніше сформоване основне психічне придбання минулого віку – довільність усіх психічних процесів, дозволяє підлітку сформувати здатність до

самостійної поведінки. Саме здатність до самостійної поведінки призводить до руйнування старих інтересів та мотивів підлітка, появи нових моментів у його потребово-мотиваційній сфері та пошуку нових форм поведінки.

Першим таким моментом у цієї сфері є потреба пристосування до світу дорослих, до їх життя та діяльності, так зване “прагнення дорослості”. Реалізація цього прагнення часто відбувається через наслідування тільки зовнішніх сторін дорослого життя – манера поведінки, вільність у поведінці та прийнятті рішень, зовнішній облік. Успішність проходження цього етапу на шляху до формування самосвідомості особистості залежить не тільки від відповідності потребам оточуючих людей, але перед усім, від відповідності підлітка своїм особистісним вимогам, адекватності самооцінки.

Самооцінка - це другий новий момент у потребово-мотиваційній сфері підлітка. Самооцінка прямо пов'язана з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості. Незважаючи на протиріччя сучасних даних про неповнолітніх правопорушників, практично загальноприйнятою є думка про зв'язок самооцінки з асоціальною та девіантною поведінкою підлітка. Найбільш розповсюдженою позицією, що ґрунтується на емпіричних дослідженнях є уявлення про завищену самооцінку у підлітків-делінквентів [245].

Другий кут зору, ґрунтується на експериментальних даних – самооцінка у неповнолітніх девіантів нижче ніж у правослухняних [41]. Але загальним у таких теоріях є те, що визначається протиріччя між самооцінкою підлітків та оцінкою їх соціумом - одна з основ формування девіантної поведінки. В умовах, коли самооцінка підлітка не знаходить підтримки у соціумі, коли його поведінка оцінюється іншими виключно негативно, коли потреба у (само)повазі залишається нереалізованою, розвивається різке відчуття психологічного дискомфорту. Особистість не в змозі виносити його нескінченно довго і підліток починає шукати інші засоби отримання підтримки у соціальному просторі.

Потреба знайти та захистити своє місце у навколишньому середовищі – це третій момент у реалізації психічного новоутворення підліткового віку – самосвідомість. Підліток намагається перебороти виникаючий в нього стан особистісного дискомфорту через перехід до іншої групи, у якій характеристика його особистості оточуючими адекватна самооцінці або перевищує її. У такому середовищі підлітка оцінюють позитивно, постійно це підтверджують, що призводить до задоволення ще однієї потреби – самоствердження, яке породжує стан комфорту та сприяє приналежності до групи.

Самоствердження не може проходити без формування та культивування якої-небудь якості особистості, тобто без самовиховання. Оцінюючи свої здібності та можливості у порівнянні з однолітками, підлітки можуть, не усвідомлюючи це, створювати свою програму самовиховання, спираючись на який-небудь ідеальний образ. У підлітковому віці ідеал може бути як узагальнений, вигаданий, так і конкретний наближений до реальної дійсності, мати як позитивну так й негативну спрямованість.

Процес психологічного дорослішання майже нічого не змінює у соціально-економічному положенні підлітка. У більшості випадків соціальні статуси батьків та підлітків як і раніше несумісні. Батьки несуть необмежену та матеріальну відповідальність за дітей, підлітки економічно неспроможні, все ще потребують соціального захисту та не виступають учасниками правовідносин. Рольовий діапазон неповнолітніх ще дуже обмежений, хоч у правовому розумінні підлітки ще не в змозі прийняти життєво важливі рішення, та у психологічному плані вони вже здатні до цього. У зв'язку з цим соціологи говорять про рольове безправ'я підлітків – менший об'єм прав та обов'язків у порівнянні з дорослими.

Подібний сплав біологічних, психологічних та соціальних факторів ускладнює соціальну адаптацію підлітків, виокремлює їх у групи ризику формування девіантної поведінки.

1.2.1. Феномен соціального сирітства як один з факторів формування девіантної поведінки підлітків.

Як показала практика та наукові дослідження, у поведінці підлітків, у їх відношенні до моральних та культурних цінностей, у спілкуванні з однолітками та дорослими проявляється сімейна мікросфера, її позитивні та негативні сторони, її недоліки, які у процесі їх розвитку опосередковуються впливом соціального середовища, колективом класу, стихійною групою [64; 113]. Родині відводиться вирішальна роль у визначенні спрямованості поведінки підлітка, саме у сім'ї у процесі взаємодії та взаємовпливу подружжя, батьків та дітей закладаються основи норм та правил моральності, навички спільної діяльності, життєві плани та ідеали. УВ залежності від того, як складаються ці взаємостосунки та спілкування, який виховний потенціал має родина (він визначається структурою родини, загальним освітнім та культурним рівнем батьків, соціально-побутовими умовами життя родини, психологічним мікрокліматом та ін.) формується особистість дитини.

Вирішальне значення сімейного оточення особливо гостро проявляється у неблагополучних родин, які провокують розвиток відхилень у поведінці підлітків. Ні матеріальні, ні побутові, ні престижні показники не характеризують ступінь благополуччя/неблагополуччя родини – тільки відношення до дитини. Однак, не враховувати зміни у сім'ї, деформацію ціннісних орієнтацій або інші відхилення у функціонуванні родини було б невірно.

Класифікація неблагополучних родин достатньо широко представлена у науковій літературі. Так, більшість авторів говорить про неблагополучну родину, як про родину, яка є асоціальною за своєю спрямованістю. Існують родини повні, але деструктивні або псевдо солідарні (М.І.Буянов) [40], конфліктні, аморальні, родини, що створюють “кумирів” (гіперопіка) та “попелюшок” (гіпоопіка) (А.Є.Личко) [135] та ін. Виокремлюють також родини з кримінальною спрямованістю, з порушенням емоційно-психологічного мікроклімату та ін.

Неблагополучна родина – це родина, яка не виконує або виконує формально свою ведучу функцію – виховання повноцінної людини.

Кризові явища у житті суспільства мають безпосередній вплив на сім'ю, як соціальний інститут. С одного боку, інститут сім'ї, як і все суспільство, значно змінилися, що допомогло подолати кризу патріархальності сімейних відносин. Але з іншого боку, сім'я зіткнулася з новими проблемами, втратила здатність виконувати життєво необхідні функції. Про це говорить виникнення відносно нового феномену українського суспільства – соціального сирітства.

Соціальне сирітство – відносно новий феномен життя українського соціуму. Загального поширення він досяг, починаючи з 50-х років ХХ століття. Соціальне сирітство має тенденцію до поширення і в Україні. Такий феномен характеризується дефіцитом громадських та державних інститутів, які повинні забезпечувати дотримання основних прав та свобод дитини. Це явище свідчить про кризу інституту сім'ї, негативний вплив соціуму на формування особистості у соціальному, моральному, інтелектуальному та фізичному плані.

Соціальні сироти – це особлива соціально-демографічна група дітей, які мають родину, але залишилися без піклування батьків за соціально-економічними, психолого-педагогічними та іншими причинами.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє виокремити декілька підходів у сучасних наукових дослідженнях, які визначають сутність соціального сирітства: соціально-економічний (Є.М.Рибинський [206], В.Г.Бочарова [35], М.Н.Лазутова [172]); психолого-педагогічний (Н.П.Іванова [91], Л.Я.Оліференко [212]); соціально-правовий (І.А.Невський [161] та ін.)

Аналізуючи значення понять “соціальне сирітство” та “соціальний сирота”, які подані у словниках, енциклопедіях, спеціальній науковій літературі, ми дійшли висновку, що раніше акцент робився на співвідношенні зі словом “сирота”, “сироти”, та визначав у суспільстві дітей, батьки яких померли. До них відносили також категорію дітей, які залишилися без батьківського піклування.

У 80-ті роки ХХ століття у зв'язку з ростом кількості “дітей вулиці” у науковій літературі використовується термін “соціальний сирота”, що відображає характер взаємовідношень громадських та державних інститутів у процесі реалізації економічних, соціальних та правових гарантій захисту дитини у сім'ї, школі, соціумі. Таким чином, акцент у визначені явища “соціального сирітства” перекладається на суспільство, яке “... не створює достатніх матеріальних, фінансових та загальних соціальних умов для виконання кожною родиною, кожним з батьків своїх обов'язків...” [217: 47]

Ми вважаємо, що соціальне сирітство це - аномальне явище, результат соціальних потрясінь у житті суспільств, яке характеризується дефіцитом громадських та державних інститутів, які забезпечують дотримання основних прав та свобод дитини; явище, яке свідчить про кризу інституту сім'ї, негативний вплив соціуму на формування особистості у соціальному, моральному, інтелектуальному та фізичному плані.

Соціальне сирітство неможливо розглядати як явище тільки психологічне чи соціальне. На наш погляд, це інтегральне явище, що відображає різні прояви соціального та психолого-педагогічного неблагополуччя особистості, незалежно від його першопричин, природи та ступеню прояву.

Сутність соціального сирітства полягає у відчужені, розриві зв'язку між світом дітей та світом дорослих: дефіцит поваги до дитини, її особистості; низький духовний рівень освіти у відповідність високим соціальним вимогам до духовності особистості; незахищеність дитини від деструктивних проявів середовища, суспільства, сімейного виховання та ін.

Таким чином, сьогодні будь-яка дитина може потрапити у ситуацію ризику, з будь-якої причини опинитися соціальною сиротою.

Перша група причин пов'язана з порушенням прав дитини. У разі втрати соціальної дієздатності родини у здійсненні функції по вихованню та освіті дитини, у дитини виникають проблеми у реалізації її громадських прав на життєзабезпечення.

Друга група причин пов'язана з відсутністю точного визначення соціальних груп дітей та проблем їх соціального життя, де потрібні певні державні механізми регулювання та допомоги.

Проаналізуємо також наслідки соціального сирітства.

Відсутність у сім'ях підтримки, турботи, психічна депривація, фізичне та сексуальне насильство виштовхують дитину на вулицю. У 2002 році в Україні біля 50 тисяч дітей втекли з дому, 20 тисяч – з дитячих будинків чи інтернатів; за даними комісії у справах неповнолітніх при органах виконавчої влади на обліку перебувало 10984 неблагополучних сімей, у 2003 році ця цифра збільшилася до 67 тисяч.

Наше дослідження проводилося на базі Одеського міського притулку для неповнолітніх №1 з 1999 року. Метою дослідження було проведення психолого-педагогічного обстеження дітей, які потрапляють до притулку, розроблення програми корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки.

За період з 1999 по 2004 рік звернулося 2765 осіб, серед них: віком від 3 до 6 років – 525 осіб, від 7 до 12 років – 792 осіб, від 13 до 15 років – 1096 осіб та від 16 до 18 – 352.

Контингент дітей різноманітний – ті, що заблукали, підкинуті, доставлені КМСН, діти, які звернулися самі в наслідок конфлікту в сім'ї чи інтернаті, діти без місця постійного проживання та ін.

Якщо говорити про психологічні особливості, то через індивідуальну роботу (бесіди, використання проєктивних методик), аналіз банку даних, соціально-психологічних біографій, спостереження за процесом адаптації у дитячому колективі, методики дослідження посттравматичного стресу було виявлено низку психічних проблем, з якими зіштовхуються вихователі та психологи притулків. Серед них затримка психічного розвитку, відхилення у розвитку емоційної сфери, поведінкові відхилення (агресивність, девіантна поведінка та ін.), більшість цих проблем є наслідками емоційного, фізичного, сексуального насильства у сім'ї. Якщо аналізувати банк даних, то зі 100% дітей

причиною потрапляння до притулку називають конфлікти у сім'ї, жорстоке поводження з боку батьків - 67%, практично усі називають психологічний клімат у сім'ї неблагополучним та лише 22% бажають повернутися до дому.

Більше 85% дітей, які пройшли психолого-педагогічне обстеження, зазнали психотравмуючих ситуацій, наслідки яких проявляються у поведінці, фізичних та емоційних симптомах: фізичні прояви – втрата чи навпаки надмірний апетит, постійні головні чи м'язові болі, часті застуди (пов'язані не тільки з фізичним виснаженням), проблеми з травленням, часті алергічні реакції чи шкіряні висипання, у важких випадках це надзвичайна скутість чи розгальмованість рухів, можливі часті травмування; емоційні прояви – немотивовані та різкі зміни настрою, пригніченість, відмова від спілкування, часті емоційні зриви, роздратованість, агресивність чи навпаки надмірна дисциплінованість, пасивність та ін.

Особливу увагу привертають діти зі специфічними страхами: страх може бути пов'язаний з ситуацією чи людиною, яка спричинила психотравмуючу ситуацію та зазнає генералізованого характеру; у такому випадку страх можливо викличуть нові оточуючі, незнайоме приміщення і він знайде вихід у неадекватній поведінці, немотивованій агресивності; страх також викликає невідоме майбутнє та трансформується у апатичність, пасивність до себе або у патологічне фантазування.

У результаті проведеної роботи було розроблено два необхідних напрямки роботи з неповнолітніми, що повинні проводитися паралельно: соціально-педагогічна робота та психологічна реабілітація. Визначені також основні вікові групи та виокремлені напрямки роботи: від 3 до 9 років, від 9 до 13 років, від 14 до 18 років. При розробці напрямків ми також акцентували увагу на тимчасовому перебуванні дитини у притулку (максимальний термін перебування – 90 діб, потім подальше влаштування до інтернату, повернення батькам, можливість опікунства), що потребує від занять короткотерміновості, логічної завершеності кожного заняття.

У 50% дітей віком від 3 до 9 років, які потрапляють до притулку, діагностується затримка психічного розвитку, у більшості мова нечітка, малий словниковий запас, прості граматичні конструкції. Вони швидко втомлюються, емоційно нестабільні, конфліктні, у них часті емоційні зриви. Починати роботу з такою категорією дітей потрібно з емоційної сфери (робота з подолання страхів), робота з “Азбукою емоцій”, проводити ігри, які дозволяють дитині спілкуватися на початку мімікою, рухами, через малюнки та лише на другому етапі через слова та дії.

Серйозною проблемою для дітей від 9 до 13 років є підвищений рівень тривожності, який діагностується у 39 % неповнолітніх, підвищена імпульсивність поведінки та відсутність навичок самоконтролю до агресивних проявів у поведінці. З цією групою дітей проводилися заняття з використанням “Азбуки емоцій”, спрямовані на розвиток навичок самоконтролю та зняття негативного емоційного напруження. Важливим етапом є також профілактика суїцидальної поведінки.

Діти віком від 14 до 18 років – серед основних причин, які викликають труднощі у роботі можна виділити неадекватність самооцінки, несформованість світогляду, моральних еталонів, відсутність будь-яких цілей та прагнень на майбутнє. Гарний результат для процесу адаптації підлітків цього віку приносять цикли занять з формування позитивного образу “Я” та соціально-психологічний тренінг спілкування.

Причинами, що породжують втрату батьківського піклування, за думкою учених Є.М.Рибинського [206], М.Н.Лазутової [172], Л.Я.Оліференко [222], Т.Я.Сафонові [212] є: позбавлення батьківських прав або відібрання дітей у батьків, незалежно від позбавлення їх батьківських прав; алкоголізм чи наркоманія батьків; пряме небажання батьків займатися вихованням дітей; збільшення кількості сімей, де дитину виховує одна матір та ін. Також у останні роки існує тривожна тенденція зростання жорстокості у родині.

Проблема жорстокості у сім’ї, за думкою Г.М.Міньковського завдає дитині не тільки фізичних, а й моральних страждань [152]. Розрізняють чотири

основні форми жорстокого відношення до дитини: фізичне, сексуальне, психічне (емоційне) насильство, зневажання основними потребами дитини (моральне) – відсутність з боку батьків чи осіб, які їх замінюють турботи про дитину, у разі чого порушується її емоційний стан та з'являється загроза її здоров'ю та розвитку. Л.Я.Оліференко, Т.Я.Сафонова, Е.І.Цимбал та інші досліджуючи сутність та причини жорстокого відношення до дитини у родині, звертають увагу на негативний вплив такого явища у процесі формування девіантної поведінки підлітка [212].

Аналіз впливу такого феномену як соціальне сирітство на формування девіантної поведінки у підлітків стало приводом вивчення проблеми безпритульності, бродяжництва та втечі з дому серед неповнолітніх.

Аналіз джерел показав, що ще у працях кінця ХІХ та початку ХХ століття згадували про тип дітей, які скоювали втечі з дому за причиною “неможливості знаходитися поряд з батьками” Так, у 1912 році А.Зак виокремив такий тип дітей, які схильні до бродяжництва як “бродяги мимоволі” і основною причиною формування такого виду девіації виокремив асоціальну поведінку батьків, матеріальні труднощі родини. Якщо аналізувати наслідки соціального сирітства у теперішній час, звертає на себе увагу кількість “дітей вулиці”, яка зростає з кожним роком, підлітки у поведінці яких намітилися стійкі тенденції до бродяжництва [81].

М.І. Буянов [40], Н.І.Нурієв [166], З.Д. Раєвська [192], С.Ф.Устименко [236] описуючи випадки своєї клінічної та педагогічної практики говорять про такі патохарактерологічні реакції підлітків як втечі з дому та бродяжництва не тільки як про ситуативно обумовлені порушення поведінки, але й аналізують їх як стереотипну модель поведінки. Багато дослідників пов'язують виникнення подібної девіації у підлітків як з психофізіологічними особливостями віку так й з соціально-педагогічними умовами виховання, аналізують взаємозв'язок між бродяжництвом та ранньою алкоголізацією, токсикоманією, суїцидальною поведінкою, транзиторними сексуальними девіаціями, делінквентною поведінкою.

Втечі з дому та бродяжництво, за думкою низки авторів, це найбільш розповсюджене відхилення у поведінці підлітків (М.А.Алемаскін [5], А.С.Белкін [25], А.І.Дольова [67] Г.М.Міньковський [152], А.С.Северов [199] та ін.) Бездоглядність та бродяжництво, за думкою фахівців, потрібно рахувати як явища тісно пов'язані.

Бездоглядність перед усім є першопричиною прихованого соціального сирітства у зв'язку з тим, що сучасна родина все “більше втрачає атрибутику відкритої системи”. Процес освоєння підлітком соціального простору, що реалізується у процесі міжособистісних контактів з батьками в такому випадку, є дуже драматичним. Розвиток підлітка, який залишився без піклування батьків у результаті бездоглядності, відстає у фізичному та інтелектуальному плані, його розвиток супроводжується порушеннями у емоційно-вольовій сфері та поведінці (у 5-7 разів більше ніж у інших випадках), у поведінці можна спостерігати зниження соціальної активності, порушення навичок спілкування [67].

Бездоглядність може бути як у асоціальній родині так й у родині, що зовнішньо виглядає благополучно. У таких родинах батьки можуть бути дуже зайняті або життєві обставини не дозволяють проявити усю турботливість до дитини. Деякі дослідники у ряді випадків пов'язують бездоглядність з відсутністю турботи з боку вчителів. Так, дослідники поведінки, що відхиляється від норми В.Є.Зисс [87], Л.М.Зюбін [88], Н.С.Расцьотіна [87], Б.Г.Степанов [223] проводять аналогії між бездоглядністю та “важковихованністю”, педагогічною занедбаністю; у першому випадку вони пов'язують безпритульність з сімейним вихованням, а у другому – з учителями та школою. “Безпритульність розглядається як ситуація розвитку дитини, якій бракує турботи та уваги з боку батьків, а потім учителів; або як ситуація розвитку підлітка, який вийшов з під контролю дорослих та став некерованим унаслідок конфліктних взаємостосунків з ними” [87: 35]

Бездоглядність дітей є першим кроком до бродяжництва, безпритульності. На перший план у такому випадку виступає почуття

неповноцінності, непотрібності, приниження, яке тяжко переживається дитиною та змінює її поведінку. У несприятливій соціально-психологічній та педагогічній ситуації це призводить до дезадаптації дитини, порушення процесу соціалізації.

Розглядаючи вплив сімейного оточення на виникнення тенденції до бродяжництва, також слід враховувати вплив внутрішніх (біологічних) та зовнішніх (психологічних) причин.

Втечі з дому є у ряді випадків є наслідком неадекватного сприйняття підлітком навколишнього середовища, однією з форм вираження реакції копіювання або протесту. Але втечі з дому у будь-якому випадку залишаються найбільш актуальним видом девіантних проявів у підлітків.

Теоретичний аналіз джерел з проблеми девіантної поведінки показав, що у більшості випадків причини асоціальної поведінки учнів лежать у сфері соціальних стосунків, а точніше, є наслідком їх деформації. Таким чином, можливо об'єднати та деталізувати причина, що призводять до формування такого виду підліткової девіації як бродяжництво, на основі аналізу соціальних стосунків учнів у основних сферах спілкування:

1. Середовище, що травмує психіку дитини.

Конфліктні ситуації, які повторюються і які дитина не може вирішити викликають у неї сильні негативні емоції, стресовий стан. Щоб вийти зі стану стресу, підліток повинен якось розірвати або хоча б послабити зв'язок "Я" з середовищем, що травмує його психіку. У такому випадку підлітку допомагає так званий механізм відсторонення, який легко переростає у відчуження - стан, що характеризується почуттям втрати емоційного зв'язку зі знайомими місцями, особами, ситуаціями. Таким чином дитина захищає свою психіку через самоусунення від середовища, що травмує [13].

Дія такого фактора може розповсюджуватися на різні сфери соціальної взаємодії, але домінанта знаходиться у стосунках у родині та школі. Особливістю поведінки підлітка у такій ситуації є формування девіації –

стійкого негативного відношення до учителів, батьків, незнайомих осіб, немотивована злість до дорослих у цілому.

2. Відсутність можливості самоствердження, самореалізації у шкільному середовищі.

“Технологія процесу навчання, що існує у школі, призвела до розчинення виховання у навчанні, а уявлення про особистість як суму індивідуальних знань та переживань – до перетворення виховання на потік пояснень та зауважень” [18: 38]. Часто невдачі підлітка у навчанні призводять до соціальної ізоляції від інших членів класу. Виникає напружене поле у міжособистісних стосунках між учнем та колективом. Негативні емоції, що пов’язані з навчанням, поступово закріплюються та переходять у сферу соціальних стосунків, що не пов’язані з навчальною діяльністю та стають особливостями психіки дитини. Підліток не знаходить можливості самоствердитися у процесі навчання, у взаємостосунках з учителями та учнями і шукає підтримки для своєї індивідуальності у сферах діяльності соціальних груп за межами школи.

Таким чином для задоволення потреби у самоствердженні підліток входить до криміногенних та девіантних груп. “До тих пір, поки не буде змінена соціальна позиція учня у групі, поки його не поверне до життя класу нова соціальна роль, він буде шукати самоствердження поза школою. Пригнічений у школі, він часто стає жорстоким лідером у групі однолітків на вулиці” [18: 40]

3. Наступна причина, що виштовхує дитину на вулицю – деформація соціальних стосунків у родині.

“Сім’я може бути ніркою для маленької дитини та берлогою для великої, для підлітка. Коли б та звідки б не повернувся син до дому, зустрінемо його з радістю. З багатьох виховних заходів я не згадаю більш сильного, більш значущого за впливом на долю дитини, ніж радість близьких, коли людина входить у свій дім. Усіх дітей можливо поділити на тих, кого зустрічають з радістю, та на тих, кого зустрічають байдуже, похмуро, суворо, з постійними наріканнями” [219: 95]

У підлітковому віці стають особливо помітними проблеми у соціальному розвитку дитини, у формуванні в нього соціально-значущих якостей. Такі діти піддаються зовнішнім негативним впливам та, при наявності неблагополучної емоційної атмосфери у родині, часто приєднуються до груп з асоціальною направленістю поведінки.

Бездоглядність та некерованість поведінки при відсутності внутрішніх духовних зв'язків з батьками є гарною підставою для виникнення потреб, що суперечать нормам нашого суспільства. Асоціальні засоби задоволення таких потреб допомагають підлітку у ряді випадків самоствердитися, відчутти свою значущість. Це дає змогу затвердитися у психіці дитини нормам й принципам асоціальної субкультури, що є престижними у новому середовищі його спілкування.

Як вже відмічалось вище, ми розглядаємо девіантну поведінку як стійку, стереотипну модель поведінки. Тобто, тенденція до бродяжництва у підлітків девіантної поведінки повинна мати характер стійкої звички та відповідні навички поведінки у своєму розвитку повинні проходити декілька стадій.

У зв'язку з цим цікавим є дослідження Г.В.Остякова. У результаті цілеспрямованого вивчення взаємодії різних причин, що виштовхують дитину на вулицю він дійшов висновку, що ці причини неоднакові у хлопчиків та дівчат різних вікових періодів підліткового віку. Також він стверджує, що у дітей з різними типами темпераменту та особливостями психофізіологічного розвитку, причини, що провають бродяжництво також неоднакові. Звідси він доходить висновку, що механізм утворення тенденції до бродяжництва буде мати як загальні, так й специфічні риси, що стосуються тільки тієї чи іншої категорії підлітків [171].

Г.В.Остяков виокремлює наступні, найбільш типові групи підлітків, які схильні до бродяжництва.

1. Хлопчики у віці від 11-13 років без патологічних змін психофізіологічного розвитку. У більшості з них є емоційно-вольові порушення та незначні ознаки неврастенії, що є слідством змін ЦНС та ендокринних

центрів у пубертатний період та ускладнені неблагополучним мікро- та макросередовищем. У більшості випадків внутрішні передумови до втечі з дому у підлітків виникають раніше, ніж здійснюється сам факт. Однак, зовнішня ситуація, що передуює втечі підлітка, сприймається батьками та учителями за причину, хоча є лише поштовхом, мотивом-стимулом здійснення вчинку.

2. До наступної категорії Г.В.Остяков відносить хлопчиків та дівчат від 12 до 14 років, які страждають від різних непатологічних відхилень психічного розвитку. Основну масу таких неповнолітніх, за думкою дослідника, складають незрілі підлітки (інфантили), фізичний інфантилізм яких часто поєднується з психічним, тобто незрілістю поведінки, інтересів, недостатньою самостійністю. Мотиви-стимули втечі з дому лежать більш у соціально-психологічній та педагогічній, ніж у психопатологічній сферах.

3. До третьої групи відносяться підлітки з відхиленням психічного розвитку, які страждають патологічними формами психічного інфантилізму. Ця категорія неповнолітніх зустрічається дуже рідко, тому для неї важко встановити вікові межі. До формування тенденції бродяжництва у більшості випадків призводять порушення нахилів унаслідок органічного захворювання головного мозку, шизофренії, епілепсії, психопатії та ін. [40]

4. Велику категорію підлітків девіантів, які схильні до бродяжництва складають неповнолітні з гіпертимним типом акцентуації.

Проведені Ю.М.Антоняном [13], Б.М.Алмазовим [61], С.В.Бородіним [13], Л.А.Грищенко [61], Г.М.Міньковським [153] дослідження дозволяють виділити також загальні ознаки, що дають змогу створити відповідну модель особистості підлітка з відомим ступенем сформованості стійких форм відхилень у поведінці на кожній стадії розвитку загальної тенденції бродяжництва.

Перша стадія характеризується виникненням тимчасових, нестійких ситуативно обумовлених проявів відхилень у поведінці. Це можуть бути одиничні та систематичні пропуски уроків, одиничні випадки втечі з дому (такі, що не тривають довго), втрата емоційного зв'язку з батьками, учителями та

однокласниками. На такій стадії можна виділити наступні особливості поведінки:

1. Підвищена знервованість та пов'язана з цим агресивність або замкнутість, відчуженість, скритність. Різка зміна між попередньою поведінкою підлітка та теперішніми його вчинками.
2. Відсутність ситуації успіху у навчанні, позаурочній діяльності, спроба самореалізуватися у позашкільному середовищі, прискорений пошук нового оточення для спілкування.
3. З початку одиничні, а потім систематичні пропуски уроків, що призводить до формування стійкого негативного відношення до навчання.
4. Спроби замінити відсутність емоційної близькості з батьками, учителями, однолітками новими враженнями, почуттями, Схильність до фантазування, надмірна романтичність та схильність до ризикованих вчинків.
5. Довготривалі прогулянки по вулицях без чіткої цілі, стихійність у виборі занять, друзів, пізні повернення до дому.

Випадки втечі з дому на цій стадії при несприятливому поєднанні зовнішніх умов з передумовами внутрішнього асоціального розвитку особистості підлітка дають можливість стабілізуватися тенденціям до бродяжництва:

- підліток приходить до висновку, що його життя поза родиною та дома дозволяє уникати почуттів психологічного дискомфорту, вирішує конфліктні ситуації;
- відсутність соціального впливу, повна свобода дій на думку підлітка надає великих можливостей для самореалізації, самоствердження.

Таким чином втечі вже не мають випадкового характеру, збільшується їх частота та тривалість. Якщо раніше втечі з дому були ситуативно обумовлені, то на даному етапі дитина свідомо шукає приводу для втечі. Зміна образу життя

надає сприятливих умов для формування нових рис характеру, для подальших змін у самій особистості.

Перехід на останню стадію формування стійкої тенденції до бродяжництва у підлітків девіантної поведінки пов'язаний з тим, що підліток пристосовується до “вуличного” життя, до новим умов та починає свідомо працювати над формуванням та закріпленням тих рис, що відповідають новому “стилю” поведінки. У такому випадку ідеальний образ підлітка має стійку негативну, асоціальну спрямованість.

На останній стадії формування тенденції до бродяжництва, підліток намагається відтворити соціальну структуру суспільства, яке він залишив. Але ця нова структура має деформований характер. Підлітки, які схильні до бродяжництва поєднуються у групи, які мають свою структуру, сувору ієрархію, постійний склад (новачки приймаються через будь-які “випробування”, ін.), неписаний перелік правил, відносно постійне місце дислокації.

Втечі з дому відрізняються своєю довготривалістю, для здійснення такого вчинку підлітку вже не обов'язкова причина, життя у колі сім'ї його просто дратує.

До змін у структурі особистості підлітка можна віднести:

- відсутність будь-якої негативної, агресивної реакції на критику дорослих, підліток байдужий до таких суджень;
- свої негативні вчинки він не тільки ні як не пояснює, але й у деяких випадках виправдовує;
- у взаємостосунках з дорослими агресивний, відсторонений та дуже неохоче йде на спілкування.

Завершення формування тенденції до бродяжництва призводить до серйозного відставання у розумовому та соціальному розвитку; соціальні навички, що були втрачені дитиною на вулиці вже не можливо відновити, ускладнюється адаптація до минулого середовища спілкування.

Проблема соціального сирітства носить комплексний характер і може бути вирішена за умов взаємодії різних структур, у компетенцію яких входять проблеми материнства та дитинства. Сюди можна віднести такі напрямки:

- підготовка нормативних матеріалів, які визначають науково-педагогічний та правовий статус соціально-педагогічних служб допомоги дітям на регіональному, муніципальному та міському рівні;
- дослідно-експериментальне обґрунтування типів соціально-педагогічних закладів допомоги сім'ям та дітям в галузі правового та економічного захисту, культурно-дозвілевої, спортивно-оздоровчої діяльності, профілактики девіантної поведінки, діагностування соціально-психологічної ситуації у сімейно-побутовому середовищі;
- принципово нова підготовка кадрів освітніх систем для дітей, які залишилися без батьківського піклування;
- підготовка керівних кадрів у системі освіти до взаємодії з родиною, органами соціального захисту, внутрішніх справ та ін.

Орієнтуючись на пріоритет загальнолюдських цінностей Україна ратифікувала Конвенцію прав дитини. Визнання прав особистості дитини на активну участь у житті суспільства визначило ряд нових напрямків гуманістичної педагогіки ХХІ століття, серед яких можна виділити корекційну, сімейну та соціальну педагогіку. Саме дослідження у цих галузях педагогічних наук повинні допомогти у вирішенні проблеми соціального сирітства.

1.3. Психолого-педагогічна проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки

На протязі всієї історії вивчення девіантної поведінки паралельно з виявленням факторів, що сприяють виникненню відхилень у поведінці та аналізу проявів девіацій у поведінці підлітків у психолого-педагогічній, методичній літературі обговорювалися різні аспекти виховання, перевиховання та корекції девіацій підлітків, питання підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів С.Н.Бадмаєва [21], Р.Бернса [28], М.Н.Гернет [50], Е.Ф.Зеєра [86] та ін. розкривається розуміння сутності виховання підлітків з девіантною поведінкою, розглядається значення та виховні функції навчально-виховного процесу, виокремлюються основні закономірності виховання таких підлітків.

Проблему перевиховання підлітків з девіантною поведінкою у спеціальних виховних закладах вивчали А.С.Макаренко [142], Г.А.Уманов [234] та ін. Питання корекції поведінки та методики перевиховання девіантних підлітків досліджували А.А.Бодальов [31], Р.К.Карімов [97], В.А.Караковський [95], А.Я.Найн [157], Л.І.Новикова [164], Н.С.Сазонова [210].

Ще на початку XVII – XIX століть увагу найбільш відомих прогресивних учених привертала питання профілактики та усунення відхилень у поведінці учнів (А.Дистервег [69], Я.А.Коменський [111], І.Г.Песталоцці [177], Ж.-Ж.Руссо [205]). Вдале вирішення учителем цієї проблеми вони пов'язували з особистістю учителя, підкреслювали роль моральних якостей, його глибоких знань про дитину, умінь володіти особливими методами та прийомами впливу.

Але до середини XIX століття сфера основних наукових пошуків полягала у напрямку виявлення факторів, що провокують виникнення злочинності та класифікації проявів девіантної поведінки. Лише наприкінці XIX століття на початку XX століття у педагогічних ідеях вітчизняних та зарубіжних діячів простежуються думки, що пов'язані з необхідністю роботи по виправленню недоліків та усуненню відхилень у поведінці неповнолітніх.

Так, В.Г.Белінський [23], М.Г.Чернишевський [249] робили спроби обґрунтувати напрями роботи по перевихованню підлітків девіантної поведінки: індивідуальний підхід, пошук причин, що викликають відхилення у розвитку дитини, формування звичок моральної поведінки, вибір засобів у підході до дитини, а саме заохочення та покарання, особистий приклад учителя як засіб виховання.

Велику активність у вирішення проблеми злочинності неповнолітніх, бродяжництва, девіантної поведінки у XIX – початку XX століть проявляє

держава, що організує різні міські та сільські колонії, притулки для морально занедбаних дітей або тих, які відбувають покарання.

Так, наприкінці XIX століття було відкрито Товариство піклування зіпсованими дітьми. Кращим у цей період був Рукавишніковський притулок (відкритий 21 травня 1864 року). Особливістю даного закладу було те, що з 1882 року у ньому почали утримувати малих злочинців, які очікували вироку суду. У випадку невинності їх відпускали на волю, а ті що, були звинувачені потрапляли до притулку. Вони утримувалися у окремому будинку, їх навчали грамоті, ремесел (всього було 9 майстерень: дітей навчали переплітати книжки, шити, ремонтувати взуття, виробляти столярні вироби та працювати зі слюсарними інструментами), нагляд за ними здійснювали дядьки для нагляду. Ті, чия поведінка була гарною, нагороджувалися прогулянками за місто, екскурсіями по Москві, відпустками до дому, а також достроковим звільненням. Виховна робота будувалася на основі розумового та духовного розвитку вихованців. Багато часу приділялося індивідуальним бесідам з окремими дітьми, священник чи директор притулку у залежності від складності випадків намагалися обговорювати з вихованцями їх вчинки [58].

Такі тенденції у суспільстві викликали особливу увагу до особистості учителя, вихователя, які проводили роботу по перевихованню підлітків з девіантною поведінкою.

Багато ідей для роботи з морально занедбаними дітьми знаходимо у К.Д.Ушинського. Перед усім, він підкреслював необхідність та вміння учителя багатосторонньо та глибоко вивчити особистість вихованця, з усіма її позитивними та негативними сторонами.

К.Д.Ушинський звертав увагу учителя на подолання суб'єктивізму в оцінці якостей особистості. Він стверджував, що потрібно бути стриманим у вираженні особистої симпатії та антипатії. К.Д.Ушинський відмічав, що вихователь повинен вміти виявляти причини, що провокують погану поведінку учня, мотиви його аморальних вчинків, витоки моральної занедбаності [237].

Важливим засобом профілактики моральної занедбаності підлітків він вважав їх зайнятість корисними справами. За його думкою, вихователь повинен вміти організувати вільний час учня, захопити його цікавою діяльністю, виховувати бажання працювати, допомагати знайти своє призначення у житті. Говорячи про особистий приклад вихователя, він радив бути відкритим, щирим, проявляти доброзичливе відношення до дітей. К.Д.Ушинський стверджував, що щирість можливо отримати тільки на обмін власної – “щирість отримаємо тільки щирістю” [238, с.11 - 86]

Якщо говорити про досвід виховання підлітків з девіантною поведінкою за кордоном, то у історичному ретроспективному огляді цікавим буде досвід школи Оуєна, у якій була відсутня будь-яка форма покарання та Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера [162].

Вальдорфська педагогіка, у протиріччя широко розповсюдженому однобокому розвитку тільки розумових здібностей, вбачала своє завдання у тому, щоб сформувати емоційні (почуття) та практичні (воля) здібності, розглядаючи їх як найбільш значущі у профілактиці відхилень у поведінці та й у процесі перевиховання.

Заслуговує більш уважного вивчення й досвід кращих шкіл Росії 1920-х років (А.С.Макаренко, В.Н.Сороки-Росинського, М.М.Пистрака, С.М.Реверса, Н.П.Шульмана, С.Т.Швацького та ін.), які значно випереджали практику масового виховання підлітків з девіантною поведінкою та які можливо розглядати як соціальний експеримент.

Передові радянські виховні заклади для важких підлітків ставили своїм завданням озброїти свого вихованця спеціальністю, дати мінімум загальноосвітньої підготовки, сформувати в нього моральні норми поведінки. Це досягалося через поєднання навчання з виробничою працею, вихованням через колектив, поєднання розумового та трудового виховання з естетичним та фізичним.

Також можна відмітити систему Ф.Ф.Брюховецького, як найбільш практичну систему з реалізації ідей А.С.Макаренко, систему

В.А.Караківського, що інтегрувала у собі виховний вплив, творчість та науковий пошук вихованців та систему А.А.Захаренко з відтворення виховних центрів та виховних ситуацій [95; 108].

Серед українських дослідників проблеми профілактики відхилень у поведінці учнів можна відмітити дослідження І.В.Козубовської, де розглядаються питання ранньої профілактики протиправної поведінки, Т.Є.Колесіної, яка вивчає особливості корекції негативних проявів поведінки у дітей старшого дошкільного віку, Г.О.Понамаренко, де розглядаються можливості системи правоохоронних органів у справі профілактики девіантної поведінки учнівської молоді [109; 110; 185].

Дослідженням організаційно-педагогічних засад виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми займалася І.І.Парфенович [174]. Вивченням можливостей профілактики асоціальної поведінки підлітків у закладах профтехосвіти займалася О.А.Удалова [233].

Останні роки також спостерігається інтенсивне дослідження засобів та методів корекційно-виховної роботи з різними категоріями учнів девіантної поведінки. Так, Г.В.Товканець досліджувала можливості професійно-педагогічного спілкування у корекції відхилень поведінки важковиховуваних учнів [230]. Н.М.Апетик досліджував вплив розвитку моральної саморегуляції на процес попередження девіантної поведінки підлітків [14].

Паралельно з розробкою системи виховання підлітків з девіантною поведінкою, корекції відхилень у поведінці йшло також й дослідження проблеми підготовки учителя до такого виду роботи.

Взагалі поняття “підготовка” трактується як формування та збагачення установок, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [121; 175; 176; 194]. Також під підготовкою розуміють запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [126; 170; 242].

Наведені визначення поняття “підготовка” стали основними у світлі проблеми нашого дослідження, що стосується підготовки студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

У основ розробки проблеми підготовки вчителя можна назвати П.П.Блонського, А.Г.Калашникова, Т.С.Шацького, М.М.Пістрака.

Як головне завдання у підготовці вчителя С.Т.Шацький виділяв необхідність знайти вірне співвідношення між його теоретичними знаннями та практичними вміннями педагогічної діяльності. Він сформулював такі напрямки підготовки майбутнього учителя: озброєння студентів вміннями, які потрібні для організації навчально-виховної роботи, її планування, управління та контролю, необхідність стимулювати потребу у самостійній роботі, у набутті знань, у самоосвіті [250].

Говорячи про учителя, який працює з морально занедбаними дітьми, П.П.Блонський виділяв наступні якості: витриманість та врівноваженість, вміння ставити перед дітьми чіткі, зрозумілі для них, складні, але посилені завдання, повагу до особистості дитини та розуміння психології дітей [30].

Великий внесок у теорію та практику підготовки вчителя-вихователя зробив А.С.Макаренко. Він визначав, що при підготовці вчителя до роботи з попередження відхилень у поведінці на перше місце стають особистісні якості майбутнього учителя, наявність в нього спеціальних знань та вмінь. До особистісних якостей він відносив силу волі, витримку, спостережливість, увагу, послідовність дій, вимогливість, винахідливість, почуття гумору, виразність емоцій. А.С.Макаренко наполягав на необхідності вивчення у педагогічних інститутах особистісних можливостей кожного студента, оволодіння майбутнім учителем педагогічною технікою [142].

Цінний внесок у вивченні процесу підготовки учителя до майбутньої професійної діяльності привнесли Ф.Н.Гоноблін [56], А.Н.Леонтьєв [133], Н.Д.Левітов [130], С.Л.Рубінштейн [204].

На початку 60-х років відмічається інтенсивне дослідження даної проблеми психологами. Так можна відмітити праці Б.Г.Ананьєва [10],

Г.С.Костюка [117], Н.В.Кузьміної [125]. У цих роботах розкрито психологічні умови ефективної педагогічної діяльності, приділено багато уваги дослідженню педагогічних здібностей та вмінь. Саме від наявності рівня сформованості, вмілого використання цих здібностей, на думку учених, залежав як успіх учительської діяльності в цілому, так й профілактика відхилень у поведінці учнів, корекція окремих проявів поведінки неповнолітніх.

У сучасних наукових дослідженнях, у психолого-педагогічній літературі приділяється достатньо уваги розгляду питань, що пов'язані з професійною підготовкою майбутніх учителів. Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності була предметом вивчення багатьох учених (О.О.Абдулліна, А.М.Алексюк, Ю.С.Алфьоров, О.С.Анісімов, Є.В.Бондаревська, Ф.Н.Гоноблін, І.О.Зімяя, Т.І.Ільїна, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, Н.Ф.Тализіна та інші).

О.О.Абдулліна визначає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя “представляє собою процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін, під час педагогічної практики та результат, що характеризується загальним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь та навичок [1:4]

А.І.Піскунов також звертається до даного питання та виокремлює інваріативну та варіативну частини професійно-педагогічної підготовки. Інваріативна частина педагогічної підготовки обов'язкова для майбутнього вчителя. За думкою автора, вона міститься у формуванні фундаментальних знань у галузі педагогіки та психології, основи яких набуваються під час вивчення відповідних навчальних дисциплін. Варіативна частина педагогічної підготовки реалізується з урахуванням особливостей предметної підготовки у ВНЗ та особистісних інтересів, схильностей студента [180: 61-62]

Учені (О.О.Абдулліна, Н.В.Кузьміна, Н.Ф.Тализіна, Є.В.Бондаревська та інші) професійну підготовку майбутнього вчителя трактують як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні майбутньому

фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу.

Проблемам формування особистості учителя, питанням практичної підготовки до педагогічної діяльності, а саме до роботи з важковиховуваними, присвячені роботи Грицюка Б.Г. [218], І.І.Кобиляцького [102], В.П.Кривошеєва [122], С.В.Крисюка [123], А.В.Маринкевич [145], І.Т.Огороднікова [169], Прозорової Н.В. [189], В.О.Сластьоніна [216], А.І.Щербакова [253]. Їх дослідження були спрямовані на підвищення професійно-педагогічної майстерності учителя-вихователя.

Так, І.Т.Огородніков говорить про формування типових вмінь, котрі у подальшому розвитку легко можуть бути перенесені на будь-які види навчальної та виховної роботи, у тому числі й на корекційно-виховну, та які є важливою умовою творчої діяльності учителя. Особливу увагу, за його думкою, необхідно приділяти поетапному вдосконаленню практичної підготовки майбутніх учителів [169].

О.О.Абдулліна підкреслює особливу роль вмінь учителя вивчати особистість учнів, що необхідно враховувати при підготовці студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки. Так, ефективність профілактичної діяльності учителя з підлітками девіантами буде залежати від урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, вміння визначати рівень розвитку та виховання, знання умов життя та виховання у родині, особливостей розвитку дитячих колективів [1].

Особливу увагу, за думкою А.І.Піскунова, необхідно приділяти науково-практичній роботі студентів з дітьми, у процесі якої можна формувати педагогічні вміння, а також здібності визначати педагогічні протиріччя навчально-виховного процесу. Таке твердження найбільш актуально у підготовці майбутніх учителів до корекційної, виховної, розвиваючої роботи з неповнолітніми, тому що під час такої роботи можна створити необхідні умови для формування культури цілеспрямованого спостереження, аналізу педагогічних ситуацій, розробки плану корекційної, виховної та розвиваючої

діяльності, навички прогнозувати результати, оцінювати отриманий педагогічний досвід, пошук шляхів усунення недоліків у своїй педагогічній діяльності самим студентом [180].

А.В.Маринкевич робить спробу визначити основні функції учителя-вихователя, які він реалізує у процесі роботи з дитячим колективом, а також виділяє особливий характер взаємостосунків учителя з учнівським колективом. Так, за думкою дослідника, ефективність роботи учителя з дитячим колективом, кожним учнем окремо залежить від наявності у взаємостосунках доброзичливого, позитивного ставлення до дитини. Саме в ситуаціях, коли учитель проявляє такі якості виникають довіра, бажання спілкуватися, що дозволяє дитині бачити у учителеві товариша, з яким можна порадитися з будь-якого приводу [145].

Приваблива також ідея В.О.Сластьоніна про створення ідеальної моделі у якості зразка, за яким можна вносити відповідні корективи у потрібному напрямку підготовки учителя. Він запропонував брати за основу професіограму учителя, як джерело знань про функції педагогічної діяльності, вимоги до особистості учителя. З її допомогою дослідник отримає можливість ґрунтовно розкрити зміст основних знань та вмінь, що необхідні учителю для ефективної педагогічної роботи. Професіографічне вивчення праці учителя дозволило також В.О.Сластьоніну виділити цикл психолого-педагогічних дисциплін, як найбільш важливий у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності [216].

Даний напрямок досліджень було продовжено Н.В.Прозоровою та були виділені наступні умови психолого-педагогічної підготовки студентів до виховної та корекційної роботи з неповнолітніми: дотримання принципу послідовності у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, забезпечення взаємозв'язку між соціально-економічними, психолого-педагогічними та спеціальними дисциплінами за обраною проблемою, активність кожного студента у процесі самостійного вивчення запропонованих дисциплін, встановлення тісного зв'язку психолого-педагогічних дисциплін з

практичною роботою у школі, з передовим досвідом навчання, виховання та корекції неповнолітніх [189].

Також аналіз змісту професійної підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки з позиції професіографічного підходу дозволив В.О.Сластьоніну виділити центральну ланку, без якої неможливий розвиток професійно-значущих якостей особистості учителя-вихователя. Такою ланкою, він враховує спрямованість як ієрархічну систему стійких домінуючих мотивів особистості. Професійно-педагогічна спрямованість повинна включати у себе високий ступінь усвідомлення професійної необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін, що дозволить ефективно та професійно виконувати педагогічні функції. Цінною є не повнота та глибина знань, а їх мобільність, вміння обирати потрібне для кожної окремої ситуації, гнучко пристосовувати наявні знання, вміння та навички до шкільних умов. Саме ці характеристики педагогічних знань дають змогу студентові бути професійно придатним до своєї діяльності.

Для досягнення такої якості знань, за думкою В.О.Сластьоніна, потрібно розвивати творчу індивідуальність студента, його інтелектуальний потенціал, потребу у самоосвіті та самовихованні та ін. Професійно спрямованими повинні бути не тільки розум, а й характер учителя. Учитель нового типу, за думкою дослідника, людина з високою громадянською відповідальністю та соціальною активністю. Почуття любові до дітей, потреба та здатність віддати їм своє серце, істотна інтелігентність, духовна культура, бажання та вміння працювати разом з іншими, високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей та прийняття творчих рішень, любов до свого навчального предмету та педагогічної праці у цілому повинні характеризувати гарного професіонала.

Спеціальне дослідження проблеми підготовки студентів до роботи з неповнолітніми проведено М.Н.Фіцулою. У змісті цієї підготовки автор виділив: наявність у студентів знань про помилки та недоліки сімейного виховання, наслідки невірної виховання у сім'ї, основи виховної роботи з

батьками по усуненню таких недоліків, методи виправлення та перевиховання учнів, шляхи подолання важковихованності, особливості організації самовиховання важких підлітків [241].

Більш детально питання самовиховання учнів у процесі корекції моральних якостей особистості розглядаються В.П.Кривошеєвим. У своєму дослідженні вчений пропонує методіку комплексної підготовки учителів до управління самовихованням учнів. Вона включає сукупність вузівської та післявузівської підготовки учителів та розглядає роль самовиховання у процесі перевиховання учня [122].

Можливості та необхідність профілактичної роботи з підлітками розглядається у роботі Ю.І.Юрички. Автор пропонує здійснювати теоретичну підготовку студентів до виховної роботи з неповнолітніми шляхом вивчення спецкурсу “Психолого-педагогічні основи профілактики дитячих правопорушень” та практичну через спільну діяльність студентів та учнів у літніх таборах, навчально-виробничих об’єднаннях [256].

Проблема підготовки студентів педагогічних вузів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми розроблялася у дослідженні В.Н.Рязанцевої. Автор висвітлює питання теорії та практики виховної роботи з дітьми девіантної поведінки у історії радянської педагогіки. Після аналізу навчальних програм, підручників та інструкцій з точки зору наявності у них інформації про педагогічно занедбаних учнів та шляхи організації виховної роботи з ними, автор пропонує комплексну систему підготовки студентів до роботи з цією категорією учнів [228]. Але є ряд питань, що у дослідженні В.Н.Рязанцевої були не проаналізовані та без яких питання вивчення проблеми є не повним. У роботі головну увагу приділено змістовному та процесуальному напрямку підготовки до роботи з важкими учнями, але не враховується аспект формування особистості учителя. Це йде у протиріччя з основними принципами педагогіки про єдність навчання та виховання. Так, Ф.М.Гоноблін [56], Н.В.Кузьміна [126], А.І.Щербаков [253] стверджували, що особистість учителя визначає моральний розвиток учнів. У справі виховання та

перевиховання підлітків з поведінкою, що відхиляється від норми цей факт можна рахувати головним. По-перше, наявність знань, вмінь та навичок безпосередньо не впливає на активність суб'єкта та є лише необхідною умовою для вдалого виконання діяльності та активність суб'єкта визначається мотивами, відношенням до завдання, змісту, об'єкту діяльності. По-друге, як свідчать дослідження, ефективним шляхом формування вмінь є такий, у якому метою студента є оволодіння педагогічними вміннями, розкриття послідовності дій, що складають те чи інше вміння. У такому випадку важливо визначити структуру кожного вміння.

О.Н.Мешіна пропонує проблемний спецсеминар для учителів, який допомагає розвитку таких якостей особистості учителя, як гнучкість, толерантність у спілкуванні, вміння встановлювати контакт з учнями. Особлива роль у дослідженні відводиться аналізу впливу особистості учителя на розвиток учня [149].

Серед українських дослідників проблеми підготовки студентів ВНЗ до роботи з підлітками девіантної поведінки, профілактики відхилень у поведінці учнів можна відмітити роботи Т.А.Андрюшок [8], В.І.Терещенко [229].

Т.А.Андрюшок розглядає місце, роль та можливості підготовки майбутніх учителів до пропедевтичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Окрему увагу дослідник приділяє можливостям трудового навчання у загальноосвітній школі як важливому засобу профілактики негативних тенденцій у поведінці підлітків [8].

В.І.Терещенко розглядає процес гуманізації сучасної школи, використання принцип гуманізму у процесі підготовки майбутніх учителів, як одну з найважливіших основ вдалої корекції відхилень у поведінці важковиховуваних учнів [229].

Дослідженням теоретичних та методичних основ підготовки студентів ВНЗ до виховної роботи з підлітками, здійснення профілактичної роботи з сім'єю дитини займалися Н.А.Бугаєць [37], О.А.Дубасенюк [72], Г.В.Троцько [232].

Процес підготовки майбутніх учителів до роботи з сім'єю, можливості спільної роботи школи та родини у напрямку виховання особистості підлітка розглянуто у роботі Н.А.Бугаєць [37].

Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога, вплив особистості педагога на процес розвитку та формування особистості дитини, можливі шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутнього учителя у вищому навчальному закладі розглянуто у роботах Г.В.Троцько та О.А.Дубасенюк [72; 232].

На наш погляд, існуючи визначення педагогічної підготовки, як засвоєння знань та вмінь при вивченні педагогічних дисциплін та основ готовності студентів до педагогічної діяльності, є неповним, тому що у сучасних умовах перед вищими закладами освіти постають більш глобальні завдання, що направлені на підвищення якості освіти та виховання майбутніх учителів. Ми враховуємо, що професійна підготовка майбутнього педагога обумовлена процесом навчання, що міститься в оволодінні професійними та спеціальними знаннями під час навчання у вищому закладі освіти; наявністю педагогічних та спеціальних вмінь для ефективного вирішення педагогічних завдань, також деякими професійно значущими та предметно обумовленими особистісними якостями майбутнього вчителя, готовністю до майбутньої педагогічної діяльності, що враховує специфіку професійно-педагогічної праці. Основними компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя є цілі, зміст та засоби професійної підготовки, діяльність студентів і діяльність викладача.

Таким чином, під підготовкою студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розуміємо процес формування у студентів під час навчання у ВНЗ сукупності науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що обумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. Серед компонентів підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми визначаємо цільовий, змістовий, технологічний компоненти.

У науково-методичній та психолого-педагогічній літературі (Л.М.Ахмедзянова, І.М.Богданова, Ф.Н.Гоноблін, І.Я.Зязюн, Т.О.Льїна, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, З.Н.Курлянд, А.Ф.Линенко, Г.О.Нагорна, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк, О.С.Цокур, О.І.Щербаков та інші) професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як цілісний процес засвоєння та закріплення загально педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок; результатом цього процесу є готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності. Виходячи з цього, ми розглядали, як результат ефективної підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, формування певного рівня готовності майбутнього вчителя до означеної професійної діяльності.

Одним з основних аспектів педагогічних передумов підготовки учителя до виховної роботи в університеті є чітке уявлення цілі та змісту цієї підготовки. Аналіз літератури та знайомство з досвідом роботи багатьох ВНЗ показав, що відбір цілей повинен здійснюватися за наступними критеріями:

- відповідність головних цілей навчальної та учбової творчості студентів головним цілям, що обумовлені соціальним замовленням суспільства;
- відповідність головної цілі, з одного боку, розвитку кожного студенту та становленню його як творчого фахівця, з іншого боку – його активній участі у вирішенні наукових та суспільних проблем.

Таким чином, у процесі визначення цілей підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми враховували, що визначення цілей підготовки до даного виду професійної діяльності повинно здійснюватися:

- з урахуванням індивідуальних особливостей підлітка з потягом до девіантної поведінки;
- на основі узагальнення накопиченого досвіду теоретичного осмислення та практичної реалізації роботи з підлітками девіантної поведінки.

Метою підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки є засвоєння студентами системи знань, умінь і навичок, формування

особистісних якостей та певного рівня мотивації, що необхідні майбутньому вчителю для ефективної роботи з підлітками девіантної поведінки.

Визначені цілі підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки визначають зміст та структуру підготовки майбутнього фахівця. Розробка змісту освіти включає такий об'єм знань та вмінь, набуття якого було б достатнім для досягнення певної цілі.

Підготовка студентів включає у себе загальноосвітню, психолого-педагогічну, спеціальну та практичну підготовку. Їх зміст визначається на основі загальноосвітнього стандарту та кваліфікаційної характеристики. Нажаль вони були введені міністерством вищої й середньої спеціальної освіти ще на початку 80-тих років і підготовлені у вузько спеціальному плані. Це призводить до неповного урахування специфіки роботи з підлітками девіантної поведінки та до зниження ефективності даної роботи. Тому ми звернулися до професіограм учителя, розроблених ученими В.О.Сластьоніним та А.І.Щербаковим, які розкривають широкий особистісний підхід до підготовки педагога та дозволяють проектувати “ідеальну” модель спираючись на аналіз функцій учителя й структуру педагогічної діяльності [190, С.14-28]

Загальновизнаним є положення про те, що зміст підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки повинен забезпечувати цілеспрямоване формування знань, вмінь та навичок такої роботи при цьому важливо забезпечити загальний характер знань, вмінь, навичок та готовність студентів творчо реалізовувати їх у роботі з підлітками.

Загальний характер знань, вмінь та навичок обумовлює здатність та можливість використання їх студентами у різних виховних ситуаціях, по відношенню до різних категорій підлітків тобто припускає широке перенесення знань, вмінь та навичок. А.В.Усова відмічала, що у основі узагальнення знань, вмінь та навичок лежить процес встановлення міжпредметних зв'язків. Саме це припускає що не тільки одна дисципліна використовує інформацію, яка засвоєна суб'єктом з іншої. Мова повинна йти про більш глибокі зв'язки між

навчальними дисциплінами, коли вони разом працюють над створенням у учнів узагальненого синтезу понять [235: 10 - 20].

Таким чином, міжпредметні зв'язки нами були визначені як зв'язки, що забезпечують послідовність процесу підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Процес підготовки на основі узагальнених знань, вмінь та навичок, на основі міжпредметних зв'язків дозволяє направити навчально-пізнавальну та навчально-професійну діяльність студентів у бік активного та глибокого розуміння сутності проблеми та на підготовку відповідного базису знань для нової інформації. Таким чином, двома важливими умовами формування узагальнень у студентів є урахування вихідного рівня підготовленості та дидактичне опрацювання матеріалу.

Виходячи з цього, управління формуванням узагальнених знань, вмінь та навичок припускає організацію діяльності студентів у різних логічних планах співвідношення навчальної інформації з мобілізацією таких психічних якостей майбутнього фахівця, як кмітливість, винахідливість, динамічність використання знань у рішенні наукових задач [15].

Технологічний компонент підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки повинен містити форми, методи і засоби навчально-пізнавальної діяльності студентів та повинен відповідати цілям підготовки та співвідноситися зі змістом.

У процесі визначення технологічного компоненту підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми спиралися на окремі аспекти системи підготовки майбутнього вчителя, які були визначені В.А.Сластьоніним [216]. Означена система, за думкою автора, повинна будуватися на системно-дільнісному підході та процес педагогічної підготовки буде ефективним та керованим якщо:

- забезпечити психологічну діагностику професійної придатності до педагогічної діяльності та за результатами цієї діагностики проводити подальшу педагогічну підготовку;

- забезпечити умови скорішої соціально-психологічної адаптації студентів до процесу навчання у ВНЗ та, під час проходження педагогічної практики, до педагогічної діяльності в цілому;
- удосконалення змісту та структури психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, маючи на увазі, поєднання теорії та практики, здійснення міжпредметного впливу, інтеграцію знань, формування у студентів цілісного професійного мислення та педагогічних вмінь;
- запропонувати упорядковану сукупність організаційно-педагогічних впливів з метою професійного виховання та самовиховання студентів;
- реалізувати систему педагогічного керівництва професійною адаптацією молодих вчителів.

Виходячи з цього технологічний компонент підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки повинен містити:

- діагностичний етап, що дає змогу встановити рівень готовності майбутнього фахівця до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки та, відповідно до цього рівня, необхідно будувати процес підготовки майбутнього фахівця;
- використання інноваційних технологій навчання, що допоможе активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів університету під час теоретичної та практичної підготовки, допоможе студенту усвідомити складність та важливість проблеми подолання схильності підліткової девіації та буде запорукою формування мотивації на подальшу роботу з підлітками-девіантами;
- інтенсивне використання можливостей педагогічного тренінгу та інших інноваційних технологій навчання у напрямку розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця, формування якостей необхідних для вдалого вирішення завдань корекційно-виховної роботи;
- введення додаткових форм позааудиторної роботи з проблем профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків, що допоможе орієнтувати майбутнього фахівця на саморозвиток, самоосвіту;

- поповнення змісту курсів психолого-педагогічних дисциплін темами з питань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки, введення додаткових форм контролю за рівнем засвоєння нового матеріалу, можливістю творчо використовувати нові теоретичні знання на практиці;
- процес підготовки повинен проводитися поетапно під керівництвом викладача, починаючи з установчої інформації під час перших тем з курсів психолого-педагогічних дисциплін, практичних занять, під час вивчення основних курсів з “Педагогіки”, “Методики виховної роботи”, “Основ педагогічної майстерності”, педагогічної практики, волонтерської практики та самостійних науково-дослідних робіт.

Форми, методи і засоби навчально-пізнавальної діяльності студентів повинні відповідати цілям та специфіці досліджуваної проблеми. Крім того, під час процесу підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки має здійснюватися контроль і аналіз одержаних результатів, як з боку викладача, так і з боку самих студентів. Викладачеві це дає можливість мати постійний зворотній зв'язок зі студентами. Відслідковувати ступінь усвідомленого просунення студента з позиції об'єкта на позицію суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, вносити корективи у подальшій процес підготовки. Студентам контроль і аналіз одержаних результатів дозволяє оцінювати ступінь оволодіння основами роботи з підлітками девіантної поведінки.

Результатом підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки є той чи інший рівень сформованості у студентів університету готовності до означеної професійної діяльності.

Підводячи підсумки аналізу такої складної проблеми, якою є робота з підлітками девіантної поведінки, теоретичних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи з такою категорією дітей, ми враховуємо за необхідне пам'ятати, що підліток девіантної поведінки – це особистість, а також мета й результат функціонування будь-якої виховної системи, показник її досконалості. Отримані данні свідчать про важливість урахування окремих

соціально-культурних особливостей сучасної України, з огляду на які повинна будуватися подальша робота по підготовці учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки. Це повинно бути основними принципами у подальшій розробці психолого-педагогічних умов та структурної моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

1.4. Сутність готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що готовність розглядається як:

- психологічна готовність, де готовність розглядається, як наявність у суб'єкта образу структури окремої дії та постійна направленість свідомості на її виконання (Б.Г.Ананьєв [9], А.В.Петровський [179], К.К.Платонов [181], С.П.Рубінштейн [204]);
- науково-теоретична готовність характеризується певним об'ємом знань, що необхідні для вдалої професійної діяльності (В.О.Сластьонін [216]);
- моральна готовність (Г.Ф.Белоусова [27], Є.В.Бондаревська [33], С.А.Манукова [143]);
- практична готовність (О.О.Абдулліна [1], В.С.Льїн [92]);
- внутрішня готовність (П.А.Завір) та якості особистості (М.І.Дьяченко) [74];
- схильність (Л.І.Уманський [154]);
- включенність (Б.Д.Паригін [242])
- цілісне інтегративне утворення особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та волюву вибірккову прогнозуючу мобілізаційність у момент її включення в діяльність певної спрямованості (АФ.Линенко [176] та ін.

Ряд аспектів готовності випускників до педагогічної діяльності розглядається у роботах Н.В.Кузьміної та її послідовників [126]. Так, цілісна характеристика цього поняття та визначення сутності психологічної підготовленості до педагогічної діяльності подані у роботі Л.Г.Ахтариєвої.

Вона розглядає сукупність таких психологічних якостей особистості, що визначають структуру знань, вмінь та навичок; направленість та мотивацію, загальну обдарованість та педагогічні здібності; деякі особливості нервової системи, темпераменту, характеру; емоційні характеристики особистості, що виявляються у ситуаціях фрустрації [242].

Готовність до педагогічної діяльності, як своєрідний психічний стан, що характеризується впевненістю у своїх силах, оптимальним рівнем емоційного збудження, усвідомленням мотивації, прагненням досягти окресленої мети, отримала визначення у роботі Г.А.Томілової [242].

Найбільш широке визначення готовності до педагогічної діяльності дає Г.В.Троцько, автор розуміє під готовністю цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності і охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [232]

За думкою А.Ф.Линенко, готовність до педагогічної діяльності представляє собою цілісне стійке утворення, що характеризується емоційно-когнітивною, волевою та операційною змобілізованістю суб'єкта під час його включення до діяльності. У якості компонентів готовності до праці учителя автор розглядає професійну самосвідомість, відношення до діяльності, її мотиви, знання про предмет та засоби діяльності, навички та вміння їх практичного втілення, професійно значущі якості. Особливе значення при цьому, А.Ф.Линенко приділяє педагогічній самосвідомості, яка необхідній умові активної регуляції професійної діяльності [176].

У всіх роботах по формуванню готовності студентів до педагогічної діяльності особливу увагу приділено професійній педагогічній спрямованості – високій мотивації та позитивному відношенню до професії.

Відмінність у розумінні сутності готовності людини до діяльності пояснюється особливостями теоретичної концепції авторів та концентрується

на тому, на якому рівні – функціональному (стан) чи особистісному (якості) – автори розглядають проблему.

Розглядаючи готовність у самому загальному вигляді, можна казати що вона виступає не тільки як психологічний компонент ефективного виконання людиною професійної діяльності, але й як фундаментальна первинна причина вдалого її виконання.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Наступним є розробка плану, установок, моделей, схем подальшої дії. Потім людина приступає до втілення готовності, що з'явилася у предметні дії, застосовує певні засоби та прийоми діяльності, порівнює хід роботи, що виконується та проміжні отримані результати з окресленою метою, вносить корективи. При цьому аналіз ситуації, рішення, розвитку замислу, прояву емоцій визначається перед усім домінуючим мотивом, що забезпечує необхідну динаміку на направленість активності.

Стан готовності особистості до діяльності слід розуміти як складне утворення. Воно має динамічну структуру, серед компонентів якої є функціональна залежність. Людина, яка прагне вдовольнити свої потреби у процесі виконання практичної діяльності на основі внутрішньої активності (біологічної, фізіологічної, психологічної) реалізує певну мету. Як правило, людина реалізує дві групи своїх можливостей: неспецифічні та специфічні, котрі є складовими його готовності до діяльності.

Неспецифічні можливості характеризуються активним застосуванням засобів та методів загальних для рішення багатьох завдань, підтримкою внутрішньої рівноваги, мобілізацією людиною свого досвіду, почуттів, волі для вирішення окресленої задачі. У цьому міститься важливий прояв загальної активності та цілісності особистості.

Специфічні можливості, як складові готовності, проявляються у професійно загостреному розвитку якостей та властивостей особистості (спрямованість,

характер, здібності, рівень домагань та ін.) а також у такій їх актуалізації, яка б відповідала потребам рішення завдань, умовам та часу.

Ми також зазначаємо, що стан готовності обумовлюється стійкими особливостями, що властиві окремій людині. Але слід зазначити й такі обставини, що стан готовності не може бути автоматично перенесений та актуалізований у будь-якій новій ситуації. Суттєво обмежувати вплив можуть й певні умови, у яких здійснюється діяльність.

До переліку внутрішніх та зовнішніх умов, що обумовлюють готовність можна віднести: зміст завдань, їх об'єктивні та суб'єктивні труднощі, новизна, творчий характер виконання діяльності; особливості стимулювання дій та їх результатів; рівень мотивації, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінка вірогідності його досягнення; вміння людини контролювати рівень власного стану готовності; створення оптимальних внутрішніх та зовнішніх умов для майбутньої діяльності та ін.

У результаті професіонал настроюється на певну поведінку, на здійснення дій, що необхідні для досягнення окресленої мети; готує, якщо це необхідно, матеріальну базу для виконання завдання, та якщо умови досягнення мети залежать від нього, створює такі умови. Також людина здійснює підготовку дій, поповнює брак інформації, виконує вправи, проводить тренування, малює схеми можливого розгортання подій та інше, з початком практичних дій ретельно наглядає за змінами ситуації, оцінює адекватність своїх дій у відповідності з обраними критеріями; прагне обрати оптимальні умови та засоби, що призведуть до досягнення мети.

Таким чином стан готовності майбутніх учителів до діяльності має складну динамічну структуру.

Вчені по-різному визначають структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності, мотиви, знання, навички і вміння, сукупність професійних особистісних якостей (Н.Л.Горбач, Н.В.Кічук, А.Ф.Линенко та інші); інші виокремлюють такі її складові, як мотиваційний, змістовний, процесуальний,

конструктивний, організаторський, оцінний (Н.В.Кузьміна, Л.Ф.Спірін, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков та інші); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В. Маляко, Ю.Машбиц, О.Тихомиров)

Готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розуміємо як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. У дослідженні готовність розглядається не тільки як психологічний компонент професійної діяльності вчителя, але й виступає як первинна фундаментальна умова її ефективного здійснення. Формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, як кінцевого результату, відбувається у процесі підготовки студентів університету у ВНЗ до означеної професійної діяльності.

У структурі загальної готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виокремили ряд компонентів: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий, оцінно-прогностичний. Загальні показники готовності майбутніх учителів представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

**Структура готовності учителя до роботи
з підлітками девіантної поведінки**

Компоненти готовності	Показники сформованості компонента у особистості та діяльності майбутнього учителя
Когнітивний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Об'єм психолого-педагогічних знань закономірностей розвитку особистості у межах норми. 2. Поінформованість про основні причини порушення психофізіологічного розвитку підлітків. 3. Знання сутності та форм прояву девіантної поведінки підлітків. 4. Знання основних причин формування девіантної

	<p>поведінки у підлітків.</p> <p>5. Знання методів діагностики, основних принципів, методів, форм та засобів виховання та корекції підлітків девіантної поведінки.</p>
Діяльнісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Навички інтерпретації та діагностики девіантної поведінки підлітків. 2. Адекватна оцінка мотиву вчинків підлітка. 3. Професійне володіння методами психолого-педагогічної діагностики. 4. Володіння навичками вербального впливу на особистість. 5. Наявність навичок ведення виховної та корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки та колективом.
Мотиваційний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Орієнтація на особистісний підхід до підлітка. 2. Активність у оволодінні психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками роботи з підлітками девіантної поведінки. 3. Сформованість пізнавальних та професійно-практичних потреб. 4. Зсув мотивів на ціль професійно-педагогічної підготовки (робота з підлітками девіантної поведінки)
Емоційно-вольовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Позитивне відношення до особистості підлітка девіантної поведінки. 2. Віра у потенційні можливості особистості. 3. Наявність професійно-значущих якостей особистості учителя для вдалого здійснення корекційно-виховної роботи.

	4. Здатність до саморегуляції та керування своїм емоційним станом.
Оцінно-прогностичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність аналізувати та оцінювати результати своєї педагогічної діяльності. 2. Вміння вносити корективи у педагогічний процес у разі розвитку, змін особистості підлітка девіантної поведінки.

Розглянемо зміст кожного компоненту готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Когнітивний компонент у структурі готовності учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки містить перед усім знання, необхідні учителю для здійснення цієї діяльності.

Зміст когнітивного компоненту у структурі готовності:

- знання основних вікових характеристик та закономірностей розвитку у межах норми;
- знання основних тенденцій психофізіологічного розвитку дітей шкільного віку, що включає у себе знання особливостей протікання психічних процесів, властивостей, у томи числі розвитку пізнавальних процесі та особливостей прояву окремих психічних станів, особливостей формування особистості, розвитку діяльності та спілкування;
- поінформованість про основні причини порушення психофізіологічного розвитку підлітків;
- знання про сутність девіантної поведінки підлітків, можливі форми прояву девіації у особистості підлітка;
- знання основних причин формування девіантної поведінки у підлітків.
- знання основних принципів, методів, засобів та форм психолого-педагогічної діагностики девіантної поведінки підлітків;
- знання основних принципів, методів, форм та засобів виховання та корекції підлітків девіантної поведінки.

Діяльнісний компонент у структурі готовності учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки, на нашу думку, повинен включати у себе основні вміння та навички необхідні студентам для здійснення роботи з підлітками девіантної поведінки: глибокі та всебічні знання потрібні для організації роботи з підлітками девіантами, знання методів психолого-педагогічної діагностики та впливу на підлітків-девіантів, практичні вміння.

Змістом даного компоненту повинні бути:

- вміння точно інтерпретувати та діагностувати як окремі прояви девіантної поведінки учня, так й малюнок поведінки в цілому;
- вміння у кожному окремому випадку адекватно оцінити мотиви вчинків та потреби підлітка;
- професійне володіння методами спостереження, основами тестування та складання психолого-педагогічного портрету учня та вміння його використовувати у відповідності до особливостей кожного випадку;
- професійне володіння навичками вербального та невербального спілкування, володіння засобами мовного впливу;
- методична озброєність та наявність навичок, вмінь як для ведення виховної роботи, так й для здійснення корекційної роботи з кожним окремим учнем та класом.

Також слід відмітити, що у професіограмі учителя провідне місце займають вміння творчого, дослідницького характеру, такі як аналіз педагогічних ситуацій, проектування результатів у співвідношенні з вихідними даними, конструювання та реалізація навчально-виховного процесу, оцінка отриманих даних, виділення нових завдань. Перелічені вміння також будуть сприяти формуванню такої комплексної характеристики як вміння виділяти сутність педагогічного явища [182: 28-48]. Саме таке вміння майбутнього учителя є основним для вдалої корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки на думку дослідників, які займаються питаннями корекції, виховання, корекційно-розвиваючої роботи з дітьми [189; 196]

Мотиваційний компонент у структурі готовності учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки повинен займати одне з центральних місць. Таке твердження пов'язане з тим, що мотиви детермінують будь-яку діяльність, виступають ведучим фактором регуляції активності особистості, її поведінки [202].

У мотиваційну структуру готовності особистості до будь-якої діяльності можуть входити пізнавальні мотиви, загальносоціальні, професійні, утилітарні, мотиви самоствердження та ін. Мотиваційна готовність до виконання педагогічної діяльності може бути виражена з початку у загальній орієнтації на професії типу “людина-людина”, але у подальшій роботі формується мотиваційно-ціннісне відношення до професії педагога. Структуру мотиваційної сфери фахівця, який досяг вищого рівня сформованості особистості, повинні складати стійкі домінуючі мотиви, які підкоряють собі інші потреби та мотиви, що набуває у життєдіяльності учителя ведучого значення. Практична діяльність учителя (використання або апробація будь-яких навичок, знань на практиці, у процесі реальної взаємодії з підлітками) визначає соціальну та професійну позицію, виділяє серед усіх студентів найбільш здібних до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Важливим у контексті питання, що обговорюється, на наш погляд, є зауваження про динамічний характер мотиваційної сфери. Зміни мотивів у багатьох випадках визначаються зміною об'єктивних умов. Але основна ієрархічна структура повинна залишатися стійкою: світогляд, спрямованість особистості на педагогічну діяльність у цілому та роботу з підлітками девіантами зокрема; потреби, інтереси, ідеали, прагнення, морально-естетичні якості особистості, що визначають педагогічну направленість майбутнього учителя.

Таким чином, виходячи з усього зазначеного ми припустили, що наявність у мотиваційному компоненті наступного змісту дозволить майбутнім фахівцям виконувати вдало роботу з підлітками девіантами:

- орієнтація студентів на особистісний, позитивний підхід до підлітків;

- активність майбутнього учителя у засвоєнні професійно-педагогічних знань, вмінь та навичок роботи з підлітками девіантної поведінки;
- сформованість пізнавальних, професійно-практичних потреб, що виконують функцію рушійних сил у професійно-педагогічній підготовці студентів до роботи з такою категорією підлітків;
- обов'язковий зсув мотивів на ціль професійно-педагогічної підготовки – у даному випадку допомога, корекційна робота з підлітками девіантами.

Емоційно-вольовий компонент відображає відношення учителя до ситуації взаємодії з підлітками, а також можливості контролю своїх емоційних проявів.

Емоційно-вольовий компонент безпосередньо пов'язаний з можливостями учителя досягати своєї мети, незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні труднощі. Таким чином, вдале виконання корекційно-виховної роботи з підлітками-девіантами у свою чергу залежить від наявності у учителя певного набору особистісних якостей. Вирішальним у такому наборі емоційно-вольових якостей є позитивне відношення до підлітка, тобто віра у те, що вихованець має потенційні можливості подолати наявні відхилення у поведінці. Це допомагає створити позитивну атмосферу емоційного комфорту та дозволяє дитині бути відвертим, викликає бажання емоційного контакту з дорослим та допомагає усвідомити необхідність позитивних змін поведінки.

Терпимість, тактовність, доброта та доброзичливість, бажання прийняти чужий біль на себе, співчуття, емпатія, емоційна стабільність та гнучкість - це саме такі якості, які лежать у основі позитивного відношення до підлітка. Здібності до самокерування дозволять таким якостям подолати негативні тенденції особистості майбутнього фахівця та допомогти у вирішенні завдань корекційної роботи з підлітками девіантами.

Керування емоціями, настроєм, вміння зняти психічну напругу, створити творче самопочуття, професійне володіння мімікою, пантомімікою та іншими видами емоційної саморегуляції та впливу дає змогу майбутньому учителю самостійно підтримувати своє професійне самопочуття на високому рівні та сприяє вдалій роботі підлітків девіантів над негативними тенденціями у своїй

поведінці. Таким чином, саме такі навички емоційного самокерування повинні складати зміст емоційно-вольового компоненту.

Оцінно-прогностичний компонент у структурі готовності учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки тісно пов'язаний з усіма іншими. Ми припускаємо, що запропонований компонент дозволить реалізувати як процес переосмислення особистістю свого професійного досвіду практичної діяльності у процесі підготовки до роботи з підлітками девіантної поведінки, так й допоможе прогнозувати певні подальші перспективи розвитку особистості майбутнього фахівця.

Необхідність виділення такого компоненту ґрунтується на твердженні, що оцінна та пов'язана з нею прогностична функції психіки є одними з ведучих. Саме сформованість такого компоненту в особистості майбутнього професіонала дозволяє учителю у роботі з підлітками-девіантами оперувати наступними категоріями:

- кращий/гірший з точки зору заданих критеріїв вибір засобів, методів виховного впливу;
- кращий/гірший з урахуванням конкретних умов підбір корекційних вправ, матеріалів;
- відбір кращих/гірших за результатами, що очікуються варіантів педагогічної діяльності.

Не кожен учитель зможе стати новатором у справі виховання підлітків з девіантною поведінкою, але є безсумнівним, що кожен учитель повинен володіти основами педагогічної майстерності роботи з такою категорією учнів, якщо він хоче на високому рівні навчати та виховувати підростаюче покоління.

ВИСНОВКИ З І РОЗДІЛУ

Докорінні зміни соціально-економічної і політичної ситуації в країні, оновлення всіх сфер життя і діяльності нашого суспільства в умовах ринкових відносин і національного відродження України вимагають кардинальної перебудови системи освіти, справи виховання підростаючого покоління та вдосконалення підготовки майбутніх учителів у відповідності з вимогами сучасного стану. Це обумовлено різким падінням соціального статусу і престижу знань серед молоді, зростанням підліткової злочинності, рівень якої дуже високий в Україні, збільшенням кількості підлітків девіантної поведінки, змінами у формах та видах прояву підліткової девіанції та ін. Для організації корекційно-виховної роботи з такою категорією підлітків необхідні фахівці, діяльність яких потребує широкого світогляду, досконалого володіння методами психолого-педагогічної діагностики особистості учня, мотивів та причин його вчинків, методами корекційно-виховної роботи, ґрунтовної гуманітарної підготовки та ін. Виходячи з цього необхідне сутнісне переосмислення змісту та форм підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Ґрунтуючись на аналізі стану проблеми вивчення девіантної поведінки у філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі ми визначили, як необхідні для нашого дослідження, такі характеристики девіантної поведінки підлітків:

- девіантна поведінка підлітків є наслідком процесу дезадаптації;
- наслідки патогенної дезадаптації у нашому дослідженні ми не розглядаємо, але враховуємо як можливі та такі, що знаходяться поза межами корекційної та виховної діяльності учителя;
- девіантна поведінка підлітка, на відміну від простих відхилень у поведінці, має характер стереотипного, стійкого утворення та призводить до формування моделі поведінки суб'єкту;
- характерологічною рисою такої поведінки є значний збиток для подальшої соціалізації особистості підлітка.

Особливості біологічного, психологічного та соціального розвитку підлітка ускладнюють соціальну адаптацію даної вікової категорії учнів та відокремлюють її у особливу групу ризику формування девіантних тенденцій у поведінці.

У процесі аналізу факторів, що впливають на формування девіантної поведінки підлітків, ми досліджували феномен соціального сирітства та, як наслідки такого явища – підліткове бродяжництво, безпритульність. Згідно з останніми дослідженнями явища підліткового бродяжництва, така поведінка підлітків у своєму розвитку проходить декілька стадій. На останньому етапі має характер стійкої звички, призводить до зміни поведінки дитини в цілому, дезадаптації та порушення нормального процесу соціалізації. Усе перелічене дозволило нам віднести явище бродяжництва до різновидності девіантної поведінки підлітків.

Отримані дані теоретичного дослідження питання вивчення девіантної поведінки підлітків, проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками-девіантами дозволили зробити висновок про необхідність врахування конкретних соціально-культурних реалій сучасної України у процесі побудови системи підготовки учителя до роботи з такою категорією підлітків.

Під підготовкою студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розуміли процес формування у студентів під час навчання у ВНЗ сукупності науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що обумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. Серед компонентів підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми визначали цільовий, змістовий, технологічний компоненти. Як кінцевий результат процесу підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми розглядали формування готовності студентів до означеної професійної діяльності.

Готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розуміли як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. У дослідженні готовність розглядалась не тільки як психологічний компонент професійної діяльності вчителя, але й виступала як первинна фундаментальна умова її ефективного здійснення.

У структурі загальної готовності майбутнього вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий та оцінно-прогностичний компоненти.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

2.1. Діагностика готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки

На підставі виділених специфічних характеристик готовності професіонала до роботи з підлітками девіантної поведінки ми можемо говорити про можливість, необхідність проведення діагностичної роботи по дослідженню рівнів готовності майбутніх учителів до певного виду професійної діяльності.

Під діагностичною діяльністю розуміють процес, у ході якого (з використанням методів діагностики) дослідник додержується необхідних наукових критеріїв, спостерігає за даним явищем, фактом з метою пояснення мотивів поведінки або можливості спрогнозувати подальший розвиток дій [175].

Педагогічна діагностика, як відмічає А.Я.Найн “повинна, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання (самонавчання, самоосвіти), по-друге, забезпечити у інтересах суспільства точне визначення результатів навчання (самоосвіти), по-третє, повинна керуватися прийнятими критеріями та призвести до мінімальних помилок у процесі вирішення проблем управління” [157: 193]. На думку Н.В.Кузьміної “для досягнення такої мети у процесі діагностичних процедур, з одного боку, потрібно встановити передумови для навчання, що є у окремих індивідуумів у цілому, а з іншого боку – визначити умови, що необхідні для організації запланованого процесу навчання” [242: 19].

Вирішення завдання діагностики готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки забезпечувалося проведенням пошукового експерименту. Дослідження проводилися нами на протязі 1998 та 1999 років. Метою пошукового експерименту було визначення вихідного рівня

готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки та ступеню актуальності проблеми, що нами вивчається.

У процесі дослідження ми виходили з виділених нами п'яти компонентів готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки та у відповідності з їх характеристиками виділили завдання пошукового експерименту: 1. Підбір комплексу діагностичних процедур для визначення рівня готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки за когнітивним, діяльнісним, мотиваційним, емоційно-вольовим, оцінно-прогностичним компонентами. 2. Проведення обстеження з використанням діагностичних процедур. 3. Формування на основі результатів дослідження підгруп, що розрізняються за рівнем готовності до роботи з обраною категорією підлітків. 4. Виділення та опис типології досліджуваних з кожної групи з метою здійснення індивідуального підходу на етапі проведення формуючого експерименту.

У дослідженні прийняло участь 1200 студентів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова та 120 вихователів та учителів Одеських міських притулків для неповнолітніх № 1 та №2.

Досліджуваними були студенти 3 – 5 курсів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова: факультету романо-германської філології, біологічного, геолого-географічного та філологічного факультетів. У свою чергу усі досліджувані були розділені на 2 підгрупи. Так, участь студентів 3 курсу у експериментальному дослідженні пояснювалася такими обставинами:

- у більшості випадків вони визначилися у виборі подальшої спеціальності (педагогічна або інший вид професійної діяльності) та пройшли етап первинної навчальної адаптації;
- почали вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу;
- в нашому розпорядженні залишається 2 роки до моменту завершення навчання в університеті для того, щоб внести зміни або доповнення у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

До моменту дослідження студенти 4-5 курсів:

- прослухали більшу частину циклу психолого-педагогічних дисциплін;
- прийняли участь у педагогічній практиці, метою якої є закріплення професійних вмінь та навичок у процесі роботи з дітьми та підлітками;
- пройшли етап первинної професійної адаптації, сформуvalи уявлення про зміст та функції діяльності учителя.

Порівняльний аналіз результатів за обраними підгрупами у подальшій роботі надасть можливість вивчити яким є дійсний рівень підготовленості студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки, провести порівняльну оцінку загальних тенденцій фактичної готовності студентів 3 та старших курсів.

Також у експериментальне дослідження були включені 120 вихователів та вчителів Одеських міських притулків для неповнолітніх №1 та №2. Аналіз отриманих даних за такою категорією досліджуваних дозволив виявити, як ступінь готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у досвідчених фахівців, так й проаналізувати типові труднощі вчителів та вихователів у процесі роботи з підлітками девіантної поведінки. Ми також припустили, що аналіз даних дослідження саме за цією категорією респондентів дозволить нам ще раз показати необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантами.

Діагностичний комплекс включав процедури, що дозволили отримати вірогідні дані про наявність знань, рівень сформованості навичок та вмінь, які складають зміст виділених нами компонентів готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Для діагностики рівня готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки використовувалися: аналіз академічної успішності кожного студента, методи бесіди, спостереження та опитування, анкетування, тестування, вивчення звітів з педагогічної практики студентів, інтерв'ювання.

Особливу увагу ми приділяли:

- правильному уявленню у студентів та вихователів про сутність девіантної поведінки, причинах її виникнення;

- рівню суб'єктивної оцінки досліджуваних наявності знань та розвитку вмінь роботи з підлітками девіантами;
- типовим труднощам, що відчувають студенти-практиканти та діючі фахівці у процесі здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки та причинами їх виникнення;
- наявності правильних уявлень про роль учителя у роботі з підлітками девіантної поведінки, про структуру та логіку виховної роботи, специфіку методів, засобів роботи з підлітками девіантами.

Відомо, що робота вчителя з підлітками девіантами здійснюється у більшості стихійно, методом спроб та помилок. При цьому до підлітків, педагогічна та психологічна природа девіацій яких (наприклад, неповноцінність нервової системи, негативний вплив родини, акцентуації характеру, особливості вікового розвитку та ін.) цілком різні, можуть використовуватися однакові методи виховання та перевиховання. У тих випадках, коли учитель у процесі організації педагогічної взаємодії не розуміє дійсних причин відхилень у поведінці підлітка та намагається ліквідувати тільки зовнішні прояви цього явища, перевиховання підлітка не відбувається.

Для дослідження наявності правильного трактування сутності девіантної поведінки підлітків, її проявів та причин нами були складені анкети та проведено опитування вихователів, вчителів та студентів (Додаток А).

Дані анкетування вихователів та вчителів подано у таблиці 2.1. за аналізом даних таблиці можна стверджувати, що група вихователів у 23% відповіли, що отримали незначні знання про роботу з даною категорією підлітків у ВНЗ. Але, усі респонденти відповіли, що отриманих знань було недостатньо для роботи з підлітками як у школі так й у притулку. 77% вихователів не отримали знань про роботу з такою категорією учнів під час свого навчання у ВНЗ. Друге питання було пов'язане з визначенням уявлень про ознаки девіантної поведінки. Аналіз відповідей за таким розділом виявив слабку диференційованість поняття “важковиховуваність”, “педагогічна занедбаність” та “поведінка, що відхиляється від норми”. Так, наприклад 11,7% вихователів виділили не стільки

характеристики педагогічної занедбаності (тобто викривлення моральних уявлень, що може супроводжуватися зовнішньою позитивною поведінкою), скільки ознаки важковиховуваності підлітків та визначили таку поведінку як “педагогічну занедбаність”. 31,6% учителів та вихователів, як головне у характеристиці девіантної поведінки, відмітили відхилення поведінки, що призводить до кримінальної відповідальності.

Таблиця 2.1.

**Результати опитування вихователів, учителів
на етапі пошукового експерименту**

Питання та параметри оцінювання		Вихователі та вчителі			
		Правильно	Неправильно	Частково правильно	Труднощі з відповіддю
1. Наявність уявлень про сутність девіантної поведінки, форми її прояву	%	16,7	15	43,3	25
2. Причини формування девіацій у підлітків	%	25	6,7	65	3,3
3. Якими якостями повинен володіти учителя для вдалої роботи з підлітками-девіантами.	%	37,5	5	40,8	16,7

Серйозною помилкою у визначенні причин виникнення девіантної поведінки у підлітків також є прагнення більшості вихователів та учителів притулків вивести девіації з умов життя підлітків у сім'ї. Так, 27% респондентів вказують на такі ознаки неблагополуччя як “пияцтво батьків”, “низький культурний та

освітній рівень”, “бездоглядність” та ін. Таким чином ігнорується активність особистості, її здібність не тільки сприймати, але й опрацьовувати вплив оточуючого середовища у залежності від засвоєних раніше оцінок, суджень. Неприятливі сімейні умови неможливо не враховувати, вони дійсно відіграють важливу роль, але не фатальну.

Другою за значущістю групою причин, що призводять до виникнення девіантних тенденцій у поведінці підлітків, була визначена така, як відсутність успіху у навчальній діяльності (32%). Слід відмітити, що дефекти у навчальній діяльності учителі та вихователі пов'язують лише з “небажанням вчитися”, “специфікою інтелектуального розвитку”, “втратою інтересу до навчання”, “пубертатним періодом чи зсувом інтересів, потреб” та лише 8% з усіх опитаних відмітили, як можливі причини втрати зацікавленості процесом навчання “помилки учителів”, “недоліки навчально-виховного процесу” та ін.

Найбільш часто зустрічалася група причин, що можна віднести до “інших” (10%). Серед “інших” причин визначалися вплив неформальних груп, товаришування з підлітками девіантами, негативний вплив засобів масової інформації та ін.

У процесі визначення найважливіших якостей, якими повинен володіти учитель для вдалої роботи з підлітками-девіантами більшість вихователів назвали комунікабельність, наполегливість, впевненість у собі, любов до дітей та ін. Такі відповіді показують, що більшість респондентів (40,8%) не виділяють підлітків-девіантів в окрему групу учнів, у роботі з якими необхідні спеціальні навички та особистісні риси учителя. 38% вихователів, покладаючись на свій професійний досвід, серед усіх перелічених якостей виділили окремо емоційну стабільність, рішучість, відвертість, наявність професійної інтуїції, адекватність у вираженні своїх емоцій та трактуванні вчинків інших, вміння керувати спілкуванням, наявність вмінь аналізувати та корегувати поведінку дитини, творчий підхід до своєї професійної діяльності. Також у процесі опитування ми запропонували вихователям та учителям обґрунтувати в усній формі деякі визначені якості. За даними опитування лише

17% вихователі та учителів пояснили обрані якості виходячи не тільки зі свого професійного досвіду спілкування з підлітками-девіантами, але й обґрунтували, спираючись на знання особливостей особистості підлітків девіантної поведінки, намагалися аналізувати мотиви та причини девіантної поведінки дитини, аналізували обставини та оточуюче середовище у яких відбувається спілкування між учителем та підлітком.

За розробленими анкетами були також опитані студенти 3 – 5 курсів Одеського національного університету імені І.І.Мечникова. У пошуковому експерименті прийняло участь 350 студентів 3 курсу та 850 студентів 4 – 5 курсів філологічного, геолого-географічного, біологічного факультетів та факультету романо-германської філології. Результати опитування студентів 3 – 5 курсів на етапі пошукового експерименту ми представили у таблиці 2.2.

За матеріалами підсумкової таблиці можна відмітити дуже низький рівень уявлень про сутність девіантної поведінки у студентів 3-5 курсів. Тільки 6,9% та 10,9 % студентів, що починають вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін та студентів, які пройшли педагогічну практику точно диференціювали поняття “девіантна поведінка підлітків”, вказали на те, що обов’язковою умовою девіантності є стереотипність, стійкість такого поведінкового прояву, є наслідком дезадаптації особистості, характеризується значною ущербністю для подальшої її соціалізації.

Також ми бачимо, що більш 60% студентів 3-х курсів та 40% студентів старших курсів припускають помилкове визначення або мають труднощі з відповіддю. Серед основних помилок можна виділити неможливість чітко розрізнити поняття “педагогічна занедбаність”, “девіантна поведінка” “делінквентна поведінка”. Більшість студентів при аналізі сутності девіантної поведінки називають найбільш поширені форми відхилень у підлітковому віці (алкоголізм, підліткова токсикоманія, куріння, крадіжки, жебракування та ін.), але не можуть об’єднати такі тенденції у загальному трактуванні. Також цікавою є тенденція розглядати як девіантну підліткову поведінку, тільки ті

вчинки, які дитина здійснює свідомо, виправдовує, усвідомлює їх асоціальність та можливість отримати покарання.

Таблиця 2.2.

**Результати опитування студентів 3 – 5 курсів
на етапі пошукового експерименту**

Питання та параметри оцінювання		Студенти 3 курсів				Студенти 4-5 курсів			
		Правильно	Неправильно	Частково правильно	Труднощі з відп.	Правильно	Неправильно	Частково правильно	Труднощі з відп.
1. Наявність уявлень про сутність девіантної поведінки, форми її прояву	%	6,9	36,6	31,1	25,4	10,9	25,8	42,8	20,5
2. Причини формування девіацій у підлітків	%	24,3	20,3	28,6	26,8	13,5	12,8	43,1	30,6
3. Якими якостями повинен володіти учителя для вдалої роботи з підлітками-девіантами.	%	15,7	24	32,9	27,4	8,7	14,9	28,4	48

Різницю між усвідомленням про сутність явища девіантної поведінки у студентів, які прослухали курс психолого-педагогічних дисциплін та тих, які починають вивчення можна бачити у графі “частково вірна відповідь”. Так, студенти 4-5 курсів, які пройшли педагогічну практику та у процесі практики зіткнулися з необхідністю виховної роботи з підлітками девіантної поведінки, у 42,8% випадках частково вірно трактували девіантну поведінку у відповідність 31,1% студентів 3 курсів.

На наш погляд, це пов'язано з безпосередньою роботою студентів старших курсів у процесі проходження педагогічної практики з підлітками девіантної поведінки, але доводить, що у процесі практичної діяльності майбутні фахівці не в змозі поповнити свої знання з цього аспекту професійної діяльності, зустрічаються з багатьма труднощами у здійсненні корекційно-виховної роботи. Також багато студентів 4 – 5 курсів відмітили труднощі у встановленні контактів з підлітками девіантами під час педагогічної практики, оцінили свої дії як недосконалі, відмітили низький рівень психологічної готовності до здійснення корекційної роботи та неможливість підібрати методи, форми, адекватні вчинкам та особистісним рисам підлітка девіантна.

Незначний, високий відсоток респондентів, які дали частково вірні відповіді у обох підгрупах також пояснюється тим, що до девіантної поведінки віднесли такі її форми як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія. Але це не викликало ніяких сумнівів у студентів як 3 так й 4- 5 курсів, тому що саме ці форми девіації й без спеціального вивчення достатньо широко обговорюються у суспільстві. При більш глибокому вивченні об'єму знань з цього питання ми виявили, що інші форми девіантної підліткової поведінки студенті не можуть виділити.

Звертає на себе увагу високий сумарний показник вірних та частково вірних відповідей про причини формування девіантної поведінки у підлітків. Але більш глибокий аналіз уявлень по цьому питанню дозволив виявити, що більша частина опитаних також називають тільки одну причину формування девіантної поведінки – неблагополучна сім'я та не диференціюють інші

фактори. Серед відповідей, які привернули нашу увагу також можна назвати відповіді, які пов'язали девіантну поведінку підлітків з будь-якою формою психічного захворювання, неузгодженістю соціальних вимог до поведінки підлітків. Особливо цікавою була думка деяких студентів про неможливість суспільства узгодити свої вимоги, уявлення про нормативну поведінку підлітка з сучасним темпом соціалізації особистості, темпом соціалізації та психічного розвитку людини.

Варто уваги, що 27,4% та 48% студентів 3 та 4-5 курсів мають труднощі з відповіддю на питання про якості особистості учителя, його професійні здібності, які необхідні у виховній роботі з підлітками-девіантами. У відповідях на ці питання більшість респондентів згадували такі якості як високий рівень знань з педагогіки та психології, любов до дітей, відвертість та ін. Тобто ті особистісні якості, які необхідні у будь-якій педагогічній діяльності. Відсутність диференційованого підходу до такого питання дозволило нам віднести такі відповіді до категорії “труднощі з відповіддю”. На наш погляд важливим є те, що 24% та 14,9% студентів мають невірні уявлення з цього питання, у більшості з них існує думка про неможливість кваліфікованої роботи з такою категорією підлітків у рамках навчально-виховного процесу. Тобто у 4/5 студентів відсутні чіткі критерії при оцінці особистості учителя, який вдало здійснює роботу з підлітками девіантами.

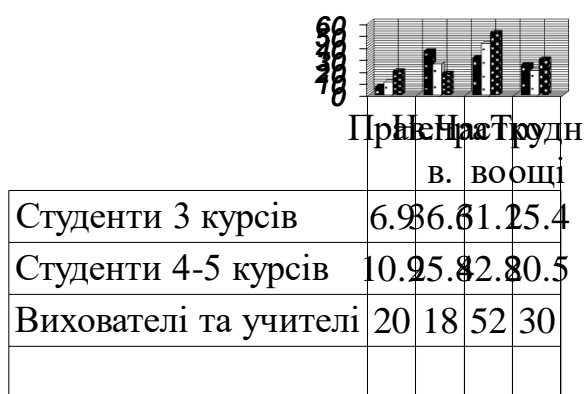
У відповідність з даними проведених співбесід та анкетування, аналізу звітів з педагогічної практики та результатів спостережень ми склали наступні діаграми: Діаграма 2.1 “Наявність уявлень про сутність девіантної поведінки у студентів 3 – 5 курсів та вихователів Одеських міських притулків” та Діаграма 2.2. “Наявність уявлень про причини формування девіацій у підлітків серед студентів 3- 5 курсів та вихователів Одеських міських притулків”

З наведених діаграм ми бачимо, що ні студенті ВНЗу ні вихователі притулків, які практично взаємодіють з підлітками-девіантами, не мають чіткого усвідомлення про те, яка поведінка називається девіантною, які форми її прояву, які можливі причини формування підліткової девіації. Хоча

показники правильних та частково правильних вірних відповідей у вихователів притулків значно вищі ніж характеристики студентів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, ми можемо стверджувати, що практичний досвід роботи та постійне спілкування безпосередньо з підлітками девіантами не дозволяють сформувати якісні знання, вміння та навички роботи з такою категорією підлітків.

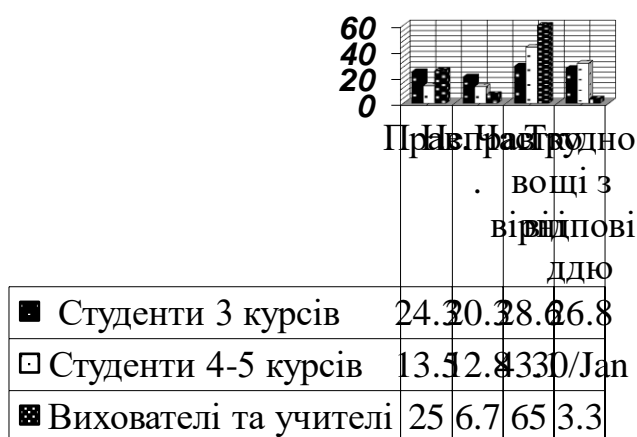
Діаграма 2.1

Наявність уявлень про сутність девіантної поведінки у студентів 3 – 5 курсів та вихователів Одеських міських притулків



Діаграма 2.2.

Наявність уявлень про причини формування девіацій у підлітків серед студентів 3- 5 курсів та вихователів Одеських міських притулків



Ми також зробили підсумок, що знання вихователів, які мають практичний досвід роботи з підлітками-девіантами та не отримали спеціальної

додаткової підготовки до такого виду корекційно-виховної роботи, мають досить узагальнений та суб'єктивний характер.

Нас також зацікавили дані про рівень суб'єктивної оцінки готовності до роботи з підлітками девіантами у студентів 3-5 курсів та вихователів притулків. У процесі аналізу даних рівня самооцінки готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки перед усім відмітимо досить високий рівень самооцінки уявлень про сутність підліткової девіації у студентів 3-5 курсів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова – майже кожний другий студент враховує свій рівень знань за такою проблемою високим та середнім. Але як засвідчили наші дослідження, уявлення про форми прояву девіантної поведінки підлітків у більшості студентів обмежуються виключно знаннями на побутовому рівні про підлітковий алкоголізм, наркоманію, злочинність.

Аналіз даних показує, що при досить адекватній самооцінці рівня готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у вихователів притулків, більш половини респондентів враховують себе неготовими до такого виду професійної діяльності – вони оцінюють свій рівень як середній – 31,7 % або описують масу труднощів у процесі роботи з вихованцями притулку та оцінюють свій рівень готовності як низький – 63,3 %

Низький рівень готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки також відмічають й студенти Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, при цьому характерний диференційований підхід до такого питання у студентів, які пройшли педагогічну практику – 15,4 % студентів 3 курсу відносно 36,6% студентів 4 – 5 курсів.

Також для діагностики рівня готовності до роботи з підлітками нами були розроблені різні практичні ситуації, що моделюють реальну взаємодію учителя та учня з девіантною поведінкою. Дані ситуації вимагали від учасників дослідження прояву практичних вмінь роботи з носієм девіантної поведінки:

- вміння діагностувати прояви девіантної поведінки, її мотиви та причину;
- вміння складати план роботи з суб'єктом девіантної поведінки;

- адекватне використання відомих форм, засобів та методів роботи з підлітками-девіантами.

У процесі аналізу рішення запропонованих ситуацій ми виходили з припущення, що діагностична діяльність учителя, процес роботи з підлітками девіантами пов'язані не тільки з розпізнаванням загальних та окремих причин виникнення відхилень у поведінці, але й з вірною діагностикою мотивів, причин здійснення окремих вчинків.

Аналіз отриманої інформації дозволяє зробити нам деякі висновки. Респонденти усіх трьох груп не диференціюють поняття “причина” та “мотив вчинку”. Вони не розрізняють, що причина – сукупність зовнішніх факторів, що спонукають до дії та мотив – внутрішній збудник, що визначається тим чи іншим ступенем усвідомлення потреб особистості.

У даному випадку відсутність такої диференціації понять у вихователів притулку та студентів 3-5 курсів говорить про слабкість їх психологічної підготовки на вузівській стадії, про недостатньо глибокий підхід до вивчення характеру дитячих вчинків. “Що є основою вчинку?” та “Чому він був скоєний” – ці питання, хоча й є близькими та не тотожними. Помилковість при їх інтерпретації призводить до викривлення у “діагнозі” відхилень поведінки та складанні програми подальшої дії.

Другою серйозною помилкою у складанні програми виховного впливу на підлітка девіанта є те, що при виділені позитивних якостей підлітка (а саме з опорою на них будується програма корекційно-виховної роботи) майбутні фахівці та вихователі притулків визначають їх за ознакою відсутності негативних якостей (“не вчиняє бійку”, “не прогулює уроки” та ін.), або не в змозі взагалі чітко охарактеризувати позитивні якості особистості підлітка девіанта.

Питання, що торкаються використання методів, засобів та форм роботи з підлітками девіантами у більшості випадків викликали труднощі як у вихователів притулків так й у студентів 3-5 курсів.

Під час нашого дослідження ми також проводили спостереження за особливостями корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами студентів 4-5 курсів під час педагогічної практики та за педагогічною діяльністю вихователів та учителів притулків.

Аналіз звітів з педагогічної практики та аналіз самозвітів вихователів, учителів притулків дозволив нам виділити основні фактори, що впливають на вибір методів роботи з підлітками девіантами та узагальнити отримані дані у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Фактори, що впливають на вибір методів роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів-практикантів та вихователів, учителів притулків

Перелік факторів, що впливають на вибір методів, засобів та форм роботи з підлітками девіантами	Вибір даного фактора у %	
	Студенти 4-х – 5-х курсів	Вихователі, учителі
1. Педагогічна інтуїція	71	63
2. Досвід роботи	14	78
3. Поради колег, напарників	38	51
4. Поради методистів, керівників практики	49	48
5. Спогади про досвід роботи своїх шкільних учителів	53	21
6. Знання, вміння, навички, що отримані у ВНЗ	13	8
7. Інше	12	24

Примітки: сума виборів перевищує 100% тому що респондентам дозволялося обирати більш одного фактора.

Узагальнення отриманих даних дозволяє зробити висновки про актуальність підвищення рівня готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки та підтвердити висновки про недостатність існуючого рівня готовності.

Для оцінки рівня готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки ми використовували комплекс психодіагностичних процедур. До нього увійшли наступні техніки:

1. Методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кетела (16 PF - опитувальник)

Методика призначена для виміру шістнадцяти факторів особистості та дає багаторівневу інформацію про особистісні риси, такі як замкненість – товариськість, емоційна стійкість – емоційна неврівноваженість, домінантність – підпорядкованість, стриманість – експресивність, довірливість – підозрілість, практичність – розвиток уяви, конформізм – нонконформізм, низький рівень самоконтролю – високий рівень самоконтролю, розслабленість – напруженість, адекватність самооцінки та ін. [186]

2. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В.В.Бойко.

На основі цієї методики ми намагалися встановити у досліджуваного наявність однієї з трьох можливих стратегій у спілкуванні: миролюбство, психологічну стратегію захисту суб'єктивної реальності особистості, у якій ведучу роль відіграють інтелект та характер; уникання, що ґрунтується на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів; агресію, що діє на основі інстинкту [186].

3. Методика діагностики комунікативної установки за В.В.Бойко.

Зазначена методика надає можливість діагностувати низький рівень адаптації до характеру, звичок, домагань інших людей; нетерплячість до фізичного чи психологічного дискомфорту, у якому опинився партнер; нездатність вибачати іншим помилки, що допущені ненавмисно; бажання вплинути на свого партнера по спілкуванню, зробити його “зручним для себе”; категоричність в оцінці людей та ін. [186].

4. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей за В.В.Бойко [186]
5. Методика виявлення мотивації професійної діяльності (методика К.Замфір у модифікації А.Реана) [202]

Методика може використовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності, у тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. У основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації.

б. Карта психологічних показників ефективності діяльності учителя та рівнів його професійної компетентності за А.К.Марковою.

Дана методика використовувалась нами у процесі складання експертного висновку про професійну компетентність студентів у процесі ведення відкритих уроків, виховних заходів та корекційних занять під час педагогічної практики. Для студентів експериментальної групи ми також використовували дану карту у процесі їх волонтерської практики у притулках [168]

При подальшій обробці даних експериментального дослідження рівня готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виходили з твердження, що зміст кожного з компонентів повинен розвиватися у певній послідовності та на кожному етапі характеризуватися різним ступенем сформованості – рівнем.

Для узагальнення отриманих даних ми використовували критеріальний підхід до діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки та виділили наступні критерії:

1. Наявність у респондентів знань психолого-педагогічних закономірностей та особливостей розвитку особистості підлітка девіантної поведінки та форм прояву відхилень у поведінці - теоретичний.
2. Володіння навичками проведення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами - практичний.
3. Наявність правильних уявлень про роль учителя у роботі з підлітками девіантної поведінки - ціннісний.
4. Здібності адекватно оцінювати результати корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами - оцінний.
5. Наявність професійно-значущих особистісних характеристик та їх прояв у процесі взаємодії з підлітками девіантної поведінки - особистісний.

Узагальненні критерії готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Узагальнені критерії оцінки рівнів готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки

Критерії оцінки рівнів готовності	Показники критерію
1	2
Теоретичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вірне уявлення про сутність девіантної поведінки підлітків. 2. Знання факторів, що впливають на формування підліткової девіації. 3. Вміння діагностувати форми прояву девіантної поведінки підлітків.
Практичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність навичок діагностування та інтерпретації причин, мотивів девіантної поведінки підлітків. 2. Володіння сучасними технологіями виховного впливу. 3. Адекватний вибір методів корекційно-виховної роботи.
Ціннісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відношення до особистості підлітка девіантної поведінки як до вищої цінності корекційно-виховної роботи. 2. Усвідомлення необхідності

	<p>спеціальної підготовки до роботи з підлітками-девіантами.</p> <p>3. Активне оволодіння навичками корекційно-виховної роботи з підлітками-девіантами.</p>
Оцінний	<p>1. Співвіднесення своїх професійно-педагогічних знань, вмінь та навичок з потребами корекційно-виховної роботи.</p> <p>2. Можливість прогнозувати результати корекційно-виховного впливу.</p> <p>3. Можливість швидко реагувати та змінювати тактику роботи у відповідності з особливостями особистості підлітка-девіанта.</p>
Особистісний	<p>1. Емоційна стабільність та врівноваженість.</p> <p>2. Високий рівень емпатії.</p> <p>3. Самоаналіз та схильність до самопізнання, самовиховання.</p>

Для оцінки рівня вихідної готовності нами був використаний рівневий підхід. Для цього були виділені три рівні готовності: високий, середній та низький.

Наступним етапом нашої роботи було формування підгруп досліджуваних студентів 3-5 курсів на основі отриманих результатів та здійснення типологічної характеристики представників кожної підгрупи.

Підгрупа досліджуваних студентів найбільш здатних до виконання роботи з підлітками девіантної поведінки може бути охарактеризована наступним чином. Досліджуваним, які увійшли у цю підгрупу притаманні високі навчальні досягнення - активність, творчий підхід до своїх професійних обов'язків, соціальна активність – приймають безпосередню участь у суспільному житті університету. Інтереси досліджуваних такої підгрупи різнобічні, вони не обмежуються лише улюбленими дисциплінами чи видом навчальної діяльності, респонденти з цікавістю сприймають будь-яку нову справу, прагнуть зрозуміти та досягти найбільш високих результатів у процесі її виконання. Вони мають високий рівень моральної культури, культури зовнішнього вигляду. У колективі мають високий авторитет, взаємостосунки з членами колективу позитивні, врівноважені.

Для студентів цієї підгрупи притаманні також високі інтелектуальні показники, проникливість, рухливість та гнучкість розумових процесів. Для них характерні емоційна стійкість та зрілість – реалістично оцінюють життєві ситуації. Також у трудних випадках оптимістичні, вірять у добре та знаходять вихід, практично з усіх подій, намагаються вирішувати проблему самостійно та рідко використовують допомогу інших.

Ще однією яскравою характеристикою представників такої підгрупи була наявність здібностей до емпатії, в основі якої – легкість, рухливість та гнучкість емоцій, здібність до наслідування. Вони постійно намагаються знайти справедливість у вирішенні питань, але не завжди це їм вдається, чужий біль не залишає їх байдужими, завжди намагаються допомогти у межах своїх можливостей.

Респондентів, які увійшли у цю підгрупу відмічає високий рівень навчальної мотивації, мають виражену та стійку пізнавальну направленість, високий рівень пізнавальних інтересів.

Для студентів цієї підгрупи характерний високий рівень навичок та вмій навчальної роботи, висока культура розумової праці, організованість; систематичність у роботі над самоосвітою та самовихованням.

Усі респонденти даної підгрупи товариські, вміють ефективно використовувати можливості спілкування, збагатити, активізувати цей процес. Також їх відмічає такі властивості як високий рівень розвитку соціальної перцепції та рухливість, швидкість реакції та орієнтації у соціальній дійсності. Такі темпоральні властивості та рівень розвитку соціальної перцепції дозволяє цим студентам здійснювати ефективну взаємодію з підлітком девіантної поведінки, підтримувати спілкування, направляти його у необхідне русло.

До числа індивідуально-психологічних особливостей також слід віднести: любов до дітей, усвідомлення потреби роботи з підлітками, адекватність сприйняття дитини та інтерес до її індивідуальних особливостей, прагнення надати допомогу у процесі вирішення труднощів розвитку особистості підлітка-девіанта.

Для респондентів, які були віднесені до середнього рівня готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки характерні також високі показники навчальних досягнень, соціальна активність, але такі показники мали ситуативний прояв у поведінці студентів. У суспільному житті університету такі студенти виконують незначні доручення, не мають улюбленої творчої справи та не прагнуть допомагати іншим. Інтереси досліджуваних цієї групи дуже обмежені, у багатьох випадках це улюблені дисципліни, вони байдужі до нових ідей, справ, у разі зіткнення з труднощами прагнуть відмовитися від виконання. У колективі не мають високого авторитету, але взаємостосунки з іншими членами скоріше позитивні, ніж негативні.

Для студентів цієї підгрупи характерні високі інтелектуальні показники, але вони неохоче демонструють свої здібності іншим, намагаючись утримуватися осторонь. У багатьох досліджуваних наявні неадекватність самооцінки, відсутність реалістичного відношення до життєвих ситуацій,

подальші професійні прагнення мають дуже розмиті, недиференційовані ознаки.

Студенти цієї підгрупи не володіють навичками адекватного діагностування девіантних тенденцій у поведінці підлітків. При визначенні факторів, що впливають на формування девіантної поведінки також припускалися помилок.

Студенти, які були віднесені до середнього рівня готовності усвідомлювали необхідність проведення корекційно-виховної роботи, але припускалися помилок чи утруднювалися з відповіддю у процесі вирішення практичних завдань.

Також у студентів цієї підгрупи проявлялося багато позитивних особистісних якостей, але вони були окреслені епізодично, непослідовно та не давали змогу усвідомити цілісну характеристику особистості майбутнього учителя.

У підгрупі досліджуваних з низьким рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили такі загальні характеристики.

Серед загальних характеристики для студентів 3 –5 курсів, які відносилися до групи з низьким рівнем готовності можна назвати – низький рівень мотивації виконання корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами або повна її відсутність. Представники даного рівня також характеризувалися низькою педагогічною направленістю особистості у цілому. Студентам, які складали дану підгрупу, були притаманні пасивність як у процесі навчання, набуття знань, вмінь та навичок так й у суспільному житті свого факультету.

Досліджуванні даної підгрупи практично не мали яких-небудь захоплень, улюблених справ, їх інтереси були дуже хаотичні та несистематизовані. У взаємостосунках з колективом представників цієї підгрупи відрізняла загальна пасивність, вони не були лідерами, та були впевнені у тому, що колектив не достатньо оцінює їх здібності.

Якщо говорити про студентів старших курсів, які пройшли педагогічну практику, то усі досліджувані цієї підгрупи відмічали труднощі у процесі взаємодії з підлітками-девіантами, складанні плану корекційної роботи. Дана категорія респондентів не мала достатніх знань з основ виховної роботи, не могла досконало планувати виховну роботу та здійснювати індивідуальну програму виховання, що ускладнювало процес проходження педагогічної практики.

Загальною характеристикою для всіх представників цієї підгрупи також є наявність проблем у спілкуванні та взаємодії з іншими членами педагогічного, студентського колективу. Зокрема, при необхідності вирішення практичних питань, що пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми та при вирішенні проблем, що потребують глибокого та точного знання психічної організації людини, встановлення продуктивних контактів з нею.

Ще однією яскравою характеристикою даної підгрупи є наявність низького рівня емпатії.

Серед загальних характеристик представників даної підгрупи ми також виділили як найбільш характерні: відсутність сформованої стійкої педагогічної направленості особистості; низький рівень розвитку креативності; низький рівень психолого-педагогічної компетентності.

Діагностика готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки здійснювалася на основі середньорозрахункових показників оцінок членів експертної ради. У нашому дослідженні експертами стали викладачі кафедри педагогіки та психології. Кожен студент при обстеженні одержував по п'ятнадцять оцінок, що виставляв кожний із трьох експертів на окремому бланку, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою [247]:

$$K = (Z_1 + Z_2 + \dots + Z_n) : 45y \quad (2.1.)$$

де: K - коефіцієнт готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки;

Z_x - сума балів за всіма показниками готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки, проставлена одним експертом;

$x = 1, 2, \dots, n$ – порядковий номер експерта;

у – кількісний склад експертів, що брали участь в оцінюванні показників готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки;

45 – максимально можливий бал, отриманий при оцінюванні за сумою усіх показників готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Оцінка виставлялася в балах відповідно до параметрів наступної шкали: бал “3” – наявність означеного показника готовності, постійна фіксація його у поведінці, професійній діяльності; “2” – прояв показника готовності носить характер епізодичного прояву; “1” – прояви показника носить переважно інтуїтивний характер, фіксується у дуже рідких випадках; бал “0” – прояв показника готовності не фіксується. По закінченню діагностики кожному досліджуваному виставлявся відповідний до величини набраних балів коефіцієнт сформованості готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. Максимально можлива величина, яку можна було набрати респондентам була одиниця. З урахуванням цього розподіл рівнів готовності здійснювався в таких межах:

- від 1,0 до 0,71 балів – високий;
- від 0,70 до 0,50 бала – середній;
- від 0,49 і нижче – низький.

Після виділення окремих груп з високим, середнім та низьким рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки ми зробили порівняльний аналіз отриманих результатів нашого діагностичного експерименту. У таблиці 2.5. представлені дані пошукового експерименту по виявленню рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Порівняльний аналіз даних, що маємо у нашому розпорядженні показує, що лише від 12% до 19% студентів та 24,1 % - вихователів володіють високим рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. Середнім рівнем готовності володіють лише від 15,7% до 26,9% студентів та 31,7 % вихователів. Дуже яскравим є дані по низькому рівню готовності – від 72,3% до 54,1% студентів 3 – 5 курсів та 44,2 % вихователів притулків.

Таблиця 2.5.

**Результати діагностики рівня готовності до роботи з підлітками
девіантної поведінки на етапі пошукового експерименту**

№ п/п	Рівні готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки		Студенти 3 курсів	Студенти 4 – 5 курсів	Вихователі
		%			
1.	Високий	%	12	19	24,1
2.	Середній	%	15,7	26,9	31,7
3.	Низький	%	72,3	54,1	44,2

Таким чином, проведений кількісний та якісний аналіз даних дозволяє стверджувати, що лише незначна частина студентів, які прослухали курс психолого-педагогічних дисциплін мають високий рівень готовності до виконання своєї професійної діяльності, а зокрема до роботи з підлітками девіантної поведінки. Кількість студентів, які зовсім не готові до цього виду діяльності складає майже 50%, а у більш 60% повністю відсутні навички практичної взаємодії з підлітками-девіантами.

У результаті проведеного нами дослідження рівня готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми можемо зробити висновок:

- У більшості випадків майбутні фахівці мають високий рівень підготовки до виконання навчаючої функції, оскільки цілеспрямовано готуються до цього та сам процес засвоєння знань гарно забезпечений методично, структурований по формі та визначений за змістом.
- Виховні функції учителя, його можливості у розвитку та виправленні небажаних проявів у поведінці учнів ні змістовно, ні методично не означені.
- Майбутні учителі не мають теоретичної, практичної підготовки до здійснення роботи з підлітками девіантної поведінки, що входить безпосередньо у їх професійний обов'язок.

- Незначне розходження у рівні підготовленості до роботи з підлітками девіантної поведінки між студентами 3, 4-5 курсів та вихователів притулків дозволяють говорити про необхідність більш детального, спеціального вивчення проблеми у рамках дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Причини, які лежать у основі недостатньої підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки, на нашу думку, мають такий вигляд:

1. Підготовка майбутніх педагогів у класичному університеті здійснюється без належного урахування особливостей українського суспільства, в першу чергу недостатньо враховується положення особистості підлітка у сучасних умовах.
2. Розвиток психолого-педагогічної галузі призводить до сутнісного розширення напрямку вивчення девіантної поведінки та створенню нових методів, засобів та форм роботи з підлітками-девіантами. Але це не враховується при визначенні змісту підготовки майбутніх учителів. Також ми спостерігаємо відсутність цілеспрямованої підготовки до даного виду педагогічної діяльності у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.
3. Відсутність цілісного, системного підходу до проблеми роботи з підлітками девіантної поведінки призводить до того, що студенти не усвідомлюють значущості проблеми роботи з підлітками-девіантами. Цей вид професійної діяльності, а також підготовка до неї не стають ціннісно значущими для них, не є одним з факторів позитивної мотивації навчальної діяльності.
4. Фактором, що сутнісно обмежує можливості ефективної підготовки до роботи з підлітками девіантної поведінки майбутніх учителів, є слабе методичне озброєння, відсутність методичних рекомендацій за даним видом професійної діяльності.
5. Важливою причиною, що перешкоджає високоякісній підготовці майбутніх вчителів також є відсутність у плані їх підготовки практичних

занять корекційної направленості та можливостей взаємодії з підлітками девіантами.

6. Обмеженням у процесі підготовки також є те, що технології, що використовуються у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, обираються як правило, без урахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх активності.
7. Форма проведення педагогічної практики у класичних університетах, що обговорена у навчальних планах не дозволяє реалізувати усі можливості ефективної підготовки майбутнього фахівця до даного виду діяльності.

2.2. Модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки

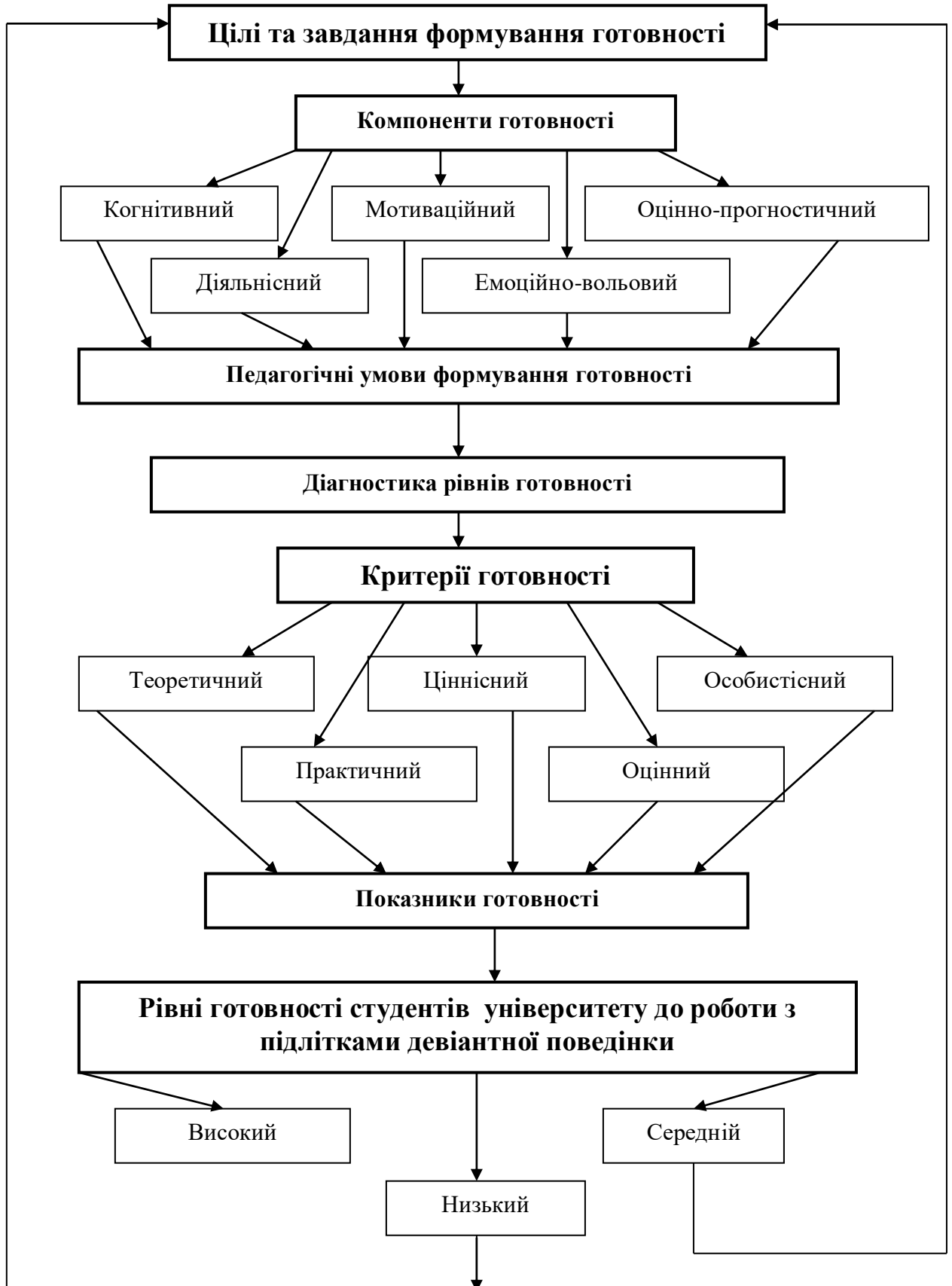
На підставі діагностування недостатнього рівня готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми дійшли висновку про необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема для виховної роботи з такою категорією учнів. Спроби розробити необхідні педагогічні умови формування готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки призвели нас до побудови відповідної структурної моделі – моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки (Схема 2.1.)

На першому етапі побудови такої моделі нами були виділені ряд положень, що мали принципове значення для її розробки:

1. Створенню моделі повинно передувати вивчення індивідуальних особливостей та структури діяльності професіоналів, які найбільш вдало працюють після закінчення ВНЗ у даній галузі професійної діяльності.
2. Виділення структурних компонентів моделі повинно проходити з урахуванням змісту основних нормативних документів, у яких викладені вимоги до фахівців вищої категорії.

3. Структурні компоненти моделі повинні бути представлені, як взаємозалежні та у сукупності давати чітке уявлення про те, якими якостями повинен володіти фахівець, які завдання він буде вирішувати у процесі професійної діяльності, що він повинен знати.
4. Модель повинна передбачати не тільки завдання та потреби сьогодення, але й тенденції розвитку професійної діяльності у майбутньому.
5. Майбутнім педагогам необхідні не тільки та не стільки знання загальних педагогічних та психологічних феноменів з гіпотетичною можливістю їх подальшої інтерпретації, а й знання психолого-педагогічних особливостей учнів різного віку, механізмів та закономірностей функціонування психіки дитини з можливими варіантами індивідуальних відмінностей, знання методичних основ виховної роботи, що викладені у контексті педагогічної ситуації.
6. Успіх виховної роботи з підлітками-девіантами у багатьох випадках обумовлений загальною гуманітарною спрямованістю на особистість дитини, яка можлива тільки на основі системних, а не фрагментарних знань у цілому.
7. Майбутнім учителям необхідні знання з розвитку та корекції пізнавальної, емоційної, вольової, мотиваційної та інших сфер особистості підлітка-девіанта. Це дозволяє зробити навчально-виховний процес більш змістовним, роботу з підлітками-девіантами більш ефективною, враховувати у ході навчання та виховання не тільки наявний рівень розвитку вихованця, але бачити перспективи, активно та цілеспрямовано сприяти розвитку.
8. Ми розглядаємо студентів не тільки як об'єкт керування навчальним процесом, але перед усім як суб'єкт діяльності. При цьому принципове значення набуває вивчення мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця, з'являється можливість керувати діяльністю, здійснювати вплив на формування мотивів.

Структурна модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки



9. Використання інноваційних технологій навчання буде впливати не тільки на формування та підтримку інтересу до вивчення проблеми, але також допоможе студентам краще уявити та усвідомити реальні можливості учителя та психолога у процесі вирішення навчально-виховних завдань.
10. Практичні та семінарські заняття повинні бути підпорядковані завданням формування у студентів, у першу чергу, навичок та вмій у галузі діагностики, корекції та розвитку необхідних для вдалого виконання професійної діяльності.
11. Виправданим також є використання технології тренінгового навчання у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.
12. Наявність високого рівня готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у даній моделі підготовки виступає у якості еталонної, до якої від курсу до курсу повинні наближатися реальні знання, вміння, навички та особистісні якості студента.
13. Критеріями оцінки якості навчального процесу, визначення ступеню збігу чи незбігу на кожному етапі підготовки результату з запланованим буде просування фахівця від вихідного до нового рівня готовності. Ці критерії будуть використовуватися поки фахівець не досягне високого рівня готовності.

На теперішній час накопичено багатий та різнобічний матеріал, що класифікує моделі як за принципами формування моделей фахівців, так й за конкретними засобами їх створення. У ряді робіт Н.Г. Печенюк, Н.Ф.Тализіної, Л.Б. Хихловського викладені принципи і методика дослідження, узагальнено досвід побудови моделей, базою для яких слугує модель цілісної професійної діяльності спеціаліста, розробляється зміст моделі фахівця [226].

Педагогічна модель професійної діяльності учителя розроблена В.А.Грицюком, С.В.Домбровським, Р.П. Сеульським [218].

О.М.Анісімова, М.Д.Дворяшина, В.Н.Келасьєв під моделлю спеціаліста розуміють систему ознак, які характеризують ступінь відповідності спеціаліста рівню сучасної освіти [221].

У процесі розробки моделі готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності багато авторів доходять висновку, що її структури та елементи відмінні, але мають багато однакових позицій. Вихідним критерієм багатьох моделей є перед усім перспективна замова суспільства вищій школі.

У роботах Н.В.Кузьміної ми знаходимо опис теоретичної моделі педагогічних систем, де структурними компонентами моделі називають цілі системи, зміст інформації, засоби педагогічної комунікації, діяльність студентів та діяльність викладачів, головною ціллю у такій теоретичній моделі названа професійна діяльність випускника [127]. Також модель професійної підготовки учителя передбачає урахування відповідних потреб до майбутнього фахівця, включає навчальні плани та програми, різні заходи та інші засоби підготовки.

У якості головних, ведучих компонентів структурної моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розглядаємо: цілі та завдання формування готовності, критерії та показники готовності, рівні готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Ефективність запропонованої моделі буде забезпечуватися через реалізацію комплексу педагогічних умов.

Аналіз науково-педагогічної літератури (П.Г.Здравомислов [85], А.В.Кир'яков [112], Н.В.Кузьміна [126], Н.Д.Левітов [130]) дозволив узагальнити основні критерії, які нами враховувалися при постановці цілей формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантами, а також наявність яких у структурі особистості майбутнього фахівця свідчили б про високий рівень підготовленості до такого виду діяльності:

- формування професійної направленості як під структури особистості, що включає у себе зацікавленість педагогічною діяльністю у цілому та роботою з підлітками девіантами зокрема: бажання спілкуватися з такою категорією підлітків на основі гуманістичних ідеалів, цінностей;

науковий світогляд та потреба у педагогічній діяльності з підлітками-девіантами; наявність стійкої домінуючої системи мотивів діяльності та поведінки з урахуванням особливостей підлітка-девіанта.

- професійна грамотність як система знань (фундаментальних, практико-орієнтованих, спеціальних, психолого-педагогічних та загальнокультурних) про сутність проблеми девіантної поведінки; володіння засобами пошуку необхідної інформації з проблеми;
- функціональна компетентність як вміння ставити педагогічні задачі, визначати та реалізовувати їх оптимальне вирішення з урахуванням особливостей девіантних проявів у підлітків;
- розвиток потреби та вміння займатися самоосвітою, у тому числі освоєнням історичного та сучасного, вітчизняного та зарубіжного прогресивного педагогічного досвіду з проблеми девіантної поведінки підлітків;
- розвиток педагогічного мислення, що забезпечує продуктивне рішення педагогічних задач та проявляється у творчості, що спрямована на оптимізацію навчальної та виховної роботи з підлітками-девіантами;
- професійна зрілість, що проявляється у нормативно-професійній поведінці.

Такий аналіз дозволив нам визначити наступні цілі та завдання процесу формування готовності студентів університету до роботи з підлітками-девіантної поведінки: загальноосвітня, психолого-педагогічна, спеціальна підготовка студентів університету повинна містити знання про особливості девіантних проявів підлітків; у процесі підготовки необхідне набуття не тільки інтегративних, логічних пов'язаних знань з проблеми девіантної поведінки підлітків, але й набуття узагальнених вмінь та навичок, що необхідні для корекційно-виховної роботи з такими підлітками. (Якщо розглядати вміння, як розумову операцію, як знання у дії, як здібність використовувати знання у різних ситуаціях та навички – стереотипні, автоматизовані операції, які можуть вдосконалюватися без посереднього керування свідомості)

Як один зі шляхів реалізації цілі формування готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили ряд педагогічних умов: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми девіантної поведінки підлітків; забезпечення майбутніх учителів навичками та вміннями корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки; організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

Визначені нами педагогічні умови реалізовувалися у змісті підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками–девіантами та забезпечували підготовку майбутнього фахівця за всіма компонентами формування готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки, які були описані у параграфі 1.4.

Розробка та створення будь-якої теоретичної моделі діяльності педагогічних систем самим безпосереднім чином пов'язана з системним підходом, який широко використовується у дидактиці вищої школи.

Слідом за визнаними авторитетами у цій галузі - С.І.Архангельським [15], В.П.Безпалько [29], Л.Н.Ландою [128], Н.Ф.Тализіною [226] ми розглядаємо системність як важливу та обов'язкову умову побудови, організації, функціонування та управління всіма складниками навчального процесу вищої школи.

Таким чином у якості основи системності навчання та системного підходу до теорії та практики навчання нами була вибрана наступна характеристика моделі, яку ми розробляли – системність, тобто наявність у великій кількості взаємопов'язаних компонентів, що складають певне ціле у своїй побудові та функціонуванні.

Системність моделі припускає наявність у неї елементів, що піддаються управлінню, здійснюють управління іншими елементами та які поєднанні каналами передачі інформації. Особливістю такої моделі буде можливість здійснювати управління процесами.

У якості елемента, який здійснює управління у такій моделі виступає ціль та завдання формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної

поведінки, які в свою чергу детерміновані соціальним замовленням практиків, які діють у галузі народної освіти, вимогами нормативних документів. Фактор цілі та задач розглядався нами у якості системоутворюючого у такій моделі.

Властивість піддаватися управлінню мають не усі моделі, а тільки спеціально організовані, у яких наявні компоненти, що визначають цілеспрямований взаємозв'язок елементів, які складають таку модель. Поєднання компонентів, їх взаємозв'язок, співвідношення, взаємообумовленість визначає поняття “структура”.

Структура моделі характеризується відносним визначенням окремих елементів у певному порядку їх взаємозалежності, через які ці елементи поєднуються у єдине ціле, яке утворює модель. Структура характеризує модель з боку складності та організованості, дозволяє розподіляти динамічну модель на рівні та розташовувати їх у певному порядку.

Кожний елемент моделі також представляє собою систему або підсистему різного ступеня складності, що дозволяє підпорядкувати такому елементу як компоненти готовності критерії та показники готовності.

Дані складові були описані нами більш детально при дослідженні структури готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантами та дослідженні рівня фактичної готовності студентів університету до такого виду роботи. Але у моделі, що розроблялася нами такі складові визначали:

- навчальну та наукову діяльність педагога – зміст та композицію інформації, організацію інформації у процесі викладу;
- організацію власної діяльності педагога та діяльності студента, що направлена на досягнення цілі підготовки майбутнього учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки;
- засоби, форми та методи з допомогою яких здійснювалася діяльність та досягалася поставлена мета.

Питання про взаємодію компонентів у моделі також є дуже важливим. Модель оптимальна тоді, коли вона має необхідний програмуючий вплив на

складові компоненти, взаємопов'язана вирішенням загальних завдань, компоненти якої доповнюють та направляють один одного, достатньо

Модель будується на основі цілей та задач формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, що передбачає прогнозування проміжних та кінцевого результатів навчання. Можливості прогнозування та діагностування досягнення проміжного результату дозволяє у даній моделі регулювати усі складові компоненти підготовки з урахуванням особистісних якостей, досягнень кожного студента. Таким чином встановити шляхи оптимального вирішення дидактичних задач у відповідності з особливостями кожного студента. Вибір методів досягнення оптимального результату також є основою управління моделлю з метою досягнення запрограмованого результату та оптимального функціонування усіх компонентів моделі. Для того щоб здійснювати управління процесом, необхідно встановити взаємодію компонентів та направити зусилля студентів на отримання оптимального результату.

Таким чином модель, яка нами розроблялася відноситься до числа детермінованих, тому що має складові елементи, що взаємодіють за певною програмою та має можливість спрогнозувати результат розвитку. Крім того, модель, що нами описана є динамічною тому що має компоненти “входу” та “виходу”, що відповідає матеріалу, який вводиться у модель та який ми отримуємо, як результат підготовки.

2.3. Педагогічні умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки

У нашому дослідженні під умовами ми розуміли сукупність обставин, об'єктів, заходів, що необхідні для здійснення процесу, що досліджується.

На основі аналізу причин незадовільного стану процесу підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили наступні положення, які стали основою для виділення педагогічних умов:

- особливості підлітка з девіантною поведінкою;
- освітня практика, сутність якої складає особливості роботи з підлітками-девіантами;
- особливості процесу професійно-педагогічної підготовки студентів класичного університету;
- накопичений досвід теоретичного осмислення та практичної реалізації роботи учителя з підлітками девіантної поведінки.

Ключовими положеннями кожного припущення визначених педагогічних умов ми враховували наступне:

1. Особливості підлітка, що визначають його схильність до девіантної поведінки: фізіологічні особливості формування організму; соціальна незрілість; недостатність здібностей прогнозувати та контролювати свої дії, вчинки, нести за них відповідальність; підвищене прагнення до незалежності та ін.
2. Сутнісні ознаки девіантної поведінки – наявність стереотипної поведінки, її відхилення від встановлених норм та стандартів поведінки, у більшості випадках негативні наслідки такої поведінки для особистості підлітка.
3. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів класичного університету – оволодіння загальними спеціальними знаннями та вміннями, що забезпечують можливість роботи за фахом, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями вести виховну роботу, формування чіткої установки на роботу з підлітками девіантної поведінки.

У якості основ виділення комплексу педагогічних умов ми використовували накопичені у педагогічній практиці варіанти виділення умов у різних аспектах рішення проблеми навчання особистості та проблеми професійної підготовленості: можливість керувати освітнім процесом (М.М.Поташник,

В.П.Симонов та ін.); підвищення якості навчання та виховання (Ю.К.Бабанський, В.А.Беліков, Г.І.Щукіна, А.В.Усова); підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних спеціальностей у ВНЗ (Н.М.Яковлева та ін.); забезпечення ефективності різних підходів реалізації професійної підготовки (А.А.Вербицький, М.Є.Дуранов та ін.)

Сутність формуючого експерименту заключалася у тому, що в експериментальних групах реалізовувалися наступні педагогічні умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми девіантної поведінки підлітків; забезпечення майбутніх учителів навичками корекційно-виховної роботи; організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

Даний розділ роботи містить опис формуючого експерименту, метою якого була перевірка ефективності запропонованої структурної моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Задачі цього етапу дослідження можна сформулювати таким чином:

1. Виділення контрольної та експериментальної груп у вибірках студентів університету, які слухають курс педагогічних дисциплін.
2. Послідовна реалізація в експериментальній групі педагогічних умов формування готовності з урахуванням виділеної типології студентів.
3. Проведення проміжного діагностування в експериментальній групі, яке допоможе виявити динамку формування та розвитку когнітивного, діяльнісного, мотиваційного, емоційно-вольового, оцінно-прогностичного компонентів у загальній структурі готовності.
4. Кількісний та якісний аналіз результатів формуючого експерименту.

За результатами пошукового експерименту нами були виділені досліджувані для участі у формуючому експерименті. Підсумком цього етапу було: з респондентів, що прийняли участь у формуючому експерименті, була виділена група досліджуваних та розділена нами на два підгрупи - контрольну та експериментальну; у експериментальну та контрольну групи увійшли студенти

факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова; усі дві групи були приведені у відносну відповідність по кількісним та якісним показникам.

Формуючий експеримент проводився нами на протязі 1999 - 2004 років. У ньому прийняли участь одна експериментальна та одна контрольна групи. У експериментальну групу входили 46 студентів, у контрольну 49 студентів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова. Включення студентів у експериментальну та контрольну групи відбувалося методом випадкового добору, але враховувалася одна умова – наявність представників трьох рівнів готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки (низького, середнього та високого) [60: 286-287]

Спираючись на теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки, розроблену структурну модель формування готовності та виходячи з результатів пошукового експерименту, ми виділили такі основні напрямки дослідницько-експериментальної роботи:

1. Розширення та поглиблення психолого-педагогічних знань майбутніх учителів, що буде складати основу формування та розвитку когнітивного компоненту готовності студентів до роботи з підлітками девіантами, через введення додаткового матеріалу у зміст курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності” та у тематику курсових та науково-дослідних робіт.
2. З метою формування та розвитку діяльнісного компоненту готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки розробити та включити в процес педагогічної підготовки майбутніх учителів спецкурс “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки”, що поєднає теоретичні та практичні знання з виконання науково-дослідницьких завдань студентами безпосередньо у педагогічних колективах шкіл, Одеських міських притулків та ін.

3. Актуалізація мотиваційного компоненту готовності відбудеться шляхом включення студентів у активну пізнавальну діяльність та у процесі участі у тренінгових заняттях контекстного характеру.
4. Розвиток емоційно-вольового компоненту відбудеться у процесі проведення спеціально розроблених тренінгових занять Школи Волонтерів та у процесі волонтерської діяльності у Одеському міському притулку для неповнолітніх №1, Ізмаїльській школі інтернаті для дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.
5. Стимулювання процесу розвитку оцінно-прогностичного компоненту готовності шляхом включення студентів в ситуації самопізнання, проведення тренінгових занять та ін.

2.3.1. Поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питання щодо проблеми девіантної поведінки підлітків.

У процесі визначення шляхів реалізації даної умови ми припустили, що головним змістом умови буде формування ціннісних орієнтацій студентів на предмет своєї діяльності. Пояснюється це тим, що у науці спрямованість особистості на ті чи інші цінності складають ціннісні орієнтації (Б.Г.Ананьєв) [10]

На основі ціннісних орієнтацій у педагогічній діяльності може бути сформована професійно-педагогічна направленість. Від характеру професійної ціннісної орієнтації фахівця залежить його поповнення, оновлення, готовність погоджувати свою професійну діяльність з процесом самореалізації та самоактуалізації у педагогічній творчості.

Професійна ціннісна орієнтація забезпечує включення особистості студента у процес оволодіння знаннями та вміннями, які необхідні для вдалого здійснення професійної діяльності. Знання, що основані на пізнавальному інтересі, забезпечують стійкий вплив на формування майбутнього педагога.

Поєднання пізнавального інтересу до роботи з підлітками девіантної поведінки та професійної мотивації до діяльності учителя здійснює найбільш ефективний вплив на успіх у процесі навчання студента.

Таким чином, ціннісні орієнтації особистості майбутнього фахівця є основою, на якій можна формувати професійну спрямованість до роботи з підлітками девіантної поведінки. В свою чергу професійна спрямованість даної підготовки дозволить більш ефективно орієнтувати студентів на їх майбутню професійну діяльність.

Так у процесі реалізації запропонованої умови на першому етапі ми надали змогу студентам експериментальної групи ознайомитися зі змістом понять: важковиховувані, педагогічно занедбані, неповнолітні правопорушники, делінквенти, підлітки з девіантною поведінкою, аномальні діти, дезадаптивні підлітки. Разом зі студентами намагалися розібратися у причинах, що спричиняють виникнення дезадаптації підлітків, акцентували увагу, що можливими причинами можуть бути особливості фізіологічного розвитку, проблеми сімейного виховання, недосконала навально-виховна робота школи, криміногенна ситуація суспільства, велика кількість незайнятого вільного часу та ін.

Також на першому етапі реалізації запропонованої умови ми продіагностували рівень знань студентів контрольної та експериментальної груп з досліджуваної проблеми. Результати самооцінки своїх знань студентами контрольної та експериментальної групи ми представили у таблиці 2.6. У процесі обробки результатів ми узгоджували данні відповідей з наявністю досвіду педагогічної діяльності, досвіду спілкування з дітьми до вступу у ВНЗ.

Аналіз даних показав, що низький рівень знань мають як студенти експериментальної групи так і студенти контрольної групи – 65,3% та 63,3%, середній рівень, тобто були дані частково вірні відповіді, було зафіксовано у 22,5% студентів експериментальної та 21, 7% студентів контрольної груп, низький рівень знань було визначено у 14,2% студентів експериментальної та 13% студентів контрольної груп.

Таблиця 2.6.

Результати дослідження об'єму знань про корекційно-виховну роботу з підлітками девіантної поведінки у представників контрольної та експериментальної груп

№ п/п	Рівні об'єму поінформованості з проблеми		Контрольна група	Експериментальна група
	Категорії респондентів			
1.	Високий	%	13	14,2
2.	Середній	%	21,7	22,5
3.	Низький	%	65,3	63,3

Як вже раніше зазначалося дуже важливою є наявність педагогічної спрямованості студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки. Але з наведених даних можна зробити висновки, що студенти експериментальної групи не мають уявлення про основи корекційно-виховної роботи, не усвідомлюють її як необхідну частину роботи з підлітками девіантної поведінки та як необхідний напрямок загального педагогічного процесу. Тому у процесі роботи зі студентами експериментальної групи ми особливу увагу приділяли також розумінню, поясненню змісту таких понять як корекція, педагогічна корекція, особистість, процес формування та розвитку особистості, корекційна діяльність педагога, корекційно-виховна діяльність з підлітками девіантної поведінки.

Аналіз навчальних програм з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності” дозволив нам виділити той зміст роботи з підлітками девіантної поведінки який можливо висвітлити у процесі викладання даних курсів.

Можливості використання тематики курсу “Педагогіка” з метою вдосконалення підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки наведені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Курс “Педагогіка”

№	Теми курсу “Педагогіка”	Зміст матеріалу з основ роботи з підлітками девіантної поведінки та профілактики відхилень у поведінці підлітків
1.	Предмет, завдання та основні категорії педагогіки	Сутність понять розвиток, дезадаптація, відхилення у розвитку, корекція, перевиховання; співвідношення понять корекційної роботи з іншими категоріями педагогіки
2.	Система науково-педагогічних методів дослідження	Основні методики психодіагностики індивідуальних особливостей учнів.
3.	Розробка в педагогіці проблем цілей виховання	Вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків. Визначення цілей виховання та перевиховання особистості з відхиленнями у розвитку та поведінці.
4.	Особистість як предмет виховання, внутрішні та зовнішні фактори розвитку.	Вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на розвиток девіантної поведінки особистості.
5.	Вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини.	Стадії формування девіантної поведінки на різних етапах вікового розвитку особистості. Врахування мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та ін. сфер особистості у навчально-виховному процесі.
6.	Соціально-педагогічна характеристика педагогічно занедбаних учнів. Девіантна поведінка підлітків.	
7.	Дидактика – теорія	Причини неуспішності підлітків у навчально-

	навчання та освіти. Сутність процесу навчання. Закономірності та принципи навчання.	виховному процесі та шляхи подолання негативного відношення до навчання. Особливості потребово–мотиваційної сфери підлітка девіанта та врахування її у навчально-виховному процесі. Увага та труднощі навчально-виховного процесу. Особливості розвитку пам'яті та врахування їх у процесі навчання. Особливості розвитку мислення та врахування їх у корекції навчального процесу. Здібності та девіантна поведінка підлітків.
8.	Методи і засоби навчання, їх класифікація. Прийоми навчання	Особливості використання методів у процесі подолання неуспішності у навчанні підлітків девіантів
9.	Види та форми організації навчання. Урок – як основна форма організації навчання	Можливості використання різних форм організації навчання у корекційній навчальній роботі з підлітками.
10.	Технології навчання. Інноваційні технології навчання у сучасній школі.	Технологія корекційної навчальної роботи.
11.	Сутність процесу виховання та його зміст.	Цілі та завдання корекційно-виховної роботи.
12.	Загальні методи	Специфіка використання загальних методів

	виховання.	виховання у роботі з підлітками девіантами. Спеціальні методи корекційно-виховної роботи.
13.	Характеристика основних напрямів виховання.	Можливості основних напрямів виховання у роботі по подоланню негативних тенденцій поведінки підлітка девіанта.
14.	Виховання особистості в колективі.	Підлітки девіанти та міжособистісні відносини у класі. “Важкі” підлітки та неформальні групи спілкування.
15.	Спільна виховна робота школи, родини та суспільства.	Помилки родинного виховання та їх корекція. Можливості державних та суспільних організацій у роботі з підлітками девіантної поведінки.
16.	Система освіти України. Загальна характеристика законодавчих актів які регулюються систему освіти.	Нормативно-правова база корекційно-педагогічної роботи у загальноосвітній школі.
17.	Класний керівник у школі.	Учитель як суб’єкт корекційно-педагогічної діяльності.

Семінарські та практичні заняття в експериментальних групах організовувались з таких тем: “Комплексна експрес-діагностика особистості підлітка: складання психолого-педагогічного портрету підлітка-девіанта”, “Можливості використання методів виховання на різних стадіях девіації”, “Характеристика та вибір методів навчання з урахуванням причин неуспішності підлітка” та ін.

На семінарських заняттях ми насамперед звертали увагу на загальні принципи вивчення явища девіантної поведінки підлітків, причини виникнення девіації, розглядали стадії формування девіантної поведінки дитини, методи виховання та перевиховання підлітка-девіанта, можливості корекції навчальної діяльності дитини.

На семінарських та практичних заняттях використовувались такі дидактичні технології: вільні прогресивні дискусії, ділові та рольові ігри, мікрОВикладання, мозкові атаки, ситуаційне навчання, проектна технологія навчання в ході яких ми спостерігали за формуванням компонентів готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів експериментальної групи.

Особливий інтерес для формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця мало використання ситуаційних вправ (Case Study) та проектної технології.

Технологія ситуаційного навчання базується на введенні студентів в певну складну ситуацію. Завдання студентів полягає, у тому щоб проаналізувати цю ситуацію і визначити шляхи її розв'язання, передбачити наслідки свого рішення. На наш погляд ситуаційне навчання сприяє розвитку навичок аналізувати професійну проблемну ситуацію, обирати оптимальні варіанти дії, складати план педагогічних впливів та здійснювати їх. Ця технологія сприяє формуванню навичок альтернативного мислення і творчого ставлення до професійної дійсності [258].

Для обговорення ми використовували розроблений нами кейс “Діти притулку” (Додаток Б) У кейсі був підібраний матеріал з описом реально існуючої проблемної ситуації (опис ситуації був взятий з бази даних Одеського міського притулку для неповнолітніх №1), матеріал з проблем захисту інтересів та прав дитини, можливостей здійснити цей захист з боку держави та суспільства (опис організації профілактичної, корекційної роботи притулку), підібраний матеріал з описом можливих форм відхилень у поведінці дітей з асоціальних сімей та ін. У процесі вирішення проблемної ситуації кейсу

студентам було також необхідно самостійно шукати додатковий матеріал з питання девіантної поведінки підлітків, обробляти та узагальнювати отримані дані, аналізувати банки даних притулків Одеського регіону, типові причини потрапляння дітей до притулків та ін.

Під час вирішення ситуаційної вправи групу поділили на три підгрупи за допомогою жеребкування. У процесі проведення практичного заняття жодна група студентів не обирала однакового шляху вирішення проблеми та аналізу проблемної ситуації. Узагальнюючи досвід роботи експериментальної групи можна виділити найбільш вдалі варіанти аналізу матеріалу кейсу:

Перша група студентів. 1. У студентській групі виникали майже нереальні для виконання ідеї, але вони були вислухані, обговорені. 2. Виступи студентів мали досить аргументований характер, були підтверджені статистичними та інформаційними матеріалами з проблеми. 3. Група була позитивно настроєна на вислуховування будь-яких думок інших, емоційно сприйняла, як матеріал кейсу в цілому, так й варіанти рішення ситуації запропоновані однокласниками. 4. Після визначення усіх варіантів вирішення проблеми була проведена оцінка можливості використання кожного варіанту, вироблення єдиного рішення. 5. Студенти, які були незгодні з загальним рішенням, мали змогу виступити окремо на етапі захисту.

Друга група студентів. 1. Члени групи спробували розділити проблему на ряд складових елементів (особливості сімейного виховання, у чому складалася вина мати/батька, помилки учителів загальноосвітньої школи, вікові та індивідуальні характеристики головної героїні кейсу, типовість проблеми для підліткового віку, особливості профілактичної та корекційної роботи притулків для неповнолітніх, проблеми корекційно-виховної роботи учителя на різних стадіях підліткової девіації). 2. Елементи, виділені для аналізу, були розподілені серед членів групи та оброблялись окремо. 3. Запропоновані рішення кожного елементу проблеми у кінці обговорення поєднувалося у єдине. 4. Узгоджене рішення, з урахуванням можливих коректувань, було запропоновано для кінцевого обговорення всією аудиторією.

Третя студентська група. 1. Був обраний координатор підгрупи, який представив проблему кейсу членам підгрупи. 2. У процесі вирішення проблеми, була зроблена спроба провести аналогії та залучити до розгляду даної теми відомі аналогічні ситуації, варіанти їх вирішення (за аналізом преси, особистого досвіду, опитування учителів та вихователів шкіл-інтернатів, притулків, кімнат тимчасового перебування та інших освітніх установ). Варіант вирішення проблеми даною групою був проєкцією відомих типових ситуації на описану у матеріалі кейсу. 3. Кінцевий варіант рішення був обговорений у групі та представлений координатором.

Під час вирішення ситуаційної вправи проводилась рольова гра у ході якої представники кожної підгрупи програвали свої варіанти вирішення, на практиці спробували застосувати описані методи виховного впливу.

На закінченні заняття проводилося анкетування, під час якого студенти висловлювали оцінку щодо задоволення від нього, необхідності таких занять у подальшій роботі. Серед позитивних сторін було відмічено - самостійний пошук матеріалу з проблеми, можливість самостійно приймати рішення, розвиток навичок групової взаємодії, можливість відчувати себе на місці кожної діючої особи кейсу та побачити прийняте рішення його очима. Отриманий досвід допомагав студентам сформулювати вірне уявлення про сутність девіантної поведінки, усвідомити необхідність спеціальної підготовки до роботи з такою категорією підлітків, що було визначено нами, як показники готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

У ході практичного заняття з теми “Основи корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки” нами була застосована проєктна технологія навчання (Додаток В).

Виникнення на початку ХХ століття методу проєктів пов’язане з основної парадигмою тогочасної соціально-культурної ситуації, як орієнтованої на гуманістичне бачення світу й розуміння людини у ньому, як активного суб’єкту перетворюючої діяльності. Сьогодні проєктна технологія є інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи навчання.

У нашому дослідженні ми згодні з Є.Полат, М.Бухаркіною, які визначають проектну технологію як спосіб самостійної організації процесу пізнання й досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), яка повинна завершитись реальним практичним результатом. [165] У процесі розробки проекту ми виходили з припущення, що дана технологія повинна відповідати чітким вимогам, відсутність або невизначеність яких перетворює проектну діяльність на її імітацію: За Полат Є.С. [184: 68] це:

- виявлення значимого аспекту проблеми роботи з підлітками девіантної поведінки, який вимагає дослідницького пошуку для її інтегрованого вирішення;
- пізнавальна, теоретична та практична, для професійної діяльності учителя, значимість результатів;
- самостійна (індивідуальна чи групова) діяльність студентів по конструюванню проекту;
- координування проекту з боку викладача через організацію форм пошукової діяльності;
- структурування змістовної частини проекту з відповідним моніторингом процесу пошукової діяльності та поетапних результатів;
- використання дослідницьких методів вирішення поставленої проблеми;
- презентація результатів проектної роботи на спільне обговорення.

Проектна технологія у процесі формування готовності студента до роботи з підлітками девіантної поведінки дозволила:

- перенести акцент з повідомлення знань та їх запам'ятовування й репродуктивне відтворення на організацію самостійної пошукової діяльності;
- опанувати студенту методологією й методами власної дослідницької діяльності, що дає майбутньому професіоналу інструмент для вирішення можливих нестандартних педагогічних ситуацій;

- перейти від традиційної фронтальної роботи у аудиторії до навчання груповим формам діяльності, організованим викладачем навколо проблемних питань і ситуацій;
- підвищити активність студентів у навчанні, стимулювати мотивацію до творчого пошуку, розкриття особистісного потенціалу кожного у проектуванні майбутньої професійної діяльності.

У процесі підготовки проекту усі студенти експериментальної групи були розділені на чотири підгрупи. На першому етапі була сформульована проблема проекту, яка народилася у самих студентів на семінарських заняттях, присвячених корекційно-виховній роботі з підлітками девіантами. Існуючі форми профілактики соціального сирітства в Україні та у інших країнах, складність проблеми подолання схильності до бродяжництва та жебракування серед підлітків дуже зацікавила студентів. Усе це зумовило визначення характерологічного типу проекту у поєднанні дослідницького (використовується з метою вирішення актуальної педагогічної проблеми, дозволяє опанувати методологією та методами дослідницької діяльності, зорієнтувати студентів на подальший науковий пошук) та рольового (дозволяє студентам “приміряти” на себе ролі представників тієї чи іншої соціальної групи, дозволяє “зануритись” у почуття дійових осіб, краще зрозуміти причини та мотиви вчинків) [76; 184] Так студенти сформулювали тему проекту – “Форми профілактики соціального сирітства: школа, сім’я, суспільство”

На другому етапі за допомогою викладача були визначені об’єкт та предмет дослідження (об’єкт – підліток соціальний сирота та предмет – форми профілактики соціального сирітства)

Жваву дискусію викликало у студентів експериментальної групи висунування гіпотези щодо можливості існування універсального засобу профілактики соціального сирітства. Гіпотеза дослідження була сформульована як необхідність різних типів профілактичних закладів для різних типів девіантних підлітків.

Наступний етап передбачав проведення організаційної роботи по визначенню напрямків дослідження і постановки завдань. Викладач зорієнтував кожену групу стосовно можливих завдань дослідження, які пов'язані з визначенням причин та мотивів поведінки підлітка, форм та засобів профілактики, корекції. Необхідним на цьому етапі було визначення джерел інформації та методології пошуку. Студенти у групах визначились щодо використання енциклопедичних словників, довідників, наукових праць, публіцистичної літератури та матеріалів преси. Новим для них стало звертання до можливостей Інтернету, комп'ютерних енциклопедій, аудіовізуальної інформації. Особливо цікавим та пізнавальним для майбутніх фахівців був процес підбору, аналізу та узагальнення матеріалу у Одеських міських притулках для неповнолітніх.

Далі проводилась робота у групах, яка передбачала обмін інформацією, її аналіз, формулювання аргументів за та проти гіпотези, розподілення ролей, пошук нетрадиційних форм представлення результатів дослідження. Обов'язковим на цьому етапі був проміжний контроль, який дозволив відслідковувати й коригувати результативність пошукової праці кожної з груп.

Останній етап передбачав представлення результатів дослідної діяльності студентів – презентація моделей профілактичних та корекційних закладів для дітей соціальних сиріт, підлітків девіантної поведінки.

За результатами роботи над проектом було проведено опитування студентів, які визначили сформованість у себе навичок та вмінь: виявляти проблемне поле в контексті конкретної теми, формулювати гіпотезу та відбирати цілеспрямовано інформацію для вирішенні поставленої проблеми, генерувати нові оригінальні ідеї, самостійно робити висновки, працювати у малих дослідницьких групах, вступати у співробітництво відповідно до визначеної соціальної ролі у групі, більший ступень усвідомленості складності проблем девіантної поведінки підлітків, можливість практичного використання теоретичних знань з проблеми.

У процесі викладання курсу “Методика виховної роботи” ми розкривали специфіку педагогічної професії, зміст педагогічної професії, структуру функцій учителя-вихователя. У процесі розмови про систему неперервної освіти та її специфіку у навчальних закладах, ми пропонували студентам питання проблемного характеру, що орієнтували їх на роздуми про необхідність та значущість роботи учителя з неповнолітніми.

Деякі з цих питань: “Чи здійснює учитель вплив на розвиток суспільства?”, “Чи можна вважати помилки учителя винними у формування підліткової девіації?” проходили обговорення під час семінарських занять. Особливу зацікавленість та великий інтерес студенти проявили під час диспутів за такими темами як - “Помилки учителя: чи несе він відповідальність за руйнування особистості учня, яку?”, “Учителем потрібно народитися чи можливо їм стати?”, “Девіантні підлітки: чи потрібно будувати окремі школи та виховні заклади?” та ін.

Ми також враховували, що курс “Методика виховної роботи” має яскраво виражений проблемно-орієнтовний характер, що дозволяє педагогу здійснити перехід викладання у напрямку міждисциплінарного психолого-педагогічного навчання, що характеризується теоретичним та практичним оволодінням студентами завданнями, цілями, прийомами педагогічної роботи з підлітками девіантної поведінки, основами виховного впливу на особистість підлітка.

Труднощі у процесі засвоєння але й велику зацікавленість викликали у студентів експериментальної групи практичні заняття з основ складання корекційних програм та використання методів виховного впливу на особистість. У процесі такої роботи студенті робили спроби планувати корекційно-виховну роботу на основі аналізу особливостей підлітка-девіанта, оточуючого середовища, мотивів та причин девіантної поведінки та прогнозувати можливі наслідки, зміни у процесі розвитку та формування особистості підлітка.

Зміст та тематика питань роботи з підлітками девіантами, що знайшли відображення у курсі “Методика виховної роботи” розкриті у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Курс “Методика виховної роботи”

№	Теми курсу “Методика виховної роботи”	Зміст матеріалу з основ роботи з підлітками девіантної поведінки та профілактики відхилень у поведінці підлітків.
1.	Основи розумового виховання	Корекція пізнавальних процесів та розвиток інтелектуальних здібностей учнів (особливості використання інтелектуальних ігор)
2.	Основи морального виховання	Технологія проведення етичних бесід з підлітками девіантної поведінки.
3.	Особливості правового виховання учнів	Технологія організації сюжетно-рольових ігор правової тематики з підлітками девіантної поведінки.
4.	Статеве виховання	Особливості відхилень статевого розвитку підлітків-девіантів та корекційно-виховна робота у напрямку статевого виховання.
5.	Класний керівник у школі	Особливості взаємодії класного керівника та родини підлітка девіантної поведінки. Технологія проведення консультаційних бесід з батьками.
6.	Організаційні форми виховної роботи.	Технологія організації індивідуальної корекційно-виховної роботи з підлітками. Використання класним керівником тренінгових форм роботи
7.	Взаємодія школи, сім’ї та суспільства у процесі виховання молоді.	Дитячі та юнацькі громадські організації, що здійснюють захист дітей та молоді, що опинились у кризовій ситуації. Молодіжні неформальні об’єднання України, Росії та зарубіжжя.

Ми також враховували, що курс “Методика виховної роботи” має яскраво виражений проблемно-орієнтовний характер, що дозволяє педагогу здійснити перехід викладання у напрямку міждисциплінарного психолого-педагогічного навчання, що характеризується теоретичним та практичним оволодінням студентами завданнями, цілями, прийомами педагогічної роботи з підлітками девіантної поведінки, основами виховного впливу на особистість підлітка.

Серед технологій навчання, які використовувалися у курсі “Методика виховної роботи” та отримали високі оцінки з боку студентів можна назвати технологію навчальних конкурсів [254].

Конкурс “Ми – волонтери” проводився нами серед студентів факультету романо-германської філології за результатами курсу “Методика виховної роботи” (Додаток Д). Метою конкурсу було: виявлення знань з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”; виявлення рівня сформованості комунікативних, організаційних і творчих умінь; сформованість навичок роботи з підлітками девіантної поведінки.

Поряд з цілями та конкретними завданнями конкурсу були виділені окремі етапи, що дозволяли виявити рівень сформованості психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, здібностей. До таких елементів конкурсу можна віднести:

- “Візитна картка” – де критеріями оцінки було уміння розкрити основні етапи і напрямки корекційно-виховної роботи з важкими дітьми, відповідність змісту виховної творчої справи темі, згуртованість команди, сценічна майстерність, наявність емблеми та девізу;
- конкурс “Ерудит” – дозволяв оцінити наявність знань в області теорії та практики корекційно-виховної роботи;
- конкурс “Виховна колективна творча справа” – серед критеріїв оцінки можна назвати відповідність мети, темі; адекватність форми, змісту та методів, що використовувались при проведенні фрагменту заходу цілям та завданням, що були поставлені; оригінальність вирішення

нестандартних ситуацій; рівень володіння технікою комунікативного впливу та ін.

- конкурс планів – сценаріїв – увага приділялася оформленню сценарію з дотриманням педагогічних вимог, доцільність використання обладнання та ін.

Другою важливою вимогою у процесі проведення конкурсу була можливість безпосередньої взаємодії студентів з учнівською аудиторією. Тому серед учасників конкурсу були вихованці Одеського міського притулку для неповнолітніх №1 та учні 7-го та 8-го класу гімназії №4. Саме за допомогою дітей у процесі конкурсу створювалися нестандартні педагогічні ситуації, вирішення яких давало змогу оцінити сформованість навичок професійної взаємодії у майбутніх учителів.

На першому етапі підготовки конкурсу було виділено ініціативну групу студентів, які розробляли макет програми та обговорювали можливі проблеми та тематику конкурсу. Спільними зусиллями було обрано тему “Ми – волонтери”, що визначала гуманістичну направленість педагогічної діяльності, бажання студентської аудиторії приймати участь у вирішенні соціальних проблем, зацікавленість студентів проблемами профілактики асоціальної поведінки підлітків.

У склад журі входили викладачі кафедри педагогіки та психології Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, працівники міських служб у справах неповнолітніх та директори, завучі шкіл м. Одеси, методист та психолог Одеського притулку для неповнолітніх №1.

Проведення конкурсу дало змогу студентам проявити свої професійні здібності та нахили, продемонструвати отримані знання з основ корекційної роботи. Цікавим на нашу думку було те, що у процесі підготовки до конкурсу активність, ініціативність та творчі здібності проявляли усі студенти, навіть ті, що раніше не були зацікавлені проблемою профілактики та корекції підліткової девіантної поведінки. Можливість продемонструвати себе, взаємодіяти в реальних умовах з реальними підлітками, отримати зворотній зв'язок на усі

свої дії призводили до пізнавальної активності, емоційної захопленості, наполегливості у досягненні мети конкурсу, бажання вдосконалювати свої професійні вміння та навички.

Багато важливих аспектів роботи з підлітками девіантної поведінки у нашому дослідженні знайшли у курсі “Основи педагогічної майстерності” (таблиця 2.9.) У процесі викладання ми розглядали питання пов’язані з особливостями вивчення педагогами минулого проблеми підготовки учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки у різних закладах освіти.

Таблиця 2.9.

Курс “Основи педагогічної майстерності”

№	Теми курсу “Основи педагогічної майстерності”	Зміст матеріалу з основ роботи з підлітками девіантної поведінки та профілактики відхилень у поведінці підлітків.
1.	Професійна компетентність та педагогічна майстерність учителя	Аспекти педагогічної експертизи професійної компетентності учителя: аналіз окремих видів роботи з підлітками.
2.	Педагогічна техніка учителя	Особливості прояву внутрішньої та зовнішньої техніки учителя у процесі вирішення педагогічних конфліктів. Технологія розвитку педагогічної техніки та навичок володіння своїм психофізіологічним апаратом. Вплив особистості учителя на результати корекційної роботи з підлітками девіантами.
3.	Основи комунікативної культури учителя.	Технологія встановлення контакту з девіантним підлітком. Психологічні бар’єри у спілкування вихователя з учнем.

4.	Технологія організації колективної творчої діяльності учнів	Очікування колективу як детермінанта поведінки підлітка. Можливості негативного впливу колективу на особистість: бар'єри у процесі взаємодії учнів.
5.	Особливості використання інноваційних технологій у виховній роботі учителя.	Методи ранньої профілактики та корекції педагогічної занедбаності підлітків. Можливості використання педагогічного тренінгу у роботі з підлітками девіантами.
6.	Вчитель та проблеми дисципліни: особливості вирішення педагогічних конфліктів	Сценарій тренінгу С.В.Кривцової “Учитель та проблеми дисципліни”

Увага студентів акцентувалася на особливостях формування професійної Я-концепції педагога, необхідності та складності розвитку педагогічної майстерності для подальшої професійної діяльності, обговорювалися питання організації педагогічної взаємодії з підлітками у навчально-виховному процесі. Теоретичний матеріал проходив первинне представлення на лекційних заняттях та потім закріплювалося у процесі вирішення проблемних ситуацій на практичних заняттях.

Особливу увагу було приділено питанням педагогічного спілкування та взаємодії з підлітками девіантами, можливостям здійснювати педагогічний вплив, прогнозувати його результати та можливі наслідки. У процесі вирішення проблемних ситуацій відпрацьовувалися основи мимічної та пантомимічної виразності, основи комунікативної культури учителя.

Під час практичних занять ми також приділяли увагу складанню корекційних програм та використанню у процесі роботи сучасних технологій навчання та виховання.

Особливу увагу у процесі теоретичної та практичної підготовки ми приділили питанням використання педагогічного тренінгу для роботи з підлітками девіантної поведінки. У процесі практичних занять ми обговорювали зі студентами технологію проведення корекційно-виховних ігор, розробляли рекомендації по їх використанню для різних типів девіантної поведінки підлітків.

На основі опису реальних подій, складених психолого-педагогічних характеристик на особистість підлітка девіанта студенти розробляли комплексну програму корекційно-виховної роботи та мали змогу представити, обговорити та запропонувати фрагмент корекційного заняття однокурсникам. Програми, які викликали особливу зацікавленість, мали змогу бути апробовані у Одеському міському притулку для неповнолітніх №1. Можливість практично застосувати свої розробки та отримати зворотній зв'язок від підлітків, надавали студентам експериментальної групи особливої активності, ініціативності та творчості у процесі роботи.

Під час проведення практичних занять з курсу “Основи педагогічної майстерності” ми також приділяли увагу й розвитку особистісних якостей майбутнього учителя: питанням розвитку емоційної врівноваженості, навичкам створення психологічної атмосфери комфорту та володіння своїм психофізіологічним апаратом. Серед дискусійних питань були проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та педагогічного спілкування, методи вирішення педагогічних конфліктів та ін. Як одну з можливостей роботи з підлітками девіантами, ми також розглядали методіку роботи учителя з родиною учня: моделі допомоги держави та суспільства сучасній сім'ї, техніка сімейного педагогічного консультування, основи корекційної роботи з родиною підлітка.

Семінарські та практичні заняття в експериментальній групі організовувалися за такими темами: “Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, як умова вдалого спілкування вихователя та підлітка”, “Учень у оцінці учителя: недисциплінованість та порушення міжособистісних

стосунків підлітків”, “Принципи та організація педагогічної корекційної роботи, методи та форми”, “Розвиток навичок емоційної саморегуляції за допомогою тренінгу”, “Сценарії корекційних ігор для дітей та підлітків” та ін.

У процесі роботи експериментальної групи особливе місце відводилося спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки”

Спецкурс “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” розроблявся нами на кафедрі педагогіки Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова з 1999 року по 2002 рік.

Спецкурс “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” розрахований на 50 годин аудиторних занять, із них 24 години лекційних та 26 годин практичних занять. Тематичний план спецкурсу представлений у Додатку Ж.

Зміст та технологія викладання даного курсу були розраховані з одного боку на розвиток кожного студента та становлення його як творчого фахівця, з іншого – на його подальшу активну участь у вирішенні наукових та соціальних проблем суспільства.

Головною метою спецкурсу була теоретична та практична підготовка студентів до професійно-педагогічної роботи з підлітками девіантної поведінки.

Серед важливих завдань спецкурсу поставали: формування у студентів уявлень про фактори та механізми, що впливають на розвиток девіантної поведінки; формування у студентів уявлень про форми прояву девіантності у підлітків та її психолого-педагогічної особливості; формування вмінь діагностувати, проводити профілактичні заходи та корекційно-виховні заходи з підлітками девіантної поведінки.

По закінченні спецкурсу, відповідно до вимог навчальної програми, майбутні фахівці повинні були отримати знання:

- знання з основ вікової характеристики та закономірностей розвитку в межах норми;
- знання з основних тенденцій психофізіологічного розвитку дітей шкільного віку;

- отримати інформацію про основні причини порушення психофізіологічного розвитку дітей і підлітків;
 - знання основних особливостей і можливостей ігрової, навчальної і трудової діяльності з метою корекції поведінки;
 - знання основних принципів, методів, форм і засобів виховання і корекції;
- По закінченню спецкурсу майбутні учителі мали можливість навчитись:
- вміти в кожному конкретному випадку адекватно оцінити мотиви вчинку і потреби підлітка;
 - володіти методами спостереження, основами тестування й навичками складання психолого-педагогічного портрета учня;
 - вміти використовувати психолого-педагогічну характеристику підлітка-девіанта у процесі вирішення складних педагогічних ситуацій;
 - володіти навичками вербального і невербального спілкування, методами неформального спілкування, володіти засобами мовного впливу.
 - вміти вести виховну та корекційну роботу з класом та кожним учнем окремо.

Зміст спецкурсу передбачав 26 годин практичних занять, серед них ми використовували як традиційні форми навчання, так і інноваційні технології навчання у вищій школі – семінарські заняття – 8 годин, практичні заняття – 8 годин, тренінгові заняття – 6 годин, Case study – 2 години, проектна технологія навчання – 2 години.

Найважливішим завданням усіх видів практичних занять було формування практичної готовності майбутніх учителів до здійснення профілактичної та корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. Використання різноманітних форм практичної роботи також допомагали сформувати та розвинути деякі якості у структурі особистості майбутнього учителя, які у подальшій практиці сприяли б успішному здійсненню роботи з підлітками девіантної поведінки, це: активність майбутніх вчителів у засвоєнні професійно-педагогічних знань, вмінь та навичок роботи з такою категорією неповнолітніх; орієнтація викладача на особистісний, позитивний підхід до

підлітка; тактовність, доброта та емпатія; емоційна гнучкість, врівноваженість; здатність до саморегуляції, керування емоціями та настроями.

Основні дидактичні можливості лекційного викладання спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” полягали в актуалізації позитивних мотивів навчання, що склалися раніше, формуванні нових мотивів і відповідно нових якостей, забезпеченні системного сприйняття і засвоєння студентами провідних теоретичних положень з проблеми девіантної поведінки підлітків.

Для стимулювання інтересу студентів до самопізнання своєї особистості як суб’єкта навчання ми застосовували методи самотестування, систематично використовувалися його результати для підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування професійно-педагогічної ціннісної орієнтації на роботу з підлітками девіантної поведінки.

Також у процесі реалізації запропонованої нами педагогічної умови формування готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки особливу увагу ми приділяли дослідницькій роботі студентів під час проходження педагогічної практики.

У межах педагогічної практики студенти експериментальної групи отримали можливість: спостерігати за підлітками з девіантною поведінкою; фіксувати особливості відношення до них учителів, вихователів загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів та інших закладів освіти; документально відобразити хід виховної роботи.

За кожним студентом або декількома студентами були закріплені класи, де студенти робили спроби здійснювати корекційно-виховні заходи, складати психолог-педагогічні характеристики на особистість підлітка-девіанта, розробляти напрямки корекційно-виховної роботи та ін. Результати проведеної роботи обговорювалися під час консультацій, фіксувалися у звітах з педагогічної практики та підсумкові звіти студенти робили на звітних конференціях з педагогічної практики.

Розроблена нами програма реалізації педагогічної умови формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки була націлена

на виявлення причин формування девіантної поведінки підлітків, вивчення рівня розвитку особистості підлітка-девіанта та можливостей діяльності учителя по корекції деформованих якостей особистості підлітка. У процесі загальнопедагогічної підготовки, організації лекцій, семінарських та практичних занять за курсами “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” ми прагнули дати студентам інтегровані знання про особливості девіантної поведінки підлітків, специфічні риси корекційно-виховної роботи з ними.

2.3.2. Забезпечення майбутніх учителів вміннями корекційно-виховної роботи.

Розробка програми реалізації другої педагогічної умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки призвела нас до необхідності розглянути ідею розвитку корекційно-виховної роботи у межах педагогічних, психологічних та дефектологічних досліджень

Поняття *correction* (від лат. виправлення) використовується у багатьох галузях науки, але у педагогіку та психологію прийшло з галузі дефектології. Термін “корекція”, як певна форма психолого-педагогічної діяльності, вперше був використаний у дефектології по відношенню до роботи з дітьми з проблемами аномального розвитку. У процесі такої корекційної роботи він розглядався як сукупність педагогічних впливів, що направлені на виправлення недоліків, відхилень у розвитку дитини.

У процесі подальшого розвитку прикладної психології виникає своєрідна експансія поняття “корекція” на галузь нормального психологічного розвитку. Принципово змінюється характер задач та адресат корекційного впливу: від виправлення дефектів, що лежать за порогом нормального розвитку, до створення оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку у рамках норми.

Крім того, прийнято розрізняти поняття “педагогічна корекція” та “психологічна корекція”. Хоча перше та друге поняття до теперішнього часу використовуються у галузі як нормального так й аномального розвитку дитини та, у залежності від сфери використання, розрізняється їх зміст. Визначаючи напрямок корекційно-виховної роботи, відмітимо, корекційна робота учителя торкається тільки галузі нормального психічного розвитку підлітка, у рамках якої будується наше дослідження.

Під педагогічною корекцією частіше всього розуміють внесення змін у педагогічний процес з метою досягнення більш оптимальних результатів виховання та навчання [98].

Психологічна корекція може бути визначена як зміни несприятливих тенденцій особистісного розвитку [21].

Слід відмітити, що у контексті реальної практики ці дві форми можуть існувати як автономні, незалежні та як взаємообумовлені, об'єднані єдиним смислом, єдиною програмою, що включає педагогічні та психологічні складники.

У контексті рішення нашої проблеми представляється доцільним об'єднання цих форм та розширення можливостей педагогічної корекції за рахунок збагачення її розробками у рамках корекції психологічної.

У якості основного завдання корекційно-виховної роботи ми визначали – створення сприятливих умов для подолання або послаблення негативних форм поведінки підлітка, бар'єрів ефективної адаптації особистості. Цілі корекційно-виховної роботи – виховання позитивних якостей особистості у протилежність негативним, які є причиною девіантної поведінки.

Вирішення таких задач, за думкою Д.Б.Ельконіна, можливо у той мірі, у якій фахівцю вдасться надати дитині у концентрованому вигляді досвід повноцінної, яскравої, вільної та розвиваючої життєдіяльності [255].

У залежності від змістовно-психологічної направленості корекції у межах нормативного онтогенетичного розвитку розрізняють: корекцію розумового

розвитку; корекцію розвитку особистості; корекцію та профілактику розвитку невротичних станів та неврозів [39].

Як вже було відмічено у параграфі 1.2. поза рамками нашого дослідження знаходиться та не підлягає корекційному впливу з боку вчителя психофізіологічна основа поведінкових відхилень, тому, як направленість корекційно-виховної роботи, студенти експериментальної групи розглядали сприяння ефективному розумовому розвитку підлітка, корекцію розвитку особистості та профілактику психічного здоров'я дитини.

У залежності від характеру діагностики та направленості корекції Д.Б.Ельконін запропонував розрізняти дві форми корекції: симптоматичну корекцію, що спрямована на симптоми відхилень у розвитку; корекцію каузальну, що спрямована на джерело та причини відхилень у розвитку [255].

Друга форма має, за думкою самого автора, безумовний пріоритет. Недостатність симптоматичної корекції обумовлена такими обставинами, що однакові симптоми відхилень у поведінці підлітка, можуть мати зовсім різну природу, причини та психологічну структуру порушень у розвитку дитини та потребувати різних способів подолання та профілактики негативної симптоматики. Тому для успіху корекційно-виховної роботи, враховував Д.Б.Ельконін, необхідно виходити із структури порушень та аналізу їх генезису. Виходячи з цього, у процесі навчання студентів експериментальної групи, особливу увагу ми приділяли формуванню навичок діагностики та інтерпретації причин, мотивів девіантної поведінки.

Аналіз літератури свідчить, що автори використовують різні критерії для систематизації видів професійної допомоги дітям та підліткам при вирішенні корекційних завдань. У роботах Г.В.Бурменської, О.А.Караванової, А.Г.Лідерс виділено три варіанта такої допомоги: лекційно-просвітницька; консультативно-рекомендаційна; корекційна (у формах групової та індивідуальної корекції) [39].

У процесі підготовки студентів експериментальної групи вони отримували навички проведення лекційно-просвітницької діяльності. Така робота

розглядалася, як робота адресована групі батьків, вихователів, учителів та передбачала розгляд основних закономірностей та базових факторів розвитку дитини, вікових особливостей окремих стадій розвитку дитини, типових критичних труднощів кожного віку та загальних рекомендацій по їх подоланню.

Консультативно-рекомендаційна форма роботи будувалася на основі “прицільної” діагностики характеру та причин труднощів, що зустрічаються у процесі розвитку дитини. На прикладі аналізу психолого-педагогічних портретів підлітків-девіантів, вона передбачала формулювання систем рекомендацій, які повинні виконуватися батьками та учителями при активній ролі самої дитини та будуть сприяти профілактиці, подоланню негативних тенденцій у поведінці.

Корекційна допомога, потребує значних зусиль фахівців, матеріальних та організаційних витрат, спеціальних методів та методик, технік та процедур та визнається авторами як найбільш результативна та перспективна. Підготовка студентів експериментальної групи до психологічної частини корекційно-виховної роботи (безпосередньо до корекційної допомоги) здійснювалася з використанням спеціально розроблених прийомів, розвиваючих та формуючих програм, програм інших видів.

Виділялися також наступні корекційні процеси: корекційне навчання; корекційне виховання; корекційний розвиток [21; 55; 98; 116].

Як вже відмічалось у параграфі 1.1., девіантна поведінка підлітків часто є наслідком процесу дезадаптації дитини до оточуючого середовища, тому ми враховували корекційне виховання процесом, на якому будується корекційно-виховна робота з підлітками девіантної поведінки. Але супроводження цього процесу процесами корекційного навчання та розвитку дозволяють здійснити таку роботу на більш ефективному рівні.

У процесі складання програми реалізації педагогічної умови на другому етапі експериментальної роботи ми виходили з твердження, що студенти експериментальної групи повинні володіти навичками підбору корекційно-

виховних форм роботи з урахуванням: віку учня; статі; причин порушення поведінки підлітків; глибини та тривалості порушень поведінки; індивідуальних особливостей підлітка.

Процедура проведення корекційно-виховних занять також враховувала наступні особливості:

1. Корекційно-виховна робота перспективна тільки для підлітків, які не мають біологічних факторів у генезисі порушень поведінки.
2. Чим раніше розпочата корекційно-виховна роботи та чим менше дитина, тим оптимістичніші прогнози її результатів, тому що порушення ще не стали стійкими та легше піддаються корекційно-виховним впливам.
3. При виборі або складанні програми корекційно-виховної роботи необхідно враховувати вихідний рівень розвитку підлітка.
4. Прийоми, що використовуються у процесі корекційно-виховної роботи, повинні базуватися на природних рушійних сил психічного та особистісного розвитку. Такими силами є: діяльність підлітка (ігрова, навчальна, трудова) та система його відношень. Саме тому у будь-якому корекційно-виховному прийомі створюються умови, що необхідні для адекватної діяльності та відтворення системі відношень.
5. Робота будується у формі діалогу дорослого з дитиною.
6. Обирається оптимальний для кожного підлітка темп роботи. Невиправдане збільшення або затримка його призводить до втрати результативності роботи.
7. Кожне нове заняття необхідно починати з того, щоб дати підлітку можливість виконати те завдання, яке дозволить актуалізувати сформовані на попередньому занятті знання, вміння та навички.
8. Корекційно-виховна робота повинна будуватися не як тренування вмінь та навичок, що формуються у ході виконання окремих вправ, а як цілісна усвідомлена діяльність підлітка, що органічно вбудовується у систему його поведінкових життєвих відношень.

9. Час проведення кожного заняття не повинен перевищувати 45 хвилин.

Невірний обраний темп, збільшення часу роботи призводить до перевтоми та зниження її ефективності.

Реалізація запропонованої нами умови здійснювалася через оптимізацію змісту, форм, методів та засобів практичного навчання студентів експериментальної групи у процесі роботи над курсами “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки”.

Оптимізація змісту здійснювалася за рахунок: 1. Розробки авторського спецкурсу, що дозволив ефективно вивчити теоретичні та практичні питання корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки та сформувати навички, вміння взаємодії з підлітками. Можливості реалізації цього припущення була частково описана у параграфі 2.3.1. 2. Використання окремих технологій навчання у процесі проведення практичних занять перелічених курсів з метою глибокого та багатоаспектного вивчення проблеми корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. 3. Введення у структуру практичних занять завдань діагностико-корекційної направленості. 4. Розробки завдань для самостійних робіт з проблем виховання, перевиховання, корекції особистості підлітка з девіантними тенденціями у поведінці. 5. Визначення тематики рефератів та доповідей з проблем корекційно-виховної роботи.

Студент на початку оволодіння науковими знаннями, навичками та вміннями знаходиться перед проблемою ломки стереотипів, що в нього склалися, перебудови неефективних засобів спілкування, що мають для нього особистісний смисл та виникає потреба реорганізації усієї системи відносин. У рамках використання технологій навчання при підготовці до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми прагнули до досягнення формування таких компонентів готовності, як діяльнісний, емоційно-вольовий та оцінно-прогностичний: подолання регідності у установках та поведінці майбутнього учителя; формування установок на цілісне сприйняття особистості підлітка-девіанта, на розуміння його у чуттєвому плані, а не тільки у плані оцінки;

формування установок на позитивне сприйняття можливостей для розвитку та корекції поведінки підлітків-девіантів; відроблення вмінь та навичок самоконтролю спілкування та взаємодії з підлітками; підвищення адекватності аналізу ситуацій спілкування та багато іншого.

Найбільш вдало під час реалізації означеної педагогічної умови зарекомендували себе ситуаційне навчання, проектна технологія (приклади яких були наведені у параграфі 2.3.1.), технологія групової дискусії, ігрові технології, моделювання, мікрореконструкція.

На практичному занятті з теми “Методи виховання, перевиховання та самовиховання особистості” була запропонована тематика наступної дискусії “Чи можна обрати універсальний напрямок корекційної роботи: симптоматична або пошук причин та мотивів девіантної поведінки?” Тематика обговорювання була запропонована студентам експериментальної групи заздалегідь і вони мали змогу підготуватися до дискусії. Студентська аудиторія була розділена на дві підгрупи, які відстоювали ту чи іншу точку зору. Для більш вдалого обґрунтування своїх позицій студентам були запропоновані деякі описи реальних педагогічних ситуацій, психолого-педагогічних портретів підлітків та приклади бази даних притулків України.

На практичному занятті з теми “Індивідуальний підхід у процесі виховання учнів” була використана перехресна дискусія з метою формування навичок корекції індивідуальних особливостей підлітків у навчально-виховному процесі (Додаток 3)

За результатами проведеної дискусії можна казати, що дана технологія використовувалася для вирішення певних завдань: 1. Навчання учасників експериментальної групи варіантам аналізу реальних ситуацій, які безпосередньо пов'язані з перевихованням та корекцією поведінки підлітка девіанта; 2. Формування вмінь виділяти головне у процесі оцінки педагогічної ситуації, формулювати проблему, на вирішення якої будуть направлені корекційно-виховні зусилля; 3. Формування навичок моделювання особливо складних педагогічних ситуацій; 4. Можливості продемонструвати

багатозначущість рішень, характерну для більшості проблем, що виникають у контексті роботи з підлітками девіантами.

Крім технології групової дискусії, у нашій системі формування готовності використовувалися ситуаційно-рольові ігри. Особливістю таких ігор було імпровізоване розігрування учасниками практичного заняття завдань проблемної ситуації.

У практичному занятті з курсу “Педагогіка” з теми “Нормативно-правові акти, що регулюють систему освіти України” була запропонована ситуаційно-рольова гра, яка надавала можливість відпрацювати студентам експериментальної групи навички проведення не тільки корекційно-виховної роботи з підлітками, а й лекційно-просвітницької та консультаційно-рекомендаційної роботи з батьками таких дітей (Додаток К)

Разом з цим, рольова гра дозволяла кожному учаснику експериментальної групи: усвідомити особливості соціальних установок, почуття та думки, що пов’язані з тією чи іншою роллю; розвинути здібності до децентрації, ідентифікації, емпатії, міжособистісної рефлексії; апробувати нові ролі та форми професійної поведінки у ситуаціях, що моделюють реальну діяльність; усвідомити можливість вирішення проблеми девіантної поведінки підлітків державними інститутами захисту прав дитини.

Тобто сформувані такі компоненти готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки як оцінно-прогностичний та мотиваційний.

Нами була використана також технологія моделювання, у процесі якої можливо створити ситуації, що часто виникають у реальній практиці учителя.

Так у процесі практичних занять один з членів студентської групи виконує роль фахівця-учителя, останні розподіляють між собою ролі підлітка, батьків, інших учасників ситуації. Мета завдання корекційної ситуації, що відбувається під час моделювання, завжди обговорюється з учасниками викладачем до початку розігрування та наприкінці відбувається аналіз запропонованих рішень, ефективності проведеної корекційно-виховної роботи.

Поряд з переліченими методами, нами були використані мікрвикладання – пробне корекційне заняття, що триває не більш 5 – 10 хвилин. Така технологія гарно погоджується з можливостями, метою та задачами педагогічної практики. Технологія проводилася студентами з початку на прикладі індивідуальних занять з однокласниками, потім з маленькою групою (чисельність групи не більш 5 чоловік). У процесі кожного заняття відпрацьовувався один професійний прийом або проводилася роботи з однією методикою дослідження. За результатами заняття проводився його аналіз (особливу увагу приділялося зворотньому зв'язку від учасників заняття) та будувалася програма подальшої роботи.

Крім того, була організована систематична практична дослідницька діяльність студентів-волонтерів на базі Одеського міського притулку для неповнолітніх №1. Група студентів-волонтерів була сформована за результатами проходження практичних занять та складалася з більшості студентів експериментальної групи. Залучення до групи студентів-волонтерів було здійснено на добровільній основі. Діяльність студентів була організована таким чином, що один день у неділю протягом усього навчального року вони проводили у притулку корекційно-виховні, тренінгові та навчальні заняття.

Особлива увага на підготовку до практичної діяльності студентів експериментальної групи у притулку нами приділялася у процесі роботи студентів на Школі Волонтерів.

Програма Школи волонтерів була створена за принципами тренінгової роботи та відповідала усім специфічним рисам тренінгової технології: спеціальна побудова занять та форм викладу навчальної інформації; особливий підхід до підбору учасників тренінгової програми, спеціальна просторова організація, відповідність усім вимогам до роботи у групі та ін.

Подана програма була розрахована передусім на проведення її вчителем, який не має спеціальної підготовки у галузі групової психологічної роботи, але потребує допомоги у здійсненні корекційно-виховної роботи. Це обумовило також підбір психолого-педагогічних методів: перша група методів, з якими

студенти ознайомлюються у процесі вивчення курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Педагогічна майстерність”, але не мають достатньо часу для вдосконалення їх використання та апробації цих методів у різних педагогічних ситуаціях, що не дає можливість усвідомити їх корекційно-виховний потенціал; друга група методів – самі методи корекційної роботи, такі як психогімнастика, арттерапія, методи поведінкової корекції, основи психодрами та ін.

Програма занять Школи Волонтерів була розрахована на 50 годин. Заняття проводилися протягом 1 та 2 семестру у відповідності 26 та 24 години у кожному. Найбільш ефективним було проведення занять один раз на тиждень протягом двох годин.

Головною метою програми Школи волонтерів була теоретична та практична підготовка студентів до здійснення корекційно-виховної роботи з дітьми соціальними сиротами, учнями з девіантними тенденціями у поведінці засобами тренінгової технології.

Робота студентів-волонтерів у притулку здійснювалася у декілька етапів. На першому етапі студенти знайомилися з дітьми, вивчали специфіку роботи з підлітками-девіантами. Вони відвідували заняття, проводили з дітьми вільний час. Велику увагу було приділено вивченню особистих справ підлітків, що включало у себе роботу з анкетними даними, описом фактів розвитку та побутових умов у родині, витягами медико-психологічної комісії.

Другий етап роботи містився у проведенні індивідуальної психодіагностичної, а потім корекційної роботи з дітьми, які були закріплені за кожним студентом-волонтером. Робота на цьому етапі потребувала від студентів-волонтерів системних та глибоких знань з загальної психології, методики викладання, педагогіки, методики виховної роботи.

Достатньо швидко з’ясовувалася необхідність спеціальної підготовки до роботи з такою категорією дітей. Велика зацікавленість у вірогідності результатів потребувала від студентів самостійного вивчення великої кількості додаткової літератури. Особливості дослідницької ситуації, що склалася на

цьому етапі роботи, потребували від студентів творчої роботи з методиками корекційно-виховної роботи.

На третьому етапі роботи студенти знайомили з результатами своєї роботи адміністрацію притулку, вихователів та психолога. Організація таких звітів мала на меті: підвищення об'єктивної та суб'єктивної цінності роботи, що виконана студентом-волонтером; ставила студента у професійну позицію учителя, вихователя; надавала педагогічному колективу змогу ознайомитися з науково обґрунтованою програмою роботи з кожним підлітком.

У процесі використання такої форми навчання ми також зіткнулися з різними труднощами, особливо на заключному етапі. Справа у тому, що нерідко індивідуально-психологічний підхід до підлітка, що був запропонований студентом-волонтером не збігався з уявленнями педагогічного колективу притулку. У таких випадках студенту приходилося не тільки відстоювати свою точку зору, аргументувати обрану їм професійну позицію, але й демонструвати рівень своєї психолого-педагогічної компетентності.

Використані нами у процесі роботи форми контролю відрізнялися від традиційних та були підпорядковані загальним цілям.

Процедура проведення підсумкового іспиту для студентів експериментальної групи, наприклад за курсом “Педагогіка”, зберігала організаційні принципи роботи, що були апробовані у притулку. Для підготовки до іспиту студенти, як завжди, отримували перелік питань, що відображали зміст навчального матеріалу, що викладався протягом року. Ситуація ж самого іспиту передбачала роботу над запропонованими питаннями такими ж творчими групами, які були сформовані під час проходження волонтерської практики у притулку. Кожна творча група на іспиті отримала для підготовки конверт з теоретичними питаннями та протягом визначеного часу шляхом спільного творчого пошуку знаходила на ці питання відповіді. Обговорення цих питань мало характер групової дискусії. Екзаменатор оцінював активність та індивідуальний внесок кожного студента у вирішення проблем, що обговорювалися, за п'ятибальною шкалою. Таким чином,

оцінювався рівень теоретичної підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Рівень практичної готовності студентів екзаменатор оцінював у процесі доповідей та звітів студентів про результати індивідуальної роботи з групою, окремим підлітком - до моменту іспиту кожен студент-волонтер повинен був узагальнити результати корекційно-виховної роботи, що була проведена ним у притулку. Рівень сформованості професійних навичок та вмінь оцінювався також за п'ятибальною шкалою. Таким чином, підсумкова оцінка кожного студента складалася з двох незалежних один від одного балів, що підвищувало її ефективність та об'єктивність.

Узагальнюючи усе викладене, відмітимо, що запропонована нами форма підсумкового контролю дозволила нам: зробити екзамен не тільки формою контролю, але й формою навчальної роботи; отримати більш повне уявлення про знання студентів, рівень розвитку їх вмінь та навичок з питань корекційно-виховної роботи; підвищити об'єктивність підсумкової оцінки; значно знизити емоційну напругу, що перешкоджала вільному спілкуванню викладача та студента під час іспиту.

У цілому, як свідчить, аналіз рівня підготовки студентів, професійне навчання яких здійснювалося у відповідності з окресленою системою, у більшості з них були сформовані міцні знання, уміння та навички роботи з підлітками девіантної поведінки.

2.3.3. Організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

У нашому дослідженні під педагогічним тренінгом ми розуміли цілеспрямовану, обмежену в часі і просторі діяльність групи студентів з імітаційного моделювання професійно-значущих відносин.

Застосування тренінгових технологій при підготовці студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки мало своєю метою: формування професійно-значущих для подальшої роботи з підлітками-девіантами якостей і умінь;

засвоєння методичних і технологічних прийомів впливу на підлітка на основі осмислення і реалізації педагогічних ідей, концепцій, теорій.

Під тренінговою технологією ми розуміли цілісну циклічну організацію особливих занять, об'єднаних однією структурою, обмежених у часі і дидактичному просторі, і спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій взаємодії з підлітками-девіантами.

Виходячи з цього ми виокремили як структурну одиницю педагогічного тренінгу професійну проблемну ситуацію тому, що саме вона гранично орієнтована на створення значущих для формування професійного досвіду вчителя якостей та відносин.

Вивчаючи тренінг як метод організації навчання майбутніх вчителів ми також припустили, що крім озброєння вчителя окремими вміннями і навичками, у процесі тренінгового навчання складається його професійна позиція, під дією спеціально організованої групової діяльності значно змінюється його система поглядів на різні соціально-педагогічні явища. Специфіка професійного тренінгу як технології організації групової діяльності студентів визначається окремим змістом і структурою навчальних занять, коли у лабораторних умовах у разі багаторазового відтворення і проживання проблемних ситуацій організується аналіз та подальше рішення цих ситуацій [101].

У теперішній час можливо виділити три підходи до організації тренінгових програм – біхевіористичний, психотерапевтичний та динамічний. Але спільним у цих підходах є робота на основі групової динаміки чи групових феноменів.

Біхевіористичний підхід (Fargo, Behrns and Noien, 1970; Meachgm and Wiesen, 1970) припускає роботу учителя з “модифікації своєї професійної поведінки” (Bandura, 1969) [43]. На нашу думку такі програми неефективно використовувати у процесі підготовки учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки тому, що для їх проведення необхідний тренер психолог та учитель у своїй подальшій роботі не зможе використовувати таку технологію з корекційно-виховною метою. Також негативною рисою таких програм є те,

що у разі невмілого використання біхевіористичних технологій можливе закріплення негативних стереотипів професійних дій.

Психотерапевтичний або психогігієнічний підхід орієнтований на забезпечення психічного здоров'я вихованців через формування у вчителя навичок професійної психогігієни [96]. Використання таких програм у процесі проведення нашого дослідження показало, що особистісне самовдосконалення учителя та його психічне здоров'я не завжди будуть умовою подальшої ефективної роботи з підлітками-девіантами. За аналізом результатів використання тренінгових програм психотерапевтичного змісту з учителями та вихователями Одеських міських притулків для неповнолітніх №1 та 2, Ізмаїльської школи-інтернату можна сказати, що серед посттренінгових новоутворень діагностувались емоційна врівноваженість, розвиток навичок самоаналізу та самоконтролю, підвищення рівня комунікативних та організаторських здібностей. Але за аналізом самозвітів учасників програми, вони досі відчували недостатність навичок вирішення проблемних професійних ситуацій, навичок діагностики мотивів та причин поведінки підлітків. Деякі вихователі відмічали відсутність навичок проведення профілактичних бесід та, взагалі, моделювання процесу індивідуального спілкування з підлітками-девіантами. Усі учасники тренінгових груп відмітили неможливість використання таких занять у своїй практиці, у зв'язку з недостатньою психологічною підготовкою та відсутністю кваліфікації психолога.

Динамічний підхід (Roger, 1970; Broun, 1971; Schuck and Schuck, 1971; Solomon and Bernson, 1972 та ін.) прагне подолати недоліки у організації попередніх тренінгів – сполучає у собі риси перших двох підходів та роботу великими часовими (тренінг професійної сензитивності, когнітивного розуміння, практика у класі, розігрування ролей – тобто використання багатого арсеналу прийомів роботи) [43]

У процесі вивчення можливостей використання професійного педагогічного тренінгу у процесі підготовці студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми також зіштовхнулися з необхідністю визначення

спільних та відмінних рис поняття “тренінгу” з такими поняттями як психотерапія, корекція та навчання.

Аналіз проведення тренінгових програм зі студентами експериментальної групи дозволив нам відокремити відмінні риси тренінгу від таких понять як психотерапія, корекція та навчання, що було визначальним у процесі розробки програм корекційно-виховної роботи (однією зі складових якої були складання тренінгових занять з підлітками-девіантами):

1. На відмінність від психотерапії професійний педагогічний тренінг не пов'язаний з лікуванням та ведучий орієнтований на здійснення допомоги учасникам, а не на лікувальний вплив.
2. На відмінність від корекції педагогічний тренінг приділяє увагу формуванню навичок саморозвитку особистості в цілому.
3. Тренінгову роботу неможливо звести тільки до навчання, тому що когнітивний компонент не завжди є головним та може бути зовсім відсутній у педагогічному тренінгу. Ряд фахівців враховує, що найбільш цінним для учасників педагогічних тренінгів є отримання емоційного досвіду.

Також, у процесі розробки тренінгових програм з підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми враховували деякі специфічні риси професійного тренінгу, що відмічають його від інших форм організації навчання: діагностика та відбір учасників у групу; просторова організація занять; наявність певних правил та принципів роботи; обов'язкові етапи кожного заняття та циклу в цілому [43].

Діагностику та підбір учасників у експериментальну групу де використовувалися тренінгові заняття можливо поділити на два етапи. Так особливістю першого етапу була можливість проведення первинної діагностики.

У процесі проведення тренінгових занять контекстного характеру зі студентами експериментальної групи на першому етапі ми у рамках первинної діагностики здійснили: орієнтацію майбутніх учасників у специфіці

тренінгових програм як технології навчання; діагностику “проблем” у професійній сфері на основі аналізу досвіду роботи студентом-волонтером у притулку; вивчення очікувань учасників від майбутніх занять; виявлення та корекція мотивації участі у тренінговій програмі.

Також були обговорені організаційні питання: тривалість роботи (пропонувалося від 8 до 12 зустрічей), тривалість одного заняття (від 1 до 1,5 годин), кількість учасників у групі (від 10 до 12 чоловік), періодичність зустрічей (1 – 2 рази на тиждень), наявність постійного складу кожної групи.

На другому етапі комплектування груп ми проводили індивідуальні бесіди з учасниками тренінгового циклу. Основні питання, що цікавили нас у процесі реалізації запропонованої психолого-педагогічної умови ефективної підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки, це:

1. Чого ви очікуєте від заняття у тренінговій групі?
2. Які цілі вашої участі у роботі тренінгової групи, роботі студентом-волонтером у Одеських міських притулках для неповнолітніх та Ізмаїльській школі-інтернаті?
3. Чи є у Вас якісь побажання відносно направленості подальшої роботи у тренінгу, питання, які б ви бажали обговорити?

Також слід зупинитися й на таких особливостях процесу діагностики та відбору учасників тренінгової групи, як особистісні характеристики учасників групи. У нашій експериментально-дослідній роботі ми використовували однорідні групи за віком, освітою, рівнем розумового розвитку, професійних схильностей, соціальному статусу та ін. Ми виходили з припущення, що однорідні групи більш схильні до згуртованості, психологічна атмосфера у таких групах більш комфортна, учасники почувають себе вільно та розкуто.

Наступною специфічною рисою педагогічного тренінгу є просторова організація. У процесі проведення наших тренінгових занять ми дійшли висновку, що для ефективності тренінгових занять необхідне ізольоване приміщення, бажано немає яскравого освітлення. Також повинні бути

зручні місця для розташування учасників, вільного пересування по кімнаті та можливість за необхідністю зробити “коло учасників”.

Особливу увагу на початку роботи тренінгового циклу ми приділяли формулюванню групових принципів та норм поведінки. Багато використаних нами принципів були запозичені з принципів проведення різних видів психотерапевтичних тренінгів, але були адаптовані до цілей нашої експериментальної роботи:

1. Принцип “Тут та тепер”. Потребував від учинків нашої програми аналізувати та обговорювати усі процеси, почуття та думки, які з’являються з приводу аналізу запропонованої педагогічної ситуації та будь-якої особи, яка програвала рішення чи роль учасника ситуації. Такий принцип спонукав кожного учасника розвивати у своїй особистості навички рефлексії, самоаналізу у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій.
2. Принцип відвертості та розкритості. Слід відмітити, що на перших заняттях цей принцип носив досить декларативний характер, але потім його необхідність була усвідомлена кожним учасником групи. Відверта поведінка та висловлювання дозволяли учасникам програми розкрити себе, побачити реакцію інших на свої дії, спрогнозувати можливий вплив своєї поведінки на підлітка-девіанта.
3. Правило Я-висловлювань. Потребувала від учасників тренінгу усі висловлювання будувати за принципом “я відчуваю...”, “мені здається...” та ін. Такий принцип дозволяв студентам відчувати відповідальність за свої почуття, почуття партнера по спілкуванню, навчитися брати відповідальність на себе за свої професійні дії (помилки) та прогнозувати можливі їх наслідки. Також отримані навички дозволяли у подальшій роботі більш ефективно будувати процес взаємодії з підлітком-девіантом у разі висловлювання свого відношення на його вчинків, поведінки.
4. Принцип активності. Він продиктований тим, що у процесі тренінгу учасники діють у спеціально змодельованих ситуаціях – це може бути

програвання професійних ситуацій, виконання вправ на розвиток професійних вмінь та навичок чи розвиток особистісних якостей, спостереження за поведінкою інших за певною схемою та ін. У разі виконання усіх завдань активність учасників збільшується у тому випадку, коли учасникам дають установку на готовність включитися до роботи у окремий момент.

5. Принцип конфіденційності. Він потребує, щоб усе, що обговорюється у групі відносно кожного з учасників, професійних випадків та проблем у взаємодії з певними підлітками-девіантами, залишалось у групі та не підлягало обговоренню поза нею. Такий принцип дозволяв створити атмосферу доброзичливості, відвертості та сформувати почуття психологічної безпеки. Також дотримання такого принципу дозволяло учасникам тренінгу навчитися дотримуватися конфіденційності й у процесі взаємодії з підлітками-девіантами, формулювати свої висновки та оцінки для адміністрації притулків та школи-інтернату у більш тактовній формі, вирішувати деякі конфлікти проблемні ситуації у взаємодії з іншими членами педагогічного колективу закладів.

Також у процесі роботи тренінгової групи ми обговорювали такі питання як:

- засоби звернення один до одного – спілкування у разі необхідності відбувалося між учасниками незалежно від позиції, успішності та соціального статусу за ім'ям;
- особливо обговорювалося право кожного учасника в певний момент казати “стоп” та припиняти обговорення своєї проблеми чи професійної ситуації;
- не дозволялася критика у образливій формі та затверджувалося право кожного на висловлювання своєї думки;

Окреме місце серед принципів роботи тренінгової групи у нашій дослідно-експериментальній роботі займав принцип діалогізація взаємодії, тобто рівне, повноцінне, міжособистісне спілкування. Такий принцип потребував від

учасників постійного зворотного зв'язку на дії інших та згоду прийняти цей зв'язок на свої власні дії.

Також ми використовували такі механізми як: необхідність постійної самодіагностики, що дозволяло розвивати навички самопізнання та діагностувати просування у напрямку професійного самовдосконалення; оптимізація розвитку групи – що здійснювалося за рахунок констатації психологічного стану окремих учасників групи та груп у цілому; гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер – здійснювалося за рахунок поєднання емоційної напруги учасників у напрямку вирішення проблемної ситуації та постійної рефлексії власних переживань.

У процесі роботи тренінгової групи ми виходили з припущення, що такі правила та принципи починають діяти з початку занять. Але як свідчить досвід проведення тренінгових занять доцільно на першому етапі деякі принцип запропонувати учасникам та іноді вимагати дотримуватися у декларативній формі. Дотримування таких правил створює у групі атмосферу, яка відрізняє такі заняття від інших, та учасники групи починають це розуміти через 2 –3 зустрічі та дотримування деяких правил стає власним бажанням.

У процесі складання тренінгової програми з підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантами ми дотримувалися таких обов'язкових етапів складання програми:

1 крок (організаційний) – орієнтація у специфіці тренінгу, первинна діагностика. Етап проводиться за рамками тренінгового циклу у процесі аудиторних або практичних занять з курсу.

2 крок (1 - 2 зустрічі) (підготовчий етап) – самовизначення групою цілей своєї роботи, створення у групі такої атмосфери, яка сприятиме самопізнанню, самореалізації. Це дозволяє дестабілізувати стереотипні уявлення про себе та мотиви своїх вчинків, актуалізувати свою професійно-педагогічну позицію. Основна ціль етапу – підготовка до сприйняття нових знань, навичок, вмінь та досвіду.

3 крок (3 - 4 зустрічі) (формуючий етап тренінгової програми) – переосмислення уявлень про себе, свою професійну позицію та особливості взаємодії з підлітками девіантної поведінки на основі зворотного зв'язку, розширення сфери усвідомлення мотивів своїх вчинків та поведінки інших людей. Основна ціль – розвиток посттренінгових новоутворень, формування та розвиток знань, вмінь та навичок корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки.

4 крок (5 - 7 зустрічей) (заключний етап) – проектування та конструювання учасниками професійно-значущих якостей, відпрацьовування різних стратегій та тактик професійної діяльності. Основна ціль – закріплення отриманого досвіду.

5 крок (1 –2 зустрічі) – рефлексія змін, які відбуваються з учасниками групи, прогнозування майбутніх професійних планів.

Такі ж самі закономірності та етапи можна спостерігати й у інтенсивності інтелектуального навантаження кожного окремого заняття, що можна відобразити на прикладі першого заняття у рамках програми Школи Волонтерів (Додаток М)

Соціальна детермінованість посттренингових новоутворень особистості – один з важливіших факторів, що поєднує тренінги психологічні та педагогічні. Теоретики та методисти вищої педагогічної школи (Г.С.Сухобська, В.В.Кокоркіна та ін.) враховують, що “... вихідним показником практичного навчання учителя ... є успішність рішення ним проблемної педагогічної ситуації” [190]

У роботах соціальних психологів у процесі визначення структурної одиниці різних видів тренінгу простежується розходження позицій авторів з цього питання. Так, наприклад, під структурною одиницею соціально-перцептивного тренінгу Ю.М.Жукова пропонує розуміти будь-яку “комунікативну ситуацію”. Одиницею “базовим ядром” тренінгу творчої діяльності інженерів-винахідників Г.А.Балл називає “ситуацію пошуку рішення творчого завдання”. Дослідники професійної діяльності льотчиків Н.Д.Зав'ялов,

Б.Ф.Ломов, В.А.Пономаренко враховують, що “базовим компонентом” тренінгу професійних навичок є концептуальна модель “індивідуального цілісного уявлення польоту”. Основним елементом когнітивного тренінгу представники когнітивної психології Р.Шепард, П.Ф.Коптерев, М.Познер, У.Кинч враховують “розумову операцію”, розуміння задачі, що на їх думку, має “складну природу та включає у себе багато простих розумових операцій” [198]

У процесі нашої дослідно-експериментальної роботи ми виділяли як структурну одиницю тренінгової програми професійну проблемну ситуацію, а саме ситуацію взаємодії з підлітком девіантної поведінки. Ми припустили, що саме така імітація проблемної ситуації чи можливий аналіз існуючих проблем взаємодії з підлітком-девіантом, певним чином орієнтовані на відтворення значущих для формування професійного досвіду учителя відносин.

Також у процесі складання тренінгової програми ми припустили, що багаторазове повторення учасниками заняття професійних дій та операцій у процесі вирішення різних проблемних ситуацій дозволяє судити не тільки про навчання “дрібній моториці”, але й про формування у спеціаліста типового (для даної групи ситуацій) характеру професійних дій. Тому що у процесі багаторазового відтворення у учасника формується певна реакція на об’єкти професійної реальності (проблемна ситуація взаємодії з підлітком, необхідність діагностувати причину та мотив вчинку чи ін.) та виробляється звичка до індивідуального засобу взаємодії з такими ситуаціями.

У процесі проходження тренінгових занять у студентів експериментальної групи відбувалося інтенсивне формування стереотипу професійної поведінки. У результаті багаторазового відтворення проблемної ситуації (взаємодії з підлітком девіантної поведінки) створювалися умови для аналізу та розширення професійних, особистісних ресурсів фахівця.

На заняттях моделювалися ситуації, з якими майбутній фахівець може зустрітися безпосередньо при взаємодії з підлітками девіантами чи програвалися ситуації, які викликали питання у процесі волонтерської роботи у Одеському міському притулку для неповнолітніх №1. Професійний тренінг,

при цьому, був спрямований на виявлення сутності проблеми, що вивчалася студентами, на визначення особливостей прояву підліткової девіантності, на визначення взаємозв'язку та взаємозалежності кожного окремого випадку формування девіантної поведінки у підлітка (на основі аналізу корекційно-виховної роботи з підлітками-девіантами у Одеському міському притулку №1) та формування навичок моделювання, прогнозування подальшої програми роботи з дитиною.

Ми також припускали, що навички виявляти сутність соціально-педагогічного явища девіантної поведінки підлітків сприятимуть усвідомленню та використанню майбутнім фахівцем свого особистісного та професійного потенціалу у процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Як засвідчив Л.М.Фрідман у своїй роботі, “проблемна ситуація та задача у структурному відношенні однакові. Але елементами проблемної ситуації є реальні об'єкти та реальний суб'єкт дій, а частинами задачі – знакові форми, у яких відображаються та моделюються елементи проблемної ситуації” У типовій задачі знаходять відображення лише деякі боки усіх проблемних ситуацій. Тому визначення задачі можна розглядати як моделювання складної ситуації, а саму задачу – як її знакову модель. Виходячи з цього у процесі складання програми професійного педагогічного тренінгу ми використовували у більшості випадків проблемні професійні ситуації [243].

Але також слід зазначити, що не кожна практична ситуація, що має своє визначення у соціальній реальності, може бути використана у тренінгових заняття та бути предметом аналізу на занятті.

У процесі проведення тренінгових занять ми також встановили зв'язок кожного окремого заняття з алгоритмом моделювання взаємодії з підлітком девіантної поведінки та психологічним механізмом вирішення проблемної ситуації. Такий взаємозв'язок представлений у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

**Етапи формування навичок вирішення
проблемної професійної ситуації**

Етапи проведення тренінгового заняття	Домінуючий компонент діяльності учасника тренінгу	Алгоритм моделювання взаємодії з підлітком девіантної поведінки	Механізм пошуку шляхів вирішення проблемної професійної ситуації
Підготовчий	Прецептивний	Усвідомлення складності ситуації взаємодії з підлітком девіантної поведінки	Процес взаємодії чуттєвого та раціонального. Необхідно уявити, назвати явище з яким зіткнувся учасник тренінгу, що дозволяє перевести сенсорну інформацію у конкретно-визначений образ, співвіднести визначене явище з тим, що бачив раніше.
Формуючий		Усвідомлення явища девіантної поведінки	На основі логічного аналізу усвідомлюється сутність явища девіантної поведінки підлітка. Здійснюється загальний опис, характеристика явища.

	Когнітив- ний	Первинний аналіз ситуації	На основі усвідомлення сутності проблемної ситуації, встановлюються значущі характеристики, з допомогою яких можливе вирішення
		Підведення підсумків, можливостей корекційної роботи	Встановлення зв'язків між теоретичними характеристиками девіантної поведінки підлітків, існуючою проблемною ситуацією та можливостям вирішення цієї проблеми. Порівняння з існуючим досвідом вирішення аналогічних ситуацій. Звернення до свого позитивного/негативного досвіду
	Операцій- но – діяль- нісний	Обрання принципу та стратегії корекційно-виховної роботи	Здійснення обраної стратегії та тактики вирішення проблемної ситуації. Відтворення ситуації корекційно-виховної роботи, моделювання та програвання взаємодії з підлітком. Формування позиції та свого відношення до можливих наслідків вирішення проблемної ситуації.
Заклю- чний	Рефлексив- ний	Усвідомлення ступеню успішності своїх професійних дій	Рефлексія отриманих результатів вирішення проблемної ситуації. Усвідомлення переліку професійних якостей особистості учителя, що дозволяють позитивно здійснити корекційно-виховну роботу з підлітком девіантної поведінки.

Проведення тренінгових занять контекстного характеру у Школі волонтерів та діагностування можливостей вирішення проблемних ситуації на початковому етапі роботи (вересень 1999 рік) та кінцевому етапі (травень 2002 року) дозволили нам виявити наступну динаміку формування навичок, що необхідні для вирішення проблемних ситуації взаємодії з підлітками девіантної поведінки (таблиця 2.11.)

Таблиця 2.11.

**Динаміка формування навичок вирішення проблемних ситуації
взаємодії з підлітками девіантної поведінки
у студентів експериментальної групи**

№	Зміст навичок	вересень 1999 року (%)	травень 2002 року (%)
1.	Здібність до ціннісного сприйняття явища девіантної поведінки підлітків	45%	82%
2.	Навички діагностування девіантної поведінки підлітків (причини, мотиви поведінки та ін.)	21%	63%
3.	Навички самостійного аналізу проблемної педагогічної ситуації	13%	49%
4.	Можливість виявляти професійну педагогічну задачу у кожному конкретному випадку взаємодії з підлітком девіантом	31%	76%
5.	Здібність до самостійного підбору тактики, методів та засобів корекційно-виховної роботи.	11%	85%
6.	Навички володіння методами корекційно-виховної роботи, прогнозування можливих наслідків	21%	79%

	використання кожного методу у конкретному випадку		
7.	Навички здійснення рефлексії проведення корекційно-виховної роботи з підлітком-девіантом	19%	61%
8.	Навички узагальнення свого позитивного \ негативного досвіду вирішення професійної проблемної ситуації	17%	74%
9.	Вміння прогнозувати подальший розвиток особистості підлітка-девіанта	13%	81%
Примітки: Виникали утруднення з відповідями		37%	12%

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила нам розглядати розроблений тренінговий цикл як засіб “переведення” теоретичних знань у навички практичного вирішення задач корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки.

2.4. Аналіз даних, що отримані у процесі дослідно-експериментальної роботи по формуванню готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки

Суть нашої дослідно-експериментальної роботи на третьому етапі дослідження заключалася у кількісному та якісному аналізі результатів перевірки ефективності педагогічних умов підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, а також у розробці та впровадженні науково-практичних рекомендацій для викладачів і студентів щодо підготовки майбутніх фахівців до роботи з підлітками девіантами.

Відповідно до програми експерименту, на заключному етапі дослідження, з метою виявлення ефективності розробленої структурної моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми провели порівняльний аналіз результатів впровадження запропонованих педагогічних умов та рівнів сформованості готовності у студентів контрольної та експериментальної груп. Для цього ми використовували дані прямих і опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами процесу навчання, характеристики і самохарактеристики студентів, монографічні описи, а також спеціальні методики. Слід також відмітити, що підсумковий замір даних проводився за допомогою методів, які використовувалися на початковому етапі експерименту. З метою забезпечення надійності отриманих результатів на кожному етапі підсумкових замірів використовувалися методи статистичної обробки.

Відповідно до загальних вимог, що ставляться до процедури психолого-педагогічної діагностики, для одержання достовірних результатів формуючого експерименту необхідно було не тільки простежити за динамікою формування рівнів готовності, а й насамперед зафіксувати її вихідний стан до початку експериментального навчання.

Так, перший діагностичний зріз, констатуючий, був спрямований на визначення вихідного рівня готовності до роботи з підлітками девіантами у студентів контрольної та експериментальної групи. Оцінювання прояву ознак готовності здійснювалося методом оцінки компетентними суддями відповідно до основних вимог розробленої автором методики діагностики, описаної у параграфі 2.1. Одержані результати подано у таблиці 2.12.

Як засвідчує таблиця 2.12. на початковому етапі формуючого експерименту 51% студентів контрольної групи та 47,8% студентів експериментальної групи мали низький рівень готовності до роботи з підлітками девіантами. Середній рівень спостерігався у 38,8% студентів контрольної групи та у 39,2 студентів експериментальної групи. Високий рівень

готовності виявлено лише у 10,2% студентів контрольної та 13% студентів експериментальної груп.

Таблиця 2.12.

Результати першого діагностичного зрізу

№	Рівні готовності	Кількість студентів, (%)	
		Експериментальна група	Контрольна група
1	Високий	13,0	10,2
2	Середній	39,2	38,8
3	Низький	47,8	51,0

З початком навчання ці показники почали змінюватися в кожній з досліджуваних груп. Другий діагностичний зріз, проміжний, було спрямовано на визначення динаміки формування рівнів готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів кожної групи. Він проводився по закінченню 10 тижнів лекційних, семінарських занять та першої педагогічної практики на основі педагогічного спостереження, тестування, індивідуальних співбесід з компетентними судьями. Одержання емпіричних даних по ходу проведення другого діагностичного зрізу здійснювалося методом експертної оцінки компетентними судьями ознак прояву кожного з компонентів готовності.

У процесі дослідження вони виявляли наявність окремих знань та вмій у студентів контрольної та експериментальної груп: знання сутності, форм прояву та причин девіантної поведінки підлітків; наявність навичок діагностики форм девіантної поведінки; вміння інтерпретувати причини, мотиви підліткової девіації; усвідомлення студентом необхідності спеціальної підготовки до роботи з такою категорією підлітків; рівень володіння навичками проведення корекційно-виховної роботи; наявність для здійснення корекційно-виховної роботи професійно-значущих якостей особистості майбутнього фахівця; знання методів саморегуляції емоційних станів; вміння встановити ефективні взаємостосунки з класом та окремим підлітком з девіантною поведінкою.

Піддавши дані другого діагностичного зрізу не тільки крізь призму кількісного, але й якісного аналізу ми одержали такий розподіл рівнів готовності студентів до роботи з підлітками девіантами, що подано у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Результати другого діагностичного зрізу

№	Рівні готовності	Кількість студентів, (%)	
		Експериментальна група	Контрольна група
1	Високий	28,3	14,4
2	Середній	47,8	42,8
3	Низький	23,9	42,8

Як видно з таблиці 2.13. в експериментальній групі високий рівень готовності до роботи з підлітками девіантами був характерний для 28,3% студентів, середній – для 47,8% і низький – для 23,9% студентів. У контрольній групі студенти досягли нижчих результатів: 14,4 % досліджуваних мали високий рівень готовності, 42,8% - середній та 42,8% - низький рівень готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. Результати другого (проміжного) заміру в контрольних і експериментальних групах свідчать, що в контрольних групах показники рівнів готовності зросли порівняно з першим заміром на високому рівні на 9,4% , середньому на 4% та зменшились на низькому рівні на 8,2%. В експериментальних групах показник високого рівня готовності збільшився на 15,3% , середнього на 8,6% та зменшились показники низького рівня на 23,9%.

Третій, прикінцевий діагностичний зріз було здійснено на 5 курсі, після проходження студентами педагогічної практики та закінчення курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки” та занять у Школі волонтерів.

Предметом для обговорення компетентних суддів зі студентами кожної групи були підготовлені ними матеріали з педагогічної практики, розроблені програми корекційно-виховних занять з підлітками девіантної поведінки, вирішення педагогічних ситуації взаємодії з підлітками девіантами, конспекти лекційних занять та матеріали з підготовки до практичних, семінарських занять, що виконувалися у індивідуальному порядку в плані обов'язкової документації.

Оцінювання прояву ознак компонентів готовності проводилося у такому порядку: усне теоретичне опитування за єдиними питанням навчального матеріалу спецкурсу; аналіз педагогічних ситуацій, рішення педагогічних задач взаємодії з підлітками девіантної поведінки; аналіз розроблених програм корекційно-виховної роботи; аналіз проведених уроків та виховних позакласних заходів з використання технологій корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. Одержані дані подано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Результати третього діагностичного зрізу

№	Рівні готовності	Кількість студентів, (%)	
		Експериментальна група	Контрольна група
1	Високий	47,8	18,4
2	Середній	41,3	51
3	Низький	10,9	30,6

За аналізом даних таблиці видно, що кількісні показники рівнів сформованості означеної якості розподілилися таким чином: у контрольній групі високий рівень готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки мали 18,4% студентів, середній – 51%, низький – 30,6% студентів. В експериментальній групі 47,8% студентів мали високий рівень, 41,3% середній рівень та 10,9% низький рівень готовності до роботи з підлітками девіантами. Позитивні зміни відбулися в обох видах груп, однак, у студентів

експериментальної групи рівень готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки досяг значно вищих рівнів розвитку.

Для більш точного опису досліджуваної динаміки ми також розглядали дані змін рівнів готовності у студентів експериментальної та контрольної груп за окремими критеріями готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. Динаміка змін рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за теоретичним критерієм готовності представлена у таблиці 2.15.

У процесі аналізу отриманих даних ми можемо бачити, що у експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни у розвитку означеного критерію готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. Так на етапі констатуючого експерименту високий рівень за першим критерієм (знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей розвитку особистості підлітка девіанта, форм прояву девіантної поведінки) був характерний для 10,9% студентів експериментальної групи проти 10,3% студентів контрольної групи, середній – 36,9% та 30,5% студентів відповідних груп та низький для 52,2% експериментальної групи та 59,2% студентів контрольної групи.

Таблиця 2.15.

Порівняльні дані діагностики готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки за теоретичним критерієм готовності (%)

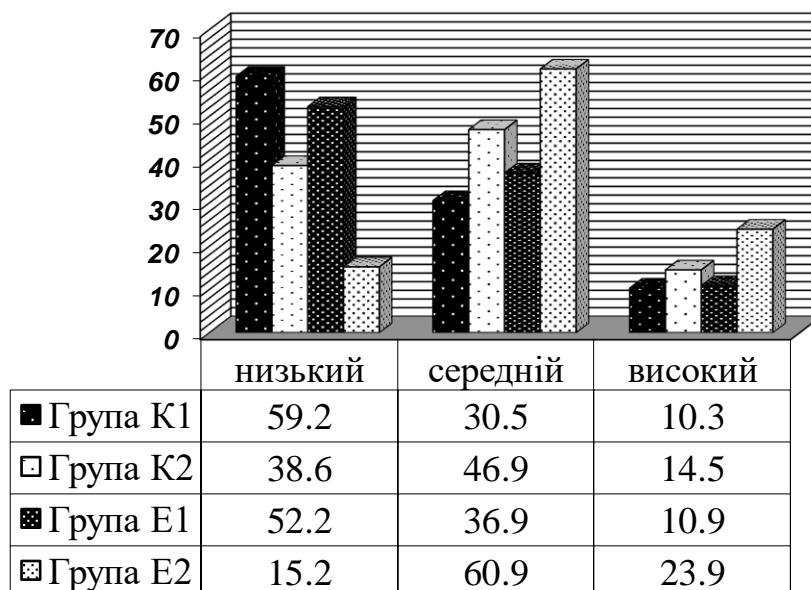
Групи на початку експерименту (К1 та Е1) та на заключному етапі (К2 та Е2)	Критерій готовності		
	Теоретичний		
	Високий рівень готовності	Середній рівень готовності	Низький рівень готовності
К1	10,3	30,5	59,2
К2	14,5	46,9	38,6
Е1	10,9	36,9	52,2
Е2	23,9	60,9	15,2

У процесі реалізації запропонованих педагогічних умов підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки в експериментальній групі показники готовності за даним критерієм змінилися наступним чином: високий рівень готовності показали 23,9% студентів проти 14,5% студентів контрольної групи, середній рівень – 60,9% студентів проти 46,9% студентів контрольної групи та низький – 15,2% студентів та 38,6% студентів експериментальної та контрольної груп відповідно (діаграма 2.3.)

За аналізом поданої діаграми можна стверджувати, що більш значні зміни відбулися у студентів експериментальної групи. Вони відмічали більш ґрунтовні знання педагогіки та психології особистості, безпомилково розкривали особливості вікового розвитку підлітків, форм девіантної поведінки підлітків, майже безпомилково визначали стадії девіантності у запропонованих прикладах. Введення спецкурсу та спеціальних занять у Школі волонтерів сприяло не тільки засвоєнню знань з основ корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами, але й викликало інтерес до виховної роботи в цілому. У студентів експериментальної групи формувалося ціннісне позитивне відношення до особистості підлітка девіантної поведінки.

Діаграма 2.3.

Динаміка розвитку теоретичного компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп



Динаміка змін рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за практичним критерієм готовності представлена у таблиці 2.16.

На початку експериментальної роботи високий рівень готовності за другим критерієм (володіння навичками проведення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки) був характерний лише для 13% студентів експериментальної групи та 8,1% студентів контрольної групи. Після реалізації запропонованої моделі формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки показники рівня високої готовності змінилися на 32,6% студентів експериментальної групи та лише 12,4% студентів контрольної групи.

Таблиця 2.16.

Порівняльні дані діагностики готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за практичним критерієм готовності (%)

Групи на початку експерименту (К1 та Е1) та на заключному етапі (К2 та Е2)	Критерій готовності		
	Практичний		
	Високий рівень готовності	Середній рівень готовності	Низький рівень готовності
К1	8,1	24,5	67,4
К2	22,4	57,1	20,5
Е1	13	34,8	52,2
Е2	32,6	58,7	8,7

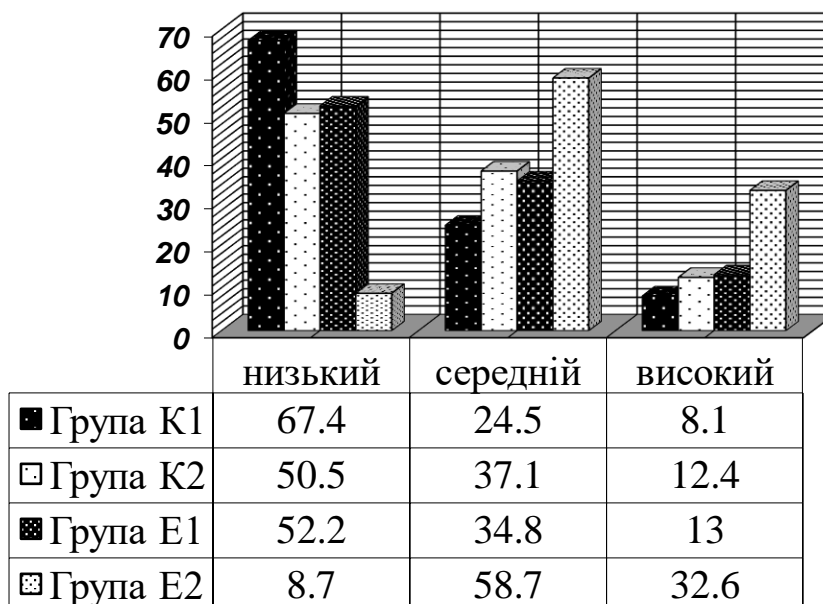
Серед показників середнього рівня готовності відбулися такі зміни: 34,8% студентів експериментальної групи та 24,5% студентів контрольної групи діагностували середній рівень готовності на початку експерименту та на кінцевому етапі – 58,7% та 57,1% студентів експериментальної та контрольної груп відповідно. Низький рівень за другим критерієм готовності був

діагностовано на початку експерименту у 67,4% студентів контрольної групи та 52,2% студентів експериментальної групи, але на заключному етапі експерименту на низькому рівні залишилися лише 8,7% студентів експериментальної та досить велика кількість студентів контрольної групи – 20,5%.

У процесі проведеного порівняльного аналізу можна стверджувати, що більш повні знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей розвитку підлітка девіантної поведінки, форм прояву девіантності дозволили більш досконало оволодіти навичками проведення корекційно-виховної роботи, що підтверджують отримані нами дані динаміки розвитку другого критерію готовності (діаграма 2.4.)

Діаграма 2.4.

Динаміка розвитку практичного компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп



Проходження практики, робота у тренінгових групах допомогли студентам експериментальної групи сформувати відповідні навички корекційно-виховної роботи. Студенти експериментальної групи демонстрували навички діагностики мотивів девіантної поведінки, складання планів корекційно-виховної роботи відповідно складеного психолого-

педагогічного портрету учня. Аналіз щоденників педагогічної практики, бесіди зі студентами, інтерв'ю з керівниками практики засвідчили, що у студентів експериментальної групи сформувалися навички планування виховної роботи, організації різних видів діяльності учнів у соціумі, регулювання взаємостосунків учнів у колективі.

Динаміка змін рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за ціннісним критерієм готовності представлена у таблиці 2.17.

Так за підсумками опитування, тестування, аналізу показників готовності за ціннісним критерієм у контрольній та експериментальній групах можна зробити висновок про такі зміни: після проведення експерименту готовність на високому рівні показали 41,3% студентів експериментальної групи проти лише 20,6% студентів контрольної групи. Середній рівень готовності демонстрували на початку експерименту 34,7% студентів контрольної групи та 39,1% студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.17.

Порівняльні дані діагностики готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за ціннісним критерієм готовності (%)

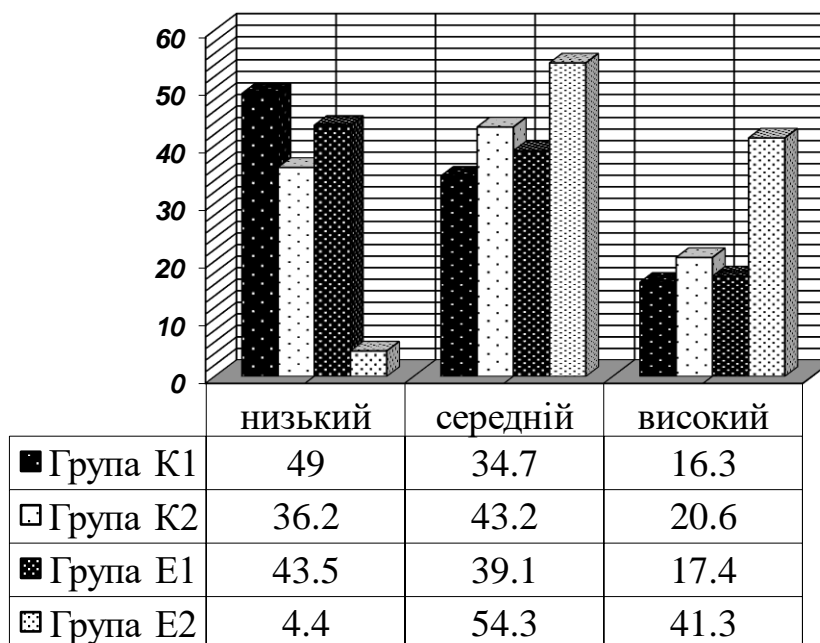
Групи на початку експерименту (К1 та Е1) та на заключному етапі (К2 та Е2)	Критерій готовності		
	Ціннісний		
	Високий рівень готовності	Середній рівень готовності	Низький рівень готовності
К1	16,3	34,7	49
К2	30,6	43,2	36,2
Е1	17,4	39,1	43,5
Е2	41,3	54,3	4,4

Наведені дані на заключному етапі експерименту змінилися на 43,2% студентів контрольної групи та 54,3% студентів експериментальної групи. На низькому рівні готовності за обраним критерієм після завершення експериментальної роботи залишилися тільки 4,4% студентів експериментальної групи та 36,2% студентів контрольної групи.

Ефективність запропонованого спецкурсу “Основи підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки”, тренінгових занять Школи волонтерів, волонтерської роботи у Одеському міському притулку для неповнолітніх №1 та Ізмаїльській школі-інтернаті для дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування також підтверджується динамікою показників готовності за третім критерієм формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки (діаграма 2.5)

Діаграма 2.5.

Динаміка розвитку ціннісного критерію готовності у студентів експериментальної та контрольної групи



Для того, щоб визначити, які фактори виявили найбільший вплив на формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя, ми провели анкетування студентів. Аналіз отриманих відповідей свідчить, що на розвиток інтересу до проблеми корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки, на

формування позитивного ставлення до особистості підлітка більш всього впливає безпосереднє спілкування з дітьми у період педагогічної практики та волонтерської практики. Інтерес до проблеми подолання схильності підліткової девіації, усвідомлення складності такої роботи формується під впливом взаємодії з підлітками девіантами, аналізу особових справ дітей, особливостей сімейного виховання, дослідження причин втечі з дому.

Для характеристики розвитку професійно-значущих якостей особистості студентів та їх прояв у процесі взаємодії з підлітком девіантної поведінки ми визначали можливість студентів керувати своїм емоційним станом, адекватно виказувати свої почуття та керувати почуттями інших у процесі взаємодії, рівень розвитку емпатичних здібностей та прагнення студента до самопізнання, самовиховання та самоаналізу.

Динаміка змін рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за особистісним критерієм готовності представлена у таблиці 2.18. За даними наведеними у таблиці видно, що на заключному етапі експерименту значно змінилася кількість студентів експериментальної групи, які знаходилися на низькому рівні готовності (8,8% проти 39,1% відсотки студентів на початку експерименту). Досить незначні зміни відбулися у студентів контрольної групи – на низькому рівні розвитку готовності за досліджуваним критерієм знаходилося 53% студентів на початку експерименту та на заключному етапі низький рівень діагностувався у 44,9%. На середньому рівні розвитку на заключному етапі знаходилося 41,3% студентів експериментальної групи проти 45,6% студентів на початковому етапі експерименту. Досить незначні зміни відбулися у студентів контрольної групи - на заключному етапі експерименту на середньому рівні готовності було зафіксовано 36,7% студентів проти 32,6% студентів на початковому етапі. На високому рівні готовності на заключному етапі знаходилося 45,6% студентів експериментальної та 18,4% студентів контрольної групи проти 19,6% студентів експериментальної та 14,4% студентів контрольної групи на початку експериментальної роботи.

Таблиця 2.18.

**Порівняльні дані діагностики готовності студентів класичного
університету до роботи з підлітками девіантної поведінки
за особистісним критерієм готовності (%)**

Групи на початку експерименту (К1 та Е1) та на заключному етапі (К2 та Е2)	Критерій готовності		
	Особистісний		
	Високий рівень готовності	Середній рівень готовності	Низький рівень готовності
К1	14,4	32,6	53
К2	18.4	36,7	44,9
Е1	19.6	41,3	39.1
Е2	45.6	45,6	8,8

У процесі визначення рівня розвитку особистісного критерію готовності ми використовували комплекс діагностичних процедур, що були означені у параграфі 2.1. Визначення рівня розвитку даного критерію відбувалося за оцінкою компетентними суддями динаміки змін професійно-значущих якостей особистості, що діагностувалися на початку та заключному етапі експерименту. На кожного студента експериментальної та контрольної групи складався особистісний професійний профіль, у якому відмічалися дані діагностики за кожною методикою.

Студентам експериментальної груп на початку експерименту була запропонована методика багатфакторного дослідження особистості Р.Кеттела, що допомогло встановити особистісні риси кожного студента, спрогнозувати викладачу можливі бар'єри у подальшому професійному рості студентів (Додаток Н) . Особливе значення для нашого дослідження мали такі блоки факторів, як емоційно-вольові особливості (фактори С, G, I, O, Q₃, Q₄), комунікативні якості та особливості міжособистісної взаємодії (фактори А, Н, F, E, Q₂, N, L)

Отримані дані давали змогу у процесі проведення тренінгових занять у експериментальній групі відбирати вправи на розвиток визначених якостей, корекцію особистісних бар'єрів професійного росту та цілеспрямовано розвивати емоційно-вольові якості особистості майбутнього учителя, комунікативні здібності та навички ефективної між особистісної взаємодії.

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В.В.Бойко дозволила виявити динаміку змін у виборі стратегії спілкування з підлітками девіантної поведінки у студентів контрольних та експериментальних груп (Додаток II) За аналізом отриманих даних можна визначити, що значні зміни у виборі стратегії захисту відбулися у студентів експериментальної групи. На початку експерименту тільки 19,6% студентів експериментальної групи обрали миролюбну стратегію захисту у процесі спілкування, тоді як на заключному етапі діагностування таку стратегію обрали 73,9% респондентів. Таке ставлення до процесу взаємодії свідчить про обрану стратегію партнерства, співпраці, вміння йти на компроміс у процесі спілкування з партнером, зокрема підлітком девіантної поведінки. За даними співбесіди більшість студентів – 60,8% студентів експериментальної групи та 63,3% студентів контрольної групи, на першому етапі діагностування обирали стратегію уникнення, керуючись недостатністю інформації з проблеми девіантної поведінки підлітків, страхом та невпевненістю у ефективності взаємодії, спілкуванні з такою категорією підлітків. На заключному етапі, за визначенням більшості студентів експериментальної групи, отримана інформація з проблеми корекційно-виховної роботи та досвід взаємодії з підлітками у притулку, можливість відробити свій власний стиль спілкування з “важкими” учнями у рамках навчально-виховного процесу у ВНЗ та у процесі тренінгових занять у Школі волонтерів допомогли змінити помилкове уявлення про підлітків девіантів, як про “жахливих”, “небезпечних” учнів. На заключному етапі діагностування стратегію уникнення, як стратегію психологічного захисту у процесі спілкування обрали лише 21,7% та стратегію

агресії 4,4% (на відміну від 19,6% на першому етапі діагностування) студентів експериментальної групи.

Нашу увагу також привернули зміни, що відбулися у контрольній групі. Якщо на першому етапі дослідження стратегію уникнення обрали 63,3% респондентів, то після проходження педагогічної практики таку стратегію діагностували 71,4% студентів контрольної групи. За аналізом співбесід та щоденників педагогічної практики, неможливість ефективного вирішення проблемних ситуацій взаємодії з підлітками девіантної поведінки, усвідомлення недостатньої підготовки до здійснення корекційно-виховної роботи, негативний досвід спілкування з “важкими” учнями та неможливість обговорення такого досвіду у групі однокурсників призвели до появи неадекватної оцінки своїх власних професійних можливостей та формування негативного професійного досвіду спілкування з учнями.

З метою визначення рівня комунікативної установки та надання можливості студентам усвідомити свою позицію по відношенню до підлітків девіантної поведінки у процесі спілкування ми використовували методику діагностики комунікативної установки за В.В.Бойко (Додаток Р)

На початку експериментальної роботи середній бал, що характеризує завуальовану жорстокість по відношенню до особистості, у судженнях про неї у студентів контрольної групи був 14,5% та у студентів експериментальної групи – 16,2%. На заключному етапі показники змінилися наступним чином - 13,8% у студентів контрольної групи та 9,3% у студентів експериментальної групи.

Такі дані свідчать про більш толерантне відношення студентів експериментальної групи до особистості підлітка девіантної поведінки, прагнення до усунення категоричних оцінок вчинків та дій іншої особистості, здатність майбутнього учителя до позитивного сприймання особистості іншої людини.

У процесі діагностування відкритої жорстокості по відношенню до іншої людини, як студенти експериментальної групи так й студенти контрольної групи показали низький середній бал (10,1% та 8,4% на початку експерименту,

2,2% та 8,1% на заключному етапі), що свідчить про наявність педагогічної направленості особистості, схильності до співпраці та прагнення взаємодії у студентів, які обрали педагогічну професію.

Можливість розвинути педагогічну інтуїцію, навички прогнозування наслідків своїх професійних дій, розвиток здібності адекватно оцінювати мотиви та прагнення іншої людини з'явилася у студентів експериментальної групи у процесі проходження тренінгових занять Школи волонтерів та волонтерської практики у притулках міста. Про це свідчать дані змін розвитку компонента комунікативної установки – обґрунтований негативізм у судження про інших. Так на початку експериментального дослідження середній бал такого показника у контрольних групах дорівнював 29,7% та у експериментальній групі – 27,3%, на заключному етапі експерименту ми отримали збільшення середнього балу – лише 31,5% у студентів контрольної групи та 36,4% у студентів експериментальної групи.

Також цікавими на нашу думку є дані по компоненту негативного досвіду спілкування, де середній бал у контрольній групі збільшився з 31,5% на початку експерименту на 32,6% середнього балу на заключному етапі експерименту, що свідчить про необхідність більш ретельного планування педагогічної практики для студентів 4 та 5 курсів, застосування різних технологій аналізу педагогічних конфліктів, що трапляються у процесі проходження практики, досконалого обговорення різних ситуацій взаємодії з учнями та педагогічним колективом школи, де студент проходить практику.

Для характеристики рівня розвитку емпатичних здібностей студентів контрольної та експериментальної групи ми використовували опитувальник В.В.Бойко. Одержані дані представлені у додатку С .

Як засвідчують дані діагностики в експериментальній групі збільшилась кількість студентів із середнім рівнем розвитку емпатії (з 48.4% до 62,3%), крім цього у 13,4% студентів виявився високий рівень розвитку емпатичних здібностей. Кількість студентів із заниженим рівнем емпатії зменшився з 39,3% до 15.8%, з дуже низьким рівнем емпатії – з 12,3% до 8.5%. Зміни цього

показника у контрольній групі не являються значущими. У контрольній групі високий рівень розвитку емпатичних здібностей виявився лише у 4,1% студентів на заключному етапі, збільшилась. Але незначно (з 47,3% до 49,5%) кількість студентів із середнім рівнем емпатії та із заниженим рівнем (з 33,2% до 31,1%). Зменшилась з 19,5% до 15,3% кількість студентів з дуже низьким рівнем розвитку емпатичних здібностей.

Методика виявлення мотивації професійної діяльності К.Замфір у модифікації А.Реан дозволила нам продіагностувати рівні мотивації у студентів контрольної та експериментальної групи (Додаток Т)

За даними дослідження А.А.Реана [202: 280] задоволеність професійною дальністю має залежність від оптимального мотиваційного комплексу учителя (значущий зв'язок, $r = +0,409$). Оптимальним мотиваційним комплексом можна визначити такі співвідношення мотивів: $ВМ > ЗПМ > ЗОМ$, та $ВМ=ЗПМ > ЗОМ$. Серед негативних мотиваційних співвідношень А.А.Реан називає $ЗОМ > ЗПМ > ВМ$, та $ЗОМ > ЗПМ > ВМ$.

Так при діагностиці мотивації професійної діяльності на першому етапі експерименту у контрольній групі були отримані такі результати: внутрішня мотивація була на високому рівні у 11,4% студентів, зовнішня позитивна мотивація – 29,4% та зовнішня негативна мотивація – 59,2%. Для студентів експериментальної групи отримані були такі дані: внутрішня мотивація була діагностовано, як ведуча мотивація професійної діяльності у 12,6% студентів, зовнішня позитивна мотивація була характерна для 27,1% студентів та зовнішня негативна мотивація – 60,3% студентів. Тобто переважаючим мотиваційним співвідношенням у контрольній та експериментальній групі було співвідношення $ЗОМ > ЗПМ > ВМ$. Такі дані говорять, про те, що у своїй професійній діяльності студенти обох груп на початку експерименту керувалися мотивами уникнення, бажанням не отримати незадовільну оцінку, негативний відгук одногрупників та викладачів. Ведучими мотивами діяльності були мотиви уникнення невдачі а не цінність самої педагогічної діяльності,

бажання отримати задоволення від взаємодії з учнями, реалізувати свій творчий потенціал.

У своїх дослідження А.А.Реан також встановив негативну залежність між оптимальним мотиваційним комплексом та рівнем емоційної нестабільності особистості педагога (зв'язок значимий, $r = - 0,585$). Тобто отримані нами дані. Також свідчать про високий рівень емоційної нестабільності у більшості студентів експериментальної та контрольної груп.

На заключному етапі експерименту ми отримали такі дані:

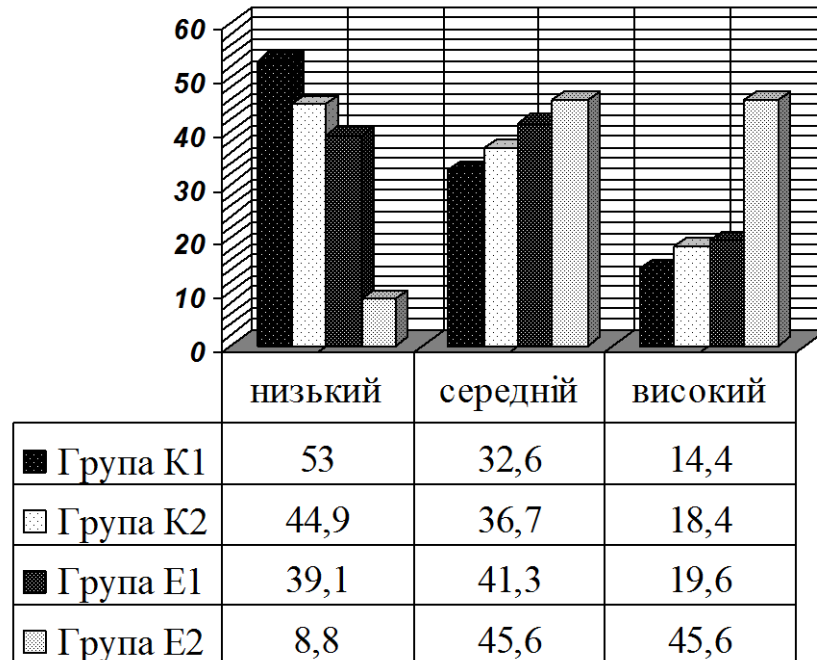
- у студентів контрольної групи мотиваційний комплекс не змінився (ЗОМ – 52,3%, ЗПМ – 27,1% та ВМ – 15,6%);
- у студентів експериментальної групи негативний мотиваційний комплекс змінився на позитивний ВМ – 40,7%, ХПМ – 34,4% та ЗОМ – 24,9%, тобто $ВМ > ЗПМ > ЗОМ$)

Показники ефективності професійної діяльності студентів експериментальної та контрольної групи досліджувалися нами за допомогою Карти психологічних показників ефективності професійної діяльності учителя та рівня його професійної компетентності за А.К.Марковою (Додаток У). Отримані нами дані дозволили зробити висновок про загальну ефективність професійної діяльності студентів.

Отримані дані рівнів професійної компетентності та дані психодіагностичних методик дозволили зробити порівняльний аналіз рівнів розвитку досліджуваного нами критерію готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів експериментальної та контрольною груп (діаграма 2.6.)

Діаграма 2.6.

Динаміка розвитку особистісного критерію готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів контрольної та експериментальної груп



Ефективність використання запропонованої методики професійної підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки підтверджують також дані динаміки розвитку оцінного критерію готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Дані діагностики рівнів готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за ціннісним критерієм готовності представлена у таблиці 2.19.

За даним проведеного дослідження можна стверджувати, що динаміка розвитку здібностей адекватно оцінювати результати корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки у студентів контрольної групи відбулася незначна. Так на заключному етапі експерименту на високому рівні готовності по даному критерію було зафіксовано 14,3% студентів контрольної групи проти 10,3% студентів на початку експерименту. На середньому рівні залишилося 46,9% студентів проти 36,7% студентів на початку діагностичного експерименту. На низькому рівні готовності залишилася досить велика частина

студентів контрольної групи – 38,8% студентів на заключному етапі проти 53% студентів на першому етапі експерименту.

Таблиця 2.19.

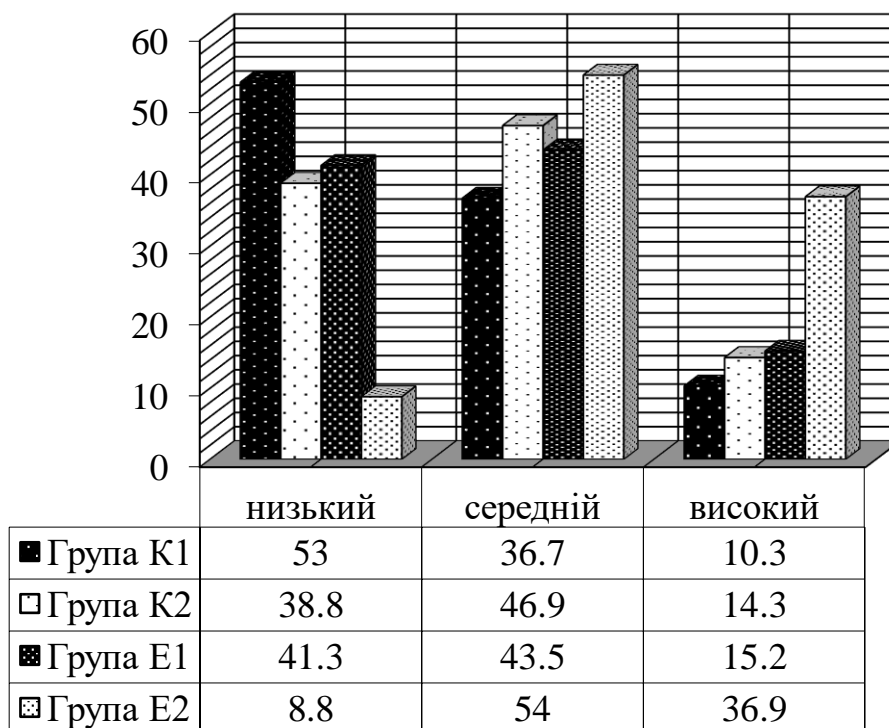
Порівняльні дані діагностики готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки за оцінним критерієм готовності (%)

Групи на початку експерименту (К1 та Е1) та на заключному етапі (К2 та Е2)	Критерій готовності		
	Оцінний		
	Високий рівень готовності	Середній рівень готовності	Низький рівень готовності
К1	10,3	36,7	53
К2	14,3	46,9	38,8
Е1	15,2	43,5	41,3
Е2	36,9	54,3	8,8

Показовими є дані про динаміку змін у розвитку означеного критерію готовності у студентів експериментальної групи. Так на високому рівні готовності було зафіксовано 36,9% студентів на заключному етапі експерименту проти 15,2% студентів на початковому етапі. Результатом ефективності запропонованої методики також є динаміка змін рівнів середньої та низької готовності за п'ятим критерієм. На середньому рівні готовності опинилося 54,3% студентів експериментальної групи на заключному етапі проти 43,5% студентів на початку експерименту. Значні зміни відбулися у діагностиці низького рівня готовності, так на заключному етапі експерименту на цьому рівні залишилися лише 8,8% студентів проти 41,3% студентів на першому етапі.

Отримані дані рівнів діагностики розвитку оцінного критерію готовності у студентів контрольної та експериментальної груп дозволили нам також простежити динаміку розвитку означеної якості (діаграма 2.7.)

**Динаміка розвитку оцінного критерію готовності студентів
контрольної та експериментальної груп**



Узагальнені порівняльні дані дослідно-експериментальної роботи по формуванню готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної представлені у таблиці 2.20.

Як видно з таблиці, позитивні зміни відбулися в обох групах, однак у студентів експериментальної групи готовність до роботи з підлітками девіантної поведінки досягла значно вищих рівнів розвитку. Так, на констатуючому етапі дослідження високий рівень був характерний для 13% студентів експериментальної і 10,2% - контрольної груп. Тоді як на прикінцевому етапі цього рівня досягли вже 47,8% студентів експериментальної і 18,4% - контрольної груп. Середній рівень готовності до роботи з підлітками-девіантами до початку проведення експериментальної роботи було виявлено у 39,2% студентів експериментальної і 38,8% - контрольної груп, після проведення експериментальної роботи відповідно 41,3% та 51%. На низькому рівні готовності ще й досі залишалося 10,9%

студентів експериментальної та 30,6% - контрольної груп (було відповідно 47,8 та 51%).

Таблиця 2.20.

**Дані дослідно-експериментальної роботи
по формуванню готовності студентів класичного університету
до роботи з підлітками девіантної поведінки (%)**

Групи		Рівні	Високий			Середній			Низький		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3
К	%		10,2	14,4	18,4	38,8	42,8	51	51	42,8	30,6
Е	%		13	28,3	47,8	39,2	47,8	41,3	47,8	23,9	10,9

Отримані цифрові дані про розподілення рівнів професійної готовності студентів експериментальної та контрольної груп представляють собою тільки імовірне значення змінних величин сукупності випадків. Виявити об'єктивні закономірності можливо тільки при поєднанні кількісних та якісних методів, тому отримані нами емпіричні дані перевірялися за допомогою методів математичної статистики.

Оскільки вибірки студентів контрольної та експериментальної груп випадкові та незалежні, ми використовували визначення величини χ^2 (хи - квадрат). У якості нульової гіпотези (H_0) було прийнято, що рівні шуканої професійної готовності випускників контрольної та експериментальної груп не залежать від змісту та шляхів їх підготовки до даного виду професійної діяльності. Альтернативна гіпотеза (H) – рівні готовності залежать від змісту та шляхів підготовки та студенти експериментальної групи краще підготовлені до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Значення статистики критерію T_0 чи χ^2 вираховувалося за наступною формулою:

$$T_0 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}$$

де N_1 – об’єм експериментальної вибірки, N_2 – об’єм контрольної вибірки, O_{1i} – кількість випускників експериментальних груп, які знаходяться на окремому рівні сформованості готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки при $c=1,2,3$ (відповідно високому рівню, середньому та низькому рівням готовності), O_{2i} – кількість студентів контрольної групи, на заключному зрізі, які потрапили до окремого рівня готовності при $c=1,2,3$ (відповідно високий, середній та низький рівні готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки).

Таблиця для розрахунків має такий вигляд:

Об’єм вибірки	O_{11}	O_{12}	O_{13}
N_1			
	O_{21}	O_{22}	O_{23}
N_2			

Підставимо у таку таблицю наші дані для перевірки гіпотези про однаковий рівень підготовки студентів експериментальної та контрольної груп до роботи з підлітками девіантної поведінки:

Об’єм вибірки	O_{11}	O_{12}	O_{13}
46	22	19	5
	O_{21}	O_{22}	O_{23}
49	9	25	15

Після обчислюванням за формулою отримаємо $\chi^2 = 11,2$. Знаходимо величину χ^2 для числа степені свободи $c - 1 = 2$ при імовірності помилки 0,05 та робимо висновок, що отримане $T > T_{кр}$, яке складає 5,99. Отримані дані дозволяють відхилити нульову гіпотезу (H_0). Тобто, ми можемо стверджувати, що рівень професійної готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки як у експериментальних так й у контрольних групах залежить від змісту та шляхів їх підготовки до даного виду професійної діяльності.

Критерій χ^2 використовується також для перевірки нульової гіпотези про рівномірне розподілення студентів з низьким, середнім та високим рівнем готовності у генеральній сукупності. Для заперечення чи підтвердження висунутого припущення розраховувалася величина χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1} \frac{(N_i - N'_i)^2}{N'_i},$$

де N_i – емпірична, а N'_i – теоретична частота розподілення студентів з низьким, середнім, високим рівнем професійної готовності. Для цього були розроблені розрахункові таблиці експериментальних та контрольних груп:

Розподілення студентів експериментальної групи за рівнями сформованості професійної готовності

Об'єм вибірки	Високий	Середній	Низький
N_1	22	19	5
N_2	17	17	17

Розподілення студентів контрольної групи за рівнями сформованості професійної готовності

Об'єм вибірки	Високий	Середній	Низький
N_2	9	25	15
N	18	18	18

Після розрахунку критерію χ^2 для контрольної та експериментальної груп за означеною формулою ми отримали такі результати: критерій χ^2 для експериментальної групи дорівнює 10,1 та критерій χ^2 для контрольної групи дорівнює 14,9. За таблицею розподілень рівнів значущості 0,05 ступеню свободи $s - 1$ знаходимо критичну величину – 5,99. Таким чином, розрахований критерій χ^2 (для контрольної та для експериментальної груп) $> \chi^2$ критичного. Тобто, нульова гіпотеза може бути усунена як для експериментальної так й для

контрольної груп, що дозволяє зробити висновок: кількість студентів з високим, середнім та низьким рівнями професійної готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у генеральній сукупності є нерівномірними.

Закономірності випадкових процесів характеризуються також розподіленням вірогідності. Тому для доказу ефективності впливу розробленої моделі на формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки висувалася нульова гіпотеза про те, що для студентів, які мали високий рівень професійної готовності до роботи з підлітками девіантами у генеральній сукупності, не мало значення за якою моделлю проводилася їх підготовка до такого виду професійної діяльності, тобто $W'_1 = W_1 = W_2$. При рівні значущості 0,05, прийнятої у педагогіці надійної вірогідності прийнятого нормального розподілення, знаходилося значення t_2 . Воно дорівнює – 1,99

Розрахунки величин W'_1 ; W_1 ; W_2 та значення їх нормального відхилення вираховувалося за наступними формулами:

$$W'_1 = \frac{\sum m}{\sum n} ; \quad W_1 = \frac{m_1}{n_1} ; \quad W_2 = \frac{m_2}{n_2} ;$$

$$T = \frac{W_1 - W_2}{\sqrt{W'_1(1-W'_1)(1/n_1+1/n_2)}}$$

$T = \sqrt{W'_1(1-W'_1)(1/n_1+1/n_2)}$, де n_1 - об'єм вибірки експериментальної групи, n_2 - об'єм вибірки контрольної групи, m_1 – кількість випускників експериментальних груп, які досягли високого рівня професійної готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Отримані дані t дорівнює – 0,4, що знаходиться за надійним інтервалом прийнятої H_0 . Таким чином, нульова гіпотеза не підтверджується та ми можемо стверджувати, що доля студентів з високим рівнем професійної готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки у експериментальних групах вище ніж у контрольних.

Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що дані проведеного порівняльного аналізу підтверджують ефективність запропонованих психолого-

педагогічних умов та розробленої моделі підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Таке твердження також знайшло своє відображення у процесі монографічних досліджень.

Марину П. ми віднесли до студентів з низьким рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. На початку експерименту по факторах особистісного багатфакторного опитувальника вона мала наступні показники: адекватність самооцінки - середня 7 балів; товариськість – середня 8 балів; інтелектуальний потенціал – низький 2 бали (характерна конкретність та ригідність мислення, наявна емоційна дезорганізація); емоційна стійкість – середня 7 балів; незалежність-підпорядкованість – низька 3 бали (сором'язлива, залежна від думки інших, турбується про можливі свої помилки); стриманість-експресивність – середня 4 бали; підпорядкованість почуттям – низька 4 бали (схильна до непостійності, часто діє під впливом обставин); сміливість-несміливість – середня 7 балів; жорстокість-чуйність – висока 10 балів (м'яка, поступлива, залежна, прагне до покірності, схильна до романтизму, артистична натура); довірливість-підозрілість – висока 6 балів (точність, відповідальність, ділова направленість, спостерігається свідоме дотримання норм); практичність – висока 8 балів (розвинута уява, орієнтована на внутрішній світ, високий творчий потенціал); впевненість у собі – висока 9 балів (притаманна тривожність, емоційність); конформізм-нонконформізм – середній 4 бали; низький самоконтроль-високий самоконтроль – низький 3 бали (нерозвинутий самоконтроль, відсутність точності у виконанні соціальних вимог, не вміє контролювати свої емоції та поведінку, не завжди доводить розпочате до кінця) та ін.

На початку експерименту критично віднеслася до можливості проводити корекційно-виховну роботу з підлітками девіантної поведінки. Для неї були характерні неусвідомленість сутності та значущості проблеми подолання схильності до девіантності у підлітків. Знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей розвитку підлітків були поверховими і

обмеженими. За аналізом опитування студентки серед позитивних та головних якостей своїх майбутніх учнів називала слухняність, покірливість, дисциплінованість, почуття обов'язку, відвертість. Дуже стурбовано відносилася до можливості зустріти підлітка з девіантною поведінкою у себе у класі. Враховувала неможливим здійснити корекцію поведінки такої категорії підлітків зусиллям учителя. Під час лекційних та семінарських занять була пасивна та мовчазна.

Під час проходження педагогічної практики виявила завищену самооцінку, зауваження учителів, методистів сприймала як несправедливі. Після проходження першого етапу практики за власним аналізом визнала свій досвід взаємодії з підлітками як негативний, була незадоволена власним емоційним станом після спілкування з класом, окремими учнями. Але при аналізі помилок взаємодії не визнавала себе винною, прагнула завжди пояснити помилку зовнішніми причинами.

Ми спрогнозували модель підготовки студентки до роботи з підлітками девіантної поведінки, під час якої вона могла найадекватніше реалізувати себе у вирішенні педагогічних задач, під час проведення тренінгових занять контекстного характеру вдосконалити свої професійно-значущі якості особистості.

На початку експерименту Марина П. пройшла комплекс психодіагностик та самостійно визначила деякі хибні уявлення про себе, негативні риси особистості, що ускладнюють подальший процес професійного розвитку. За результатом першого етапу експерименту Марина оволоділа знаннями факторів, що впливають на формування підліткової девіації, навичками діагностики причин та мотивів девіантної поведінки, основами корекційно-виховної роботи з такою категорією підлітків. Але під час проведення практичних та тренінгових занять діагностувалась відчуженість, підвищена стурбованість та відторгненість від групи, що ускладнювало розвиток психофізіологічної сфери особистості та здійснення у подальшій роботі ефективного контакту з підлітками девіантами.

На другому етапі експерименту було запропоновано Марині П. проаналізувати карту індивідуального просування студента до вищого рівня готовності до роботи з підлітками девіантами та, на основі усвідомлення психологічних бар'єрів, обрати власний стиль подальшої педагогічної діяльності. Можливість конструювання власної моделі професійної взаємодії дозволило дівчині проявити зацікавленість, інтерес та активність у подальшому засвоєнні навичок та вмінь корекційно-виховної роботи.

Після проходження волонтерської практики дівчина критично аналізувала позитивні та негативні боки свого власного педагогічного досвіду, що свідчило про перехід до ступеня готовності до диференційованої оцінки своєї професійно діяльності.

Спеціально відібрані тренінгові вправи дозволили Марині розвинути та збагатити позитивним досвідом власну емоційну сферу. Під час складання корекційних програм демонструвала творчий підхід та самостійність у прийнятті рішень.

Але навіть на останньому етапі підготовки у дівчини спостерігалися підвищена стурбованість та занепокоєність можливими власними помилками, іноді помилковість у прогнозуванні подальшого розвитку підлітка та аналізі наслідків власних корекційно-виховних дій. За аналізом опитування підлітків притулку та учнів класу, у яких дівчина проходила практику – Марина, як учитель сприймалася дітьми насторожено, не було відвертості у спілкуванні з нею та зацікавленості спільними діями під час колективних творчих справ.

Светлану К. ми віднесли до студентів з середнім рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. На початку експерименту мала наступні показники за багатофакторним опитувальником Кеттела: адекватність самооцінки – середня 7 балів; товариськість – середня 7 балів; інтелектуальний потенціал – середній 4 бали; емоційна врівноваженість – низька 5 балів (низька толерантність, невпевненість у собі, підвищена роздратованість та ін.); незалежність-підпорядкованість – середня 5 балів; стриманість-експресивність – середня 5 балів; підпорядкованість почуттям – середня 6 балів; сміливість-

несміливість – низька 4 бали (сором'язлива, невпевнена у собі, прагне знаходитися у стороні від активних та ініціативних студентів, віддає перевагу вузькому колу спілкування); жорстокість-чуйність – висока 9 балів (відмічається м'якість, залежність, прагнення до опіки, схильність до романтизму, артистична натура, схильна до надмірних почуттів та емоцій, прагне зрозуміти інших); довірливість-підозрілість – висока 8 балів (характеризується підозрілістю, обачлива у своїх вчинках, егоцентрична); практичність – середня 5 балів; впевненість у собі – середня 6 балів; консерватизм – високий 9 балів (критична, прагне бути гарно поінформованою) та ін.

На першому етапі експерименту дівчина виявляла стійко позитивне ставлення до різних аспектів проблеми девіантної поведінки підлітків, з інтересом шукала нові факти проблеми девіантної поведінки учнів у Одеському регіоні, вдало організовувала роботу дослідницької групи студентів. Але під час проведення лекційних та семінарських занять не виявляла активності у засвоєнні нових знань, була пасивною у процесі групової роботи. За власним аналізом великий об'єм нового матеріалу на практичних заняттях лякав та потребував багато зусиль, на що дівчина була нездатна, бо не бачила кінцевої мети своїх занять, не бачила себе у ролі учителя, не прогнозувала у подальшому працювати у школі.

На першому етапі підготовки Світлана визначила свою роль у роботі групи, як роль стороннього спостерігача, виявляла активність тільки у тих видах роботи, які цікавили та здавалися корисними. Визначивши модель підготовки студентки до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми виділили тренінгові заняття, проблемні дискусії, рішення та аналіз проблемних педагогічних ситуації, як види роботи, що дозволять змінити позицію дівчини з об'єкта на позицію суб'єкта у навчально-виховному процесі.

На заключному етапі у дівчини з'явилася чітка соціально-педагогічна спрямованість на роботу з підлітками девіантної поведінки. Після перших відвідувань знять Школи волонтерів та ознайомлення зі специфікою роботи

Одеського міського притулку для неповнолітніх №1 вона активно проявляла себе на семінарських та практичних заняттях, лекціях з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи” та спецкурсів. Світлана вдало поєднувала навчання в університеті та волонтерську роботу з підлітками девіантної поведінки.

На другому етапі експерименту дівчина вдало поєднала свої навички науково-дослідної роботи, організаторські вміння з роботою аналітика на тренінгових заняттях у процесі аналізу професійних дій власних, кожного студента волонтера та активно захищала кожний проект волонтерської роботи на педагогічних радах Одеського міського притулку.

Сформовані у процесі волонтерської роботи та педагогічної практики навички корекційно-виховної роботи, вміння організовувати життєдіяльність підлітків, проводити різні корекційні заходи та вирішувати складні педагогічні ситуації дозволили дівчині вдало провести волонтерську роботу з дітьми 8-9 класів у оздоровчому літньому таборі Ізмаїльської школи інтернату для дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування “Глобус” та отримати відмінні відгуки з боку адміністрації та учнів.

Раїса В. була віднесена нами до студентів з високим рівнем готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки. На початку експерименту за факторами особистісного багатофакторного опитувальника мала наступні показники: адекватність самооцінки – середня 6 балів; товарищівість – висока – 9 балів (відверта, товариська, доброзичлива); інтелектуальний потенціал – низький 3 бали (притаманні конкретність та ригідність мислення, можлива емоційна дезорганізація); емоційна стійкість – середня 7 балів; незалежність-підпорядкованість – середня 6 балів; стриманість-експресивність – низька 3 бали (обачлива, розсудлива, схильна до ускладнення будь-яких рішень); підпорядкованість почуттям – середня 6 балів; сміливість-несміливість – низька 4 бали (схильна до малого кола спілкування, іноді невпевнена у вірності своїх рішень); жорстокість-чуйність – середня 8 балів; довірливість-підозрілість – середня 4 бали; практичність – низька 4 бали (орієнтована на певні норми, притаманні деяка обмеженість та зосередженість на дрібницях);

прямолінійність-дипломатичність – середня 4 бали; впевненість у собі – висока 7 балів (схильна до депресивності, занадто емоційна у оцінці ситуації); консерватизм – високий 9 балів (критичність у оцінці, прагне до гарної поінформованості); низький-високий самоконтроль – середній 5 балів та ін.

Самостійно, до початку роботи у експериментальній групі розпочала вивчення проблеми соціального сирітства в Україні. У процесі навчання у університеті Раїса цілеспрямовано оволодівала знаннями психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості, зокрема знаннями індивідуальних та вікових особливостей розвитку учнів. Вона постійно виявляла активність на семінарських та лекційних заняттях, при підготовці до яких користувалася не тільки обов'язково, але й додатковою літературою, вона охоче брала участь у дискусія. На початку експерименту ми спрогнозували модель підготовки студентки, під час якої вона могла повною мірою реалізувати свій потенціал, організаторські здібності та прагнення до оволодіння знаннями, вміннями та навичками педагогічної діяльності.

За результатами першого етапу підготовки студентка добре оволоділа теоретичними знаннями з основ корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки, систематизувала наявні знання про девіантні форми поведінки підлітків. Результати другого етапу підготовки засвідчили бажання приймати участь у волонтерській практиці та організовувати роботу з найбільш складною групою підлітків у Одеському міському притулку для неповнолітніх №1. Після роботи у Школі волонтерів студентка вдало складала корекційно-виховні програми, здійснювала діагностику особистості підлітка, проводила активну роботу з найбільш складними підлітками.

Результатом її волонтерської діяльності була пропозиція адміністрації притулку зайняти місце вихователя у старшій групі підлітків. На теперішній час дівчина є найбільш активним учасником волонтерського руху у м. Одеса, приймає активну участь у багатьох соціальних проектах.

Отже, монографічне вивчення студентів показує, що в особистісній сфері студентів відбулися якісні зміни, що торкнулися всіх компонентів досліджуваної якості.

Підсумки цілеспрямованої роботи по реалізації запропонованих психолого-педагогічних умов формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки свідчать про підвищення ефективності підготовки студентів експериментальної групи до такого виду професійної діяльності. Аналіз динаміки рівнів формування готовності в експериментальній та контрольній групі також підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження.

ВИСНОВКИ З ІІ РОЗДІЛУ

Визначення сутності готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки дало можливість розробити критерії означеної якості та виділити показники прояву кожного критерію. Для дослідження вихідного рівня готовності ми використовували рівневий підхід. У дослідженні виділено три рівні готовності: високий, середній та низький.

Вивчення рівнів готовності до роботи з підлітками девіантами на початковому рівні дослідження показує, що загальний рівень підготовки до даного виду професійної діяльності як у студентів університету, так й у діючих учителів, вихователів знаходиться на низькому рівні. Незначні розбіжності у показниках готовності діючих професіоналів можна пояснити наявністю досвіду взаємодії з підлітками девіантної поведінки. Але звертає на себе увагу той факт, що більшість учителів визнають свої знання з проблеми корекційно-виховної роботи з підлітками недостатніми, у процесі вибору методів та форм взаємодії з підлітками девіантами, складанні корекційних програм керуються загальнопопулярними уявленнями, побутовими знаннями. Це обумовлює гостру необхідність цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

У результаті проведення пошукового та констатуючого експерименту ми можемо зробити висновок про недостатність підготовленості майбутніх учителів до здійснення виховної функції учителя. Студенти університету мають недостатній рівень теоретичної та практичної підготовки до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками. Так, на констатуючому етапі формуючого експерименту низький рівень готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки виявили 51% студентів контрольної групи та 47,8% студентів експериментальної групи, середній – відповідно 38,8% та 39,2% студентів, високий – 10,2% студентів контрольної та 13% студентів експериментальної груп. Для більш ніж половини студентів характерна відсутність або помилковість уявлень про сутність девіантної поведінки,

причини формування та прояви девіації підлітків, відмічаються труднощі у визначенні форм, методів корекційної роботи, складанні корекційно-виховних програм. Більшість опитаних студентів визначає неможливість у багатьох випадках здійснення корекційного впливу на підлітка девіанта з позиції учителя, ускладнюються з визначенням професійно-значущих якостей учителя, необхідних для вдалого здійснення корекційно-виховного впливу. Звертають на себе увагу також показники рівня високої самооцінки представників студентів 3 – 5 курсів - майже кожний другий студент враховує свій рівень знань достатнім для здійснення подальшої виховної функції.

На основі вивчення теорії питання, виділення базових характеристик готовності фахівця до здійснення означеного виду професійної діяльності, вивчення вихідного рівня готовності майбутніх фахівців та причин низької підготовленості було розроблено структурну модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Вона має таку структуру: цілі та завдання формування готовності, педагогічні умови, компоненти готовності, діагностика рівня готовності, критерії та показники готовності, рівні готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками-девіантами.

Педагогічними умовами ефективної підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки було визначено: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми девіантної поведінки підлітків; забезпечення майбутніх учителів навичками та вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

Дослідно-експериментальна робота з підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки здійснювалась за такими напрямками: розширення та поглиблення знань студентів з проблем корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки шляхом введення додаткового матеріалу у зміст курсів Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, у тематику курсових та дипломних робіт;

впровадження спецкурсу “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки”; включення студентів у активну пізнавальну діяльність через застосування колективних, групових, індивідуальних форм роботи, використання особистісно-орієнтованих технологій навчання; формування умінь та навичок, що характеризують компоненти готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки, у процесі проведення занять Школи волонтерів, здійснення волонтерської практики у міських притулках для неповнолітніх, школах-інтернатах Одеської області; включення студентів у ситуацію психологічно обґрунтованого самопізнання через участь у циклі тренінгових занять.

Стержнем експериментальної методики стала структурна модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Реалізація розробленої моделі позитивно вплинула на процес оволодіння студентами необхідним об’ємом знань та вмінь корекційно-виховної роботи, отримання інтегрованих знань про підлітків девіантів, специфіку взаємодії з ними. Студентам надавалася змога практично відробити отримані знання у студентській аудиторії, на практиці у групі підлітків, отримати зворотній зв’язок про досконалість/помилковість своїх дій, скоректувати чи виправити деякі особистісні риси, що заважають подальшій професійній діяльності, розвинути професійно-значущі якості, для ефективної роботи з підлітками девіантної поведінки.

Результативність розробленої моделі засвідчили дані підсумкового зрізу. У контрольній групі високий рівень готовності мали 18,4% студентів, середній – 51% та низький 30,6% студентів. У експериментальній групі високий рівень готовності мали 47,8% студентів, середній – 41,3% та низький – 10,9%. Позитивні зміни відбулися у обох видах груп, однак, у студентів експериментальної групи готовність до роботи з підлітками девіантної поведінки досягла значно вищих рівнів розвитку.

У процесі формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки були визначені і апробовані найбільш ефективні особистісно орієнтовані технології навчання, якими є професійний

педагогічний тренінг, ситуаційне навчання, проектна технологія, технологія проведення дискусій (вільні прогресивні дискусії, перехресні дискусії), технологія навчальних конкурсів, рольові ігри.

ВИСНОВКИ

1. Історичний аналіз становлення педагогічної науки свідчить, що потреби у соціально-педагогічних послугах значно зростають у перехідні, кризові періоди розвитку суспільства. Реалізація педагогічних послуг у наших умовах потребує врахування ряду специфічних, соціально-економічних та гуманітарних особливостей сучасного етапу розвитку держави. Однією з таких особливостей є збільшення кількості підлітків девіантної поведінки та якісні зміни у прояві девіантних тенденцій у поведінці учнів. Це потребує підвищених вимог до підготовки студентів здійснювати виховну роботу, актуалізує питання про готовність майбутнього вчителя проводити корекційно-виховну роботу з підлітками девіантної поведінки.

2. Сутність проведеного нами дослідження полягала у дослідженні проблеми підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, визначенні педагогічних умов формування готовності студентів університету до означеної професійної діяльності.

3. Виходячи з цього, був визначений комплекс дослідницьких завдань, спрямованих на визначення сутності і структури понять “готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”, “підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки”, уточнення поняття “девіантна поведінка”, визначення комплексу педагогічних умов формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, розроблення структурної моделі формування готовності студентів до означеної професійної діяльності.

4. Під підготовкою студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розуміємо процес формування у студентів під час навчання у ВНЗ сукупності науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що обумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. Серед компонентів підготовки майбутніх учителів до

роботи з підлітками девіантної поведінки визначено: цільовий, змістовний, технологічний компоненти.

5. Готовність студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки – це прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. У структурі загальної готовності майбутнього вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий та оцінно-прогностичний компоненти. Визначення сутності загальної готовності вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки дало можливість розробити критерії, показники та рівні її сформованості.

6. На основі глибоко критичного аналізу наукових підходів до проблеми вивчення девіантної поведінки, на основі філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного аналізу понять “дезадаптація”, “поведінка, що відхиляється від норми” ми визначили девіантну поведінку підлітків, як поведінку яка є наслідком процесів патогенної, психічної та соціальної дезадаптації. На відміну від простих відхилень у поведінці підлітка, девіантна поведінка має характер стереотипного, стійкого утворення та призводить до формування моделі поведінки суб’єкта. Також характерологічною рисою такої поведінки є значний збиток для подальшої соціалізації особистості підлітка. Ми також відокремили девіантну поведінку підлітків, яка є наслідком патогенної дезадаптації як поведінку, що знаходиться поза межами корекційної та виховної діяльності учителя. Згідно з визначеною змістовною характеристикою поняття “девіантна поведінка підлітків” ми провели дослідження феномену соціального сирітства та, як наслідків такого явища, підліткового бродяжництва та безпритульності. Аналіз останніх досліджень цього феномену дозволив нам віднести явище бродяжництва до різновидності девіантної поведінки та відокремити вікову категорію підлітків у особливу групу ризику формування девіантних тенденцій у поведінці.

7. За результатами констатуючого експерименту, високий рівень готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки був характерний лише для 12% та 19% студентів 3 та 4-5 курсів; середній рівень було виявлено у 15,7% студентів 3 та 26,9% студентів 4-5 курсів; низький – у 72,3% студентів 3 та 54,1% студентів 4-5 курсів. Отже, більшість студентів класичного університету не готові до роботи з підлітками девіантної поведінки. Отримані дані дозволили констатувати, що сьогодні система професійно-педагогічної підготовки у класичному університеті більш спрямована на підготовку майбутнього фахівця до здійснення навчаючої функції та майже кожний другий студент не має достатніх знань, вмінь та навичок здійснення подальшої виховної роботи. Незначні розбіжності у показниках готовності діючих професіоналів можна пояснити наявністю досвіду взаємодії з підлітками. Але звертає на себе увагу той факт, що більшість учителів визнають свої знання з проблеми корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами недостатніми. Це обумовлює гостру необхідність цілеспрямованої підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки.

8. На формуючому етапі дослідження було розроблено структурну модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки, що включала: цілі та завдання формування готовності, педагогічні умови, компоненти готовності, діагностику рівня готовності, критерії, показники готовності, рівні готовності студентів класичного університету з підлітками девіантної поведінки. Структурна модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками-девіантами реалізовувалася через зміст курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, спецкурс “Основи роботи з підлітками девіантної поведінки”, спеціально розроблені тренінгові заняття “Школи волонтерів” та у процесі волонтерської діяльності.

9. Педагогічними умовами формування готовності студентів університету до роботи з підлітками-девіантами є: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми девіантної

поведінки підлітків; забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

10. Реалізація розробленої структурної моделі позитивно вплинула на формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Як засвідчили дані підсумкового зрізу, в експериментальній групі високого рівня досягли 47,8% студентів (у контрольній 18,4%), середнього – 41,3% (у контрольній групі – 51%). Зменшилися показники низького рівня з 47,8% до 10,9% (у контрольній з 51% до 30,6%).

11. Дослідження також дозволило виявити такі тенденції у процесі розвитку готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: розвиток когнітивного компонента готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки залежить від змісту та форм навчання; індивідуальна та групова робота студентів у межах сучасних технологій навчання (у даному випадку, тренінгова робота) призводить до змін в особистісній сфері майбутнього вчителя; волонтерська практика сприяє розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця, закріплює педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребує: профілактика дитячої бездоглядності та розробка технологій роботи вчителя з “дітьми вулиці”; підготовка спеціальних педагогічних кадрів до роботи з підлітками девіантної поведінки у системі дитячих притулків, реабілітаційних центрах з урахуванням специфіки роботи таких закладів; дослідження можливостей професійного педагогічного тренінгу у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990 – 141с.
2. Александров А.А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера в подростковом возрасте. Нарушения у детей и подростков. – М., 1981. – с. 51- 59.
3. Алексюк О.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч.посібник. – К.:ІСДО, 1993. – 336с.
4. Алемаскин М.А. О психологической характеристике трудновоспитуемых подростков // О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. – М.: Современная Россия, 1970. – с.83 – 94.
5. Алемаскин М.А. Проблемы воспитания трудных подростков // Советская педагогика. – 1966. - №10. – с. 26 – 33.
6. Алмазов Б.Н. Средовая адаптация и социальная поддержка в процессе воспитания // Социальная педагогики Б.Ф.Семенов. – Свердловск: Уральский университет, 1989.- С. 63 – 121.
7. Алмалиев О.В. О системе отношений личности социально и педагогически запущенных учащихся. – Известия Воронежского Гос. пед.ин-та, 1982. – Т.219. – С. 5 – 18.
8. Андрюшок Т.А. Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання у загальноосвітній школі. – Херсон. 2002. – 256с.
9. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1973. – Вып. 2. – С. 3 – 15.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб: Питер, 2001. – 282с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных вузов. – М.: Наука, 1994. – 324с.

12. Андреев С.И. Проблемы подготовки учителя к воспитанию нравственно-аномальных подростков. Монограф. дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, МГПИ, 1996.
13. Антонян Ю.М., Бородин С.В., Самовичев Е.Г. О некоторых неосознаваемых мотивах систематического занятия бродяжничеством // Вопросы борьбы с преступностью. – М.: Юридическая литература, 1982. – Вып. 36. – С. 9 – 15.
14. Апетик Н.М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків: Дис. ... канд. пед. наук – Чернівці, 2001 – 196с.
15. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.- 59с.
16. Асеев Б.И. Мотивация поведения и формы поведения личности. – М., 1976.
17. Асмолов А.П. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
18. Асмолов А.П. Слагаемые воспитания: взгляд психолога// Воспитание школьников. – 1989. - №3. – С. 38 – 42.
19. Афанасьев В.А. Проектирование педтехнологий // Высшее образование в России. – 2001. - №4. – С. 147 – 151.
20. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. – М., 1978. – 48с.
21. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М. – 1994. – 121с.
22. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К.: Рад.шк., 1986. – 130с.
23. Белинский В.В. Вибрані статті / За ред. О.І. Білецького. – К.: Держлітвидавництво, 1948. – 428с.
24. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221с.

25. Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников. – Свердловск. – 1973. – 138с.
26. Белкин А.С. Вопросы психодиагностики отклонений в нравственном развитии учащихся // Советская педагогика. – 1976. - №7. – С. 51 – 60.
27. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педвуза: Дис... канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону, 1989. – 229с.
28. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. с англ / Под ред. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 421с.
29. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. –М.: Педагогика. – 1989. – 30с.
30. Блонский П.П. Трудные школьники. – М., 1930. – 131с.
31. Бодалев А.П. Психология о личности. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 191с.
32. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека, культуры и нравственности (основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях). – Ростов-на-Дону: Рост.пед.инст., 1991. – 23с.
33. Бондаревская Е.В. Роль учебно-научно-педагогического комплекса в развитии и формировании педагогической культуры у студентов педвузов // В сб. тезисов докладов X Северо-кавказских психолого-педагогических чтений. – Ростов-на-Дону, 1991.
34. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “Питер”, 2000 – 304с.
35. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М.: Аргус, 1994. – 207с.
36. Брунер Д. Игра, мышление и речь // Перспективы, вопросы образования. – 1987. - №1 – с.21 – 34.
37. Бугаець Н.А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Харків, 2002. – 18с.

38. Булатов Р., Шеслер А. Криминальная социализация казанских подростков в территориальных группировках // Советская юстиция, 1992. – №6. – С.7 – 8.
39. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование (проблемы психического развития детей) – М., Изд-во Московского ун-та, 1990. – 94с.
40. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 207с.
41. Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. №5 – С.12 – 23.
42. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2000. – 224с.
43. Вачков И.В. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии. – Деп. в ИТОП РАО, №20-26. – М., 1996. – 24с.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
45. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с отклонением в развитии. - М., 1973.
46. Воронов В.В. Иммитационно-игровые упражнения как средство подготовки студентов к воспитательной работе в школе: Дис...канд.пед.наук. - М., 1990.
47. Выготский Л.С. Развитие трудного ребенка и его изучение // Собр.соч.: В 6т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – С.180-275.
48. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978. – 35с.
49. Гербеев Ю.В. Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа. – М.: Просвещение. 1984.- 143с.
50. Гернет М.Н. История царской тюрьмы: В 5-ти Т. / Ред. кол. А.А.Герцензон, Ф.М.Петров, С.А.Петровский. – М.: Юрид.лит., 1960.
51. Герцензон О.А. Боротьба із злочинністю в РСФСР. – М., 1928.

52. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев: Вища школа, 1986.
53. Глазычев С.Н., Ильин В.С. Целостный подход к подготовке будущего учителя // Советская педагогика. – 1987. - №5. - С.80-84
54. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280с.
55. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. – Курск, 1998.
56. Гоноблин Ф.М. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 206с.
57. Гордин Л.Ю. и др. А.С.Макаренко о воспитании // К 100-летию со дня рождения – М.: О-во «Знание» РСФСР, 1987 – 45с.
58. Горшкова Е.А. Воспитательные дома и приюты в Российской империи // Педагогика, 1995, №1 – С. 117 - 122.
59. Готлиб Р. О борьбе с наркотизмом среди несовершеннолетних // Социальная законность, 1991. - №11. – С.26 - 29.
60. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1997. – 136с.
61. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. Побег из дома и бродяжничество . – Свердловск: Изд-во Урал.ун-та. 1988 – 68с.
62. Гройсман А.Л., Матвеев В.Ф. Профилактика вредных привычек школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 93с.
63. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. – М., 1980.
64. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я., Рибо Т. Психология чувств. – Киев, 1987. – 206с.
65. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт творческого и экспериментального исследования. – М.: Наука, 1986. – 51с.

66. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1980 - №12
67. Дети «группы риска»: материалы международного семинара. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 178с.
68. Дети с отклонениями в поведении. / Под ред. И.А.Невского. – М., 1968. – 182с.
69. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
70. Добролюбов Н.А. Избранные статьи / Сост. В.А.Еремина. – М.: Советская Россия, 1978. – 368с.
71. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М., 1985.
72. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. ... д.п.н.. – К., 1996. – 48с.
73. Дурманов М.Е. Профессиональная направленность студентов. – Магнитогорск: МГПИ, 1992. – 187с.
74. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорусского ун-та. 1976. – 33с.
75. Євтух М.Б., Шевченко Г.П. Культурологічні основи підготовки майбутнього вчителя // Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. – К.: КГПШІЯ, 1991. – С. 5 – 7.
76. Евсеев Д., Евсеева И. Метод проектов в сфере дистанционного обучения // Новые знания, 2000, №2, с. 17-20.
77. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.
78. Жигарев Е.С. Криминологическая характеристика социальных аномалий в среде несовершеннолетних и их предупреждение. – М., 1992.
79. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – 188с.

80. Загрекова Л.В. Теория и технологи обучения. Учебное пособие для студ. пед. вузов / Загрекова Л.В., Николина В.В. – М.: Высшая школа. 2004. – 157с.
81. Зак А.И. Типы детской беспризорности и проституции // Вестник воспитателя, 1914 - №7. – С.70-101; №8. – С.81 – 100.
82. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Педагогика, 1975. – 138с.
83. Занков Л.В., Певзнер М.С., Шмидт В.Ф. Трудные дети в школьной работе. – М., Л.:ОГИЗ, 1933. – 96с.
84. Захаров В.П., Хрящев Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – Новгород., 1993.
85. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: ИПЛ, 1986. – 225с.
86. Зеер Е.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. - №3. – С.16 – 21.
87. Зисс В.Э., Расчетина С.А. Преобразование нравственной позиции педагогически запущенных подростков в деятельности, основанной на нравственном выборе. – Новосибирск: НОИУУ, 1992. – 60с.
88. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. – М., «Высш. школа», 1974 – 87с.
89. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія // Рідна школа. – 1995. - №8. – С.31 – 50.
90. Иванов И.П. Структура целостной системы воспитания. – М., АПН, 1991. – 16с.
91. Иванова Н.П. Современные проблемы социального сиротства.: Проблемы социальной работы в России // Материалы Первой Национальной конференции. – М., 1995 – С. 115-126
92. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 143с.
93. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем – М.: Педагогика, 1991. – 240с.

94. Каптерев П.В. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 652с.
95. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1992. – 127с.
96. Карвасарский Б.Д., Лидерс С. Теоретические концепции групповой психотерапии // Групповая психотерапия. – М., 1990.
97. Каримов Р.К. Развитие нравственно-правового пространства в общеобразовательной школе как средство воспитания трудных подростков: Дис. ... канд.пед.наук. – Казань, 20003. – 207с.
98. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1984. – 223с.
99. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. – К.: Вища школа, 1994. – 156с.
100. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. – М., 1983.
101. Ключева Н.В. Программа социально-психологического тренинга для педагогов (руководство для ведущего группы). – СПб, 1992.
102. Кобыляцкий И.И. Учебный процесс и формирование специалиста в высшей школе: Автореф. дис.... докт. пед.н. – М., 1975. – 55с.
103. Ковалев В.В. Дети с временными задержками развития // Под ред. Т.А. Власовой, М.С.Певзнер. – М., 1971.
104. Ковалев В.В. Патология личности и девиантное поведение // Руководство по психиатрии /Под ред. Т.Б.Дмитриевой. – М.: Медицина, 1988. – 462с.
105. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М.: Институт молодежи, 1996. – 224с.
106. Ковалев Г.А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада // Психологический журнал, 1989. - №1. Т.1. – С.117 - 136.

107. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392с.
108. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко. Книга для чтения учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 158с.
109. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти): Автореф. дис.... д.п.н. – К.. 1996. – 48с.
110. Колесіна Т.Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – К., 1997. – 15с.
111. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.А.Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651с.
112. Комплексное исследование труда учителя /Под ред. В.Н.Турченко. – Новосибирск, 1993.
113. Кон И.С., Захарова О.И. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье // Вопросы психологии, 1981. - №3. – С.60
114. Кононенко С.В. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру: Автореф.дис.... к.п.н. / Ін-т проблем виховання. – К.: 2002 – 23с.
115. Коротов В.М. Воспитывающее обучение. – М.: Просвещение, 1980. – 191с.
116. Коррекционная педагогика /Под ред. Б.П.Пузанова. – М., 1990.
117. Костюк Г.С. Обучение, воспитание и психическое развитие. – М., Педагогика, 1998. – С.136-138.
118. Костяшкин Э.Г. Индивидуальная работа с трудными детьми. – М., 1971.
119. Котляров Л.П. Девиантность как предмет социально-философского анализа: Дис. ... канд.пед.наук. – О., 2003. – 184с.

120. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160с.
121. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.
122. Кривошеев В.П. Организация самовоспитания трудных школьников – подростков: Дис.... канд.пед.н. – А.-А., 1981 – 204с.
123. Крисюк С.В. Педагогические основы подготовки учителя к воспитательной работе в школе: Автореф. дис.... к.пед.н. – Киев, 1981 – 21с.
124. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод.пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 142с.
125. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1963.
126. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114с.
127. Кузьмина Н.В. Проблемы отбора и профессиональной подготовленности специалистов в ВУЗах. – Л., Изд-во Ленинград, 1970. – 136с.
128. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1987. – 196с.
129. Лапин Н.И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений / Инновационные процессы. – М.: ВНИИСМ, 1982 –С. 5 – 18.
130. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: учебное пособие для педагогических институтов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 321с.
131. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев, 1981.
132. Леонтьев А.Н. О студийной работе на краткосрочных педагогических курсах. – М., 1921.
133. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М., 1972. – 576с.
134. Лернер И.Я. Внимание: технологии обучения // Советская педагогика, 1990. - №3. – С.135 – 141.

135. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М.: Медицина – 1977. – 208с.
136. Ломбразо Ч. Гениальность и помешательство. – М.: Республика, 1996. – 398с.
137. Локк Дж. Педагогические сочинения /Пер. с англ. Ю.М.Давидсона. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320с.
138. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии /Ред. В.А.Барабанщиков. – М.: Педагогика, 1991. – 297с.
139. Львова Ю.Л. Педагогические этюды: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 61с.
140. Львова Ю.Л. Развивать дар творчества. – Киев: Рад.школа, 1987. – 135с.
141. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 37 – 52.
142. Макаренко А.С. О моем опыте // Пед. соч. в 8 томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.248 – 266.
143. Манукова С.А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности: Автореф.дис.....канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону, 1989. – 168с.
144. Марасанова Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – Киров, 1995. – 152с.
145. Маринкевич А.В. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в процессе общепедагогической деятельности.: Автореф. дис.... к.п.н. – М., 1975. – 18с.
146. Матвеев В.Ф., Гройсман А.Л. Профилактика правонарушений несовершеннолетних. – Киев, 1987.
147. Медведев Г.П. Случаи побегов школьников из дому, их причины, меры предупреждения // Вопросы изучения и воспитания. – Кемерово, 1962. – С. 84 – 104.

148. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254с.
149. Мешина О.Н. Воспитывающее влияние личности учителя на педагогически запущенных школьников. – Дис. ... к.п.н. – М., 1985. – 185с.
150. Миккин Х.Х. Роль коммуникативных движений в межличностном общении. – Тарту, 1975.
151. Миллер А.И. Противоправное поведение несовершеннолетних: генезис и ранняя профилактика. – Киев: Наукова думка, 1985. - 150с.
152. Миньковский Г.М. Динамика и причины основных отклонений в поведении несовершеннолетних // Дети с отклонениями в поведении. М., 1968. – С. 7 – 19.
153. Миньковский Г.М. Профилактика правонарушений среди молодежи. – Киев, 1985.
154. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э.Смирновой. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 176с.
155. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков на материал деятельности будущего педагога. – Ростов-на-Дону, 1996. – 153с.
156. Мясищев В.Н. Трудные дети в массовой школе. – Л., 1933. – С.6 – 21.
157. Найн А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск: ГУ ПТО адм. Челябинской обл., Челябин. Фил. ИПОМО РФ, 1995. – 288с
158. Натанзон С.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 96с.
159. Натаров В.И. Методические рекомендации по внедрению социально-психологического тренинга как активного метода обучения / Вестник социальной психологии и коррекционно-реабилитационной работы. - №4. – М., 1997. – С. 12 – 24.

160. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. Пособие. – М., 1990. – 78с.
161. Невский А.И., Колесова Л.С. Подростки группы риска в школе: В 4ч. – М., 1996.
162. Нильсен Д.И. Тысяча и один совет родителям по воспитанию детей от А до Я. Пер.с англ. – М.: Крон-Пресс, 1994. – 192с.
163. Никитин А.Ф. Положительные взаимоотношения трудных подростков с коллективом класса как фактор из перевоспитания. – М., 1974.
164. Новикова Л. И. Школа и среда. – М., Педагогика. 1986. Серия «Педагогика и психология», 1985. - №8.
165. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.Полат, М.Бухаркина и др. – М.: Академия, 2000 – С.64 – 109.
166. Нуриев Н.И. Побег из дома при патологическом нарушении поведения у подростков // Тр.ленинг. НИИ психоневрологии. – 1978. – Т.65. – С.24 – 31.
167. Обухов В.М. Как воспитать гражданскую активность: Кн. для уч-ся. – М.: Просвещение, 1986. – 110с.
168. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие. – М., 2000. – 448с.
169. Огородников И.Т. Актуальные проблемы исследования педагогической подготовки учителя в высшей школе // Советская педагогика. – 1975. - №2. – С. 87 – 94.
170. Околетов О.П. Современные технологии обучения в ВУЗ: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование России. – М., №2, 1994. – С.28 – 35.
171. Остяков Г.В. Психолого-педагогические условия предупреждения бродяжничества подростков: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук, - Екатеринбург, 1993.

172. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. – М.Н.Лазутовой. – М., 1995.
173. Панкратов и др. Программа борьбы с преступностью несовершеннолетних: рекомендации к разработке региональных программ. – М., 1992.
174. Парфанович І.І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. – Тернопіль, 2002. – 20с.
175. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах. – М., 1964.
176. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / За ред. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002 – 344с.
177. Песталоцци Г. Статьи и отрывки из педагогических сочинений / Ред. Н.А.Желвакова. – М.: Учпедгиз, 1938. – 112с.
178. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
179. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: Изд-во Рос. Открытого ун-та ТОО «Горбунок», 1992. – 224с.
180. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя. // Советская педагогика. – 1977. - №8. – С. 90 – 95.
181. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа., 1984.
182. Повышение эффективности спецкурсов и спецсеминаров по педагогической подготовке будущего учителя /Под ред. Сластенина В.А. – М., 1976.
183. Подмазін С.І. Використання закритого психологічного тренінгу у виховній роботі // Проблеми роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу. – К., 1994. – С. 259 – 260.
184. Полат Е. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа, 1997, - №4. С. 18-28.

185. Пономаренко Г.О. Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів: Дис. .. канд.пед.наук. – Херсон, 1998. – 182с.
186. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Редактор-составитель Д.Я.Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. – 672с.
187. Примаченок А.А. Совершенствование уголовно-правовой системы мер борьбы с правонарушениями несовершеннолетних. – Минск, 1990.
188. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Под ред. А.И.Щербакова. – Л., 1980.
189. Прозорова Н.В. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательно-коррекционной работе с несовершеннолетними: Автореф. Дис... д.п.н. – М., 1994.
190. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовск. собрн. научн. трудов /Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд-во МГПИ, 1982. – 180с.
191. Психология: Словарь /Под ред. А.В.Петровского. М.Г.Ярош. – М., 1990.
192. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320с.
193. Психологическая теория коллектива под ред. В.А.Петровского. – М., 1979.
194. Психолого-педагогическая подготовка учителей / Под ред. Л.И.Рувинскоо.- М., Изд-во АПН СССР, 1988. – 172с.
195. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у західній Європі: спільності і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 193с.
196. Пятунин В.А. Подготовка студентов факультета социальной педагогики к работе с подростками девиантного поведения: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2000

197. Раевская З.Д. Предупреждение отклонений в нравственном поведении детей и подростков: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1984. – 77с.
198. Раскин В.Н. Социально-психологический тренинг в подготовке социальных работников / Вестник социальной психологии и коррекционно - реабилитационной работы. - №2. – М., 1995. – С. 23 – 39.
199. Раннее социальное сиротство: Учеб.-метод. пособие (медико-социально-психологические проблемы). – М., 1994.
200. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (психолого-педагогический аспект): Пособие для учителя /Под ред. В.А.Татенко, Т.М.Титаренко. – К.: Рад. школа, 1989. – 128с.
201. Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987.
202. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416с.
203. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [пер. с нем.]. – М.: Мир, 1994. – 320с.
204. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720с.
205. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. Джибаладзе Г.Н. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 390с.
206. Рыбинский Е.М. Актуальные проблемы современного детства: Сб. научн. тр. Вып. IV НИИ детства РДФ. – М., 1996. – 82с.
207. Рябушкин Б.С. Развитие высшего педагогического образования и педагогических технологий (проблемы и решения) Монограф. М.: Моск.пед.ун-т, 1999 – 189с.
208. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформировании высшего образования // Высшее образование России. – М., №2, 1994. – С. 11 – 29.
209. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высшей школы. – 1987. - №1. – С.21-28.
210. Сазонова Н.С. Предупреждение детской нервности. – М., 1973.

211. Сарган Г.Н. Психотренинг по общению для учителей и старшеклассников. – М., 1993.
212. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.М., Ярославцева Н.Д., Олиференко Л.Я. Реабилитация детей в приюте. – М., 1995. – 103с.
213. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
214. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: (психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. .. д-ра психол. наук.: 19.00.07/ КГПИ. – К., 1993. – 46с.
215. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М., 1958.
216. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. 1976. – 60с.
217. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И.Холстовой – М.: Юрист, 1997. – 87с.
218. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей /Б.Грицюк, Р.Скульский, С.Домбровський. – Львов: Свит, 1990. – 148с.
219. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М., 1989.
220. Социальные отклонения /Под ред. В.М.Кудрявцева. – М.: Юрид. литер., 1989. – 312с.
221. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов / Анисимова О.М., Дворяшина М.Д., Келасьев В.Н. и др.; Под ред. В.П.Трусова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.-160с.
222. Социальная и психолого-педагогическая поддержка детства // Сост. и комент. Л.Я.Олиференко. – М.: Изд-во ИПК и ПРМОМО, 1995. – 56с.
223. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учеб. пособие для учителей и родителей. – М.: Изд.центр «Академия», 1998. – 320с.
224. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. – Ростов-на-Дону, 2000.

225. Тагунова И.А. Критический анализ форм организации и методов активного обучения в университетах США: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01/К., 1986 – 203с.
226. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский А.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987. – 184с.
227. Тарас А.Е. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних. – Минск, 1982.
228. Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам» 22 – 24 мая 1990 / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 1991.
229. Терещенко В.І. Система профілактики правопорушень серед дітей і підлітків засобами гуманізації сучасної школи: Автореф.дис.... к.п.н. – К., 1997 – 23с.
230. Товканець Г.В. Корекція відхилень у поведінці важковихованих учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. – К., 1999. – 18с.
231. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технологи модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И.Третьякова. – М., 1997.
232. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у ВНЗ: Автореф. дис. ... д.п.н. – Київ, 1997. – 54с.
233. Удалова О.А. Профілактика асоціальної поведінки учнів закладів профтехосвіти: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. – Київ, 2002. – 21с.
234. Уманов Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. Учебное пособие для студентов пединститутков. – М., 1980. – 160с.
235. Усов А.В. Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей у учащихся // Межпредметные связи в преподавании основ наук в средней школе. – Челябинск: ЧГПИ, 1972. – С.10-20

236. Устименко С.Ф. Психологические особенности подростков, совершивших уходы из дома: Автореф. канд. ... дис.канд.пед.наук. – М., 1984. – 11с.
237. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр.соч. в 11-ти т. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т.8. – С. 7-679.
238. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения П.И.Пирогова // Собр.соч. в 11-ти т. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т.3. – С.11 - 86
239. Фельдштейн Д.И. Психологические вопросы коррегирования поведения «трудных» детей // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1978. – С. 43-247.
240. Философский энциклопедический словарь. – М., Советская энциклопедия, 1983. – 840с.
241. Фицула М.Н. О подготовке студентов к работе с «трудными» детьми // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. – Минск, 1973. – С. 214 – 225.
242. Формирование модели специалиста с высшим образованием. – Томск, Изд-во Томск.ин-та, 1984. – 195с.
243. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
244. Фролов И.Т. Перспективы человека: опыт комплексной постановки проблемы: дискуссии, обобщения. – М.: Полииздат, 1979. – 336с.
245. Хоружий Г.Ф. Человек: потребности, потребление, потребительство. – Киев: Молодь, 1985. – 159с.
246. Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М., 1989.
247. Цокур О.С. Педагогическое общение как объект психологического анализа // Психология и средства обновления психолого-педагогического образования будущих учителей / Под ред. Е.Н.Богданова – Калуга: КГПИ, 1991 – с. 123 – 131.
248. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технологии обучения в высшей школе. – М., 1996.

249. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические произведения. – М.,1953. – 771с.
250. Шацкий С.Т. Острые вопросы педагогического образования // Избр. пед.соч. в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – С.312-323.
251. Шония М.И. Разработка диагностико-прогностического метода для выявления и анализа факторов формирования личности «трудного» подростка: Дис....д.п.н. - Тбилиси, 1988. – 243с.
252. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1979. – 152с.
253. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – С. 3 – 46.
254. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. – М., 1999
255. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – 304с.
256. Юричка Ю.П. К вопросу подготовки студентов педвуза к воспитательной работе с трудными подростками в общеобразовательной школе // Система воспитательной работы в педвузе и формирование личности учителя – Магнитогорск, 1980 – 73с.
257. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание. – М.: Добросвет, 2000. – 596с.
258. Як викладати ситуаційні справи / За ред. О.О.Сидоренка. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 64с.
259. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе. – М.: Спб, 1991.
260. Braun D. Responding To Child Abuse: Action and Planning for Teachers and Other Professionals. London: Bedford Square Press. 1988.
261. Cenin M. Podstawy teoretyczne stosownych metod treningu psychologicznego // Acta Bratisl. Pr. Psychol. 1990. №22. p. 35-64.

262. Children living away from home. A Child Line study / Royal Mail Building, Studd Street, London N 1 OQW, 1997.
263. Cocozze L. /author/ and Dolan F. /English editor/. Social Work Training in the European Community: Summary Report on a Postal Survey.
264. Kerstin Lindholm. "Search of an Identity: Social Work Training in the Nordic Countries", Nordic Journal of Social Work 8 /1988/: 4 – 4.

Додаток А

Анкета №1 для студентів Одеського національного університету з діагностики рівня поінформованості про проблему роботи з підлітками девіантної поведінки

Шановні студенти! Для удосконалення роботи з підлітками девіантної поведінки просимо Вас відповісти на наступні питання:

1. П. І. Б. _____ стать _____ вік _____
2. Яким чином можна визначити наступні терміни:
 - а) “девіантна поведінка” _____
 - б) “педагогічна занедбаність” _____
 - в) “делінквентна поведінка” _____
3. Які, на вашу думку, найбільш типові прояви девіантної поведінки підлітків: *(можливо зустріти часто - ч, іноді - і, рідко - р, ніколи - н)*

а) часті конфлікти з однолітками;	ж) неадекватність самооцінки;
б) часті пропуски уроків;	з) схильність до крадіжок;
в) неуспішність у навчанні;	и) бродяжництво;
г) підвищена агресивність у спілкуванні;	к) зухвала поведінка у суспільних місцях;
д) схильність до алкоголізму, наркоманії, паління;	л) замкненість, відчуженість від класу;
	м) _____

4. На вашу думку, що впливає на формування девіантної поведінки учнів: *(можливо зустріти часто - ч, іноді - і, рідко - р, ніколи - н)*

Зовнішні причини

- а) виховання у неблагополучній родині;
- б) неповна сім'я;
- в) помилки у сімейному вихованні;
- г) недостатня психолого-педагогічна підготовка до школи;

Внутрішні причини

- и) недостатність розвитку психічних процесі (пам'яті, уваги та ін);
- к) особливості підліткового віку;
- л) порушення психічного розвитку особистості;
- м) акцентуації характеру;

- д) невміння знайти спільну мову з н) _____
однолітками;
- е) невміння знайти спільну мову з
учителем;
- ж) помилки учителя;
- з) _____

5. Як можна визначити, на Вашу думку, корекційно-виховну роботу з підлітками девіантної поведінки, чи потрібен такий вид виховної роботи у школі: _____

6. Які форми роботи, методи, засоби впливу на підлітків девіантної поведінки можливо використовувати у шкільній практиці:

- | | |
|--------------------------|--|
| а) пояснення; | ж) можливо викликати батьків до школи; |
| б) етичні бесіди; | з) суспільну думку; |
| в) профілактичні бесіди; | и) доручення; |
| г) педагогічні вимоги; | к) індивідуальна робота; |
| д) покарання; | л) групові форму виховної роботи; |
| е) заохочення; | м) _____ |

7. Які знання, вміння необхідні, на Вашу думку, учителю для здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки: _____

8. Назвіть десять найбільш важливих якостей, які повинен мати учитель для здійснення взаємодії з підлітками девіантної поведінки: _____

9. Чи володієте Ви достатніми знаннями, вміннями та навичками корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами: _____

Спасибі за співробітництво!

Анкета №2 для вихователів, учителів з діагностики труднощів у роботі з підлітками девіантної поведінки

Шановні колеги! Кафедра педагогіки Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова займається вивченням проблеми корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами. Просимо Вас відповісти на запитання анкети, аналіз яких допоможе удосконалити підготовку майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки.

1. Ваша стать: жіноча/чоловіча

2. Ваш стаж роботи з підлітками девіантної поведінки:

- | | |
|----------------------|------------------------|
| а) до року; | г) від 5 до 10 років; |
| б) від 1 до 3 років; | д) від 10 до 15 років; |
| в) від 3 до 5 років; | е) понад 15 років; |

3. Оберіть найбільш повне визначення термінів “*девіантна поведінка*”, “*делінквентна поведінка*”, “*педагогічна занедбаність*”:

- а) поведінка, що відхиляється від норми - _____;
- б) деформовані моральні уявлення, невихованість почуттів, навичок суспільної поведінки - _____;
- в) поведінка, що відповідає суспільним нормам, не призводить до яких-небудь мір покарання - _____;
- г) протиправна поведінка, що призводить до карного покарання - _____;
- д) система вчинків або окремі вчинків, що відхиляються від встановлених норм поведінки - _____;

4. Оберіть характеристики, що відповідають 1, 2, 3 та 4 стадіям девіації:

- а) частіше всього це порушення норм життя класу школи; поведінка носить ситуаційний характер, у окремих випадках навмисний характер, учень здатен усвідомити порушення норм, але не завжди передбачає негативний результат - - _____;
- б) прояв первинних форм відхилень у поведінці; відсутність успіхів у різних видах навчальної діяльності, невміння виконувати вимоги учителя, слабкість взаємовідносин з колективом класу - _____;

в) виникнення стійких ознак асоціальної поведінки, вчинки носять навмисний характер, учень не тільки усвідомлює асоціальність своєї поведінки, але й виправдовує свої дії _____;

г) виникнення передумов педагогічної занедбаності; недостатність розвитку індивідуально-психологічних якостей, слабка психолого-педагогічна підготовка до школи - _____;

д) відсутність елементарних навчальних навичок, нездатність зосередитися на окремих видах діяльності, небажання підкорятися вимогам учителя _____;

5. На вашу думку, корекційно-виховна робота з підлітками девіантної поведінки – це : _____

6. Чи є важливою така робота з підлітками, на Вашу думку:

а) враховую таку роботу дуже важливою;

б) враховую таку роботу потрібною;

в) ніколи не замислювалася над таким питанням;

г) враховую, що підлітка з девіантними тенденціями у поведінці неможливо виправити, таким учням не місце у загальноосвітні, звичайних школах;

д) враховую, що з такою проблемою учитель не може справитися самостійно, необхідна завжди допомога психолога, лікаря;

7. З якими труднощами Ви зустрічаєтесь у процесі організації корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами:

а) відсутність знань з основ проведення такого виду виховної роботи;

б) недостатність часу для більш близької взаємодії з підлітками;

в) небажання підлітків;

г) слабка матеріальна база;

д) гадаю, що девіантну поведінку підлітка неможливо скоректувати;

е) відсутність навичок використання методів, засобів корекційно-виховної роботи;

ж) невміння, помилки у складанні корекційно-виховних програм;

з) неможливість спрогнозувати подальший розвиток особистості підлітка;

и) _____

8. Яким чином Ви долаєте такі труднощі:

- а) читаю спеціальну літературу;
- б) консультиуюсь з товаришами по роботі;
- в) відвідую метод семінари;
- г) дотримуюсь методу “спроб та помилок”;
- д) звертаюсь за допомогою до психолога та лікарів;
- е) звертаюсь за допомогою до батьків, родичів підлітка;
- ж) _____

Спасибі за співробітництво!

Додаток Б
Практичне заняття №4
Case “Діти притулку”

I. Питання для обговорення:

1. Соціально-педагогічна характеристика учнів з девіантною поведінкою.
2. Фактори та причини, які впливають на формування девіації.
3. Характеристика основних стадій виникнення девіації.
4. Проаналізуйте основні шляхи профілактики та реабілітації девіантної поведінки у школярів (молодший шкільний вік, середній та старший шкільний вік)

II. Практичне завдання:

1. Прочитайте Case “Діти притулку” та проаналізуйте матеріал за такими питаннями:
 - Чому Оля потрапила до притулку?
 - Дайте короткий психолого-педагогічний портрет дитини: вікові та індивідуальні особливості, атмосфера сімейного виховання, шкільне оточення та вплив взаємостосунків у школі на поведінку дівчинки.
 - Визначте шляхи вирішення ситуації.
2. У письмовному вигляді надайте коротку інформацію про можливі шляхи усунення критичної ситуації: рекомендації для дівчинки, метри та вчителів.

Case представляє собою пакет документів, у який входить опис реальної проблемної ситуації, необхідна для роз'яснення або вирішення проблеми інформація, нормативні або законодавчі документи, що пов'язані з даною проблемою. Головне завдання ситуаційного навчання – розвиток вмінь та навичок аналізувати нетипові педагогічні ситуації, приймати самостійні професійні рішення.

Для вдалого розбору ситуації необхідно дотримуватися деяких правил:

1. *Необхідно виділити, хто приймає рішення у даній ситуації та яке рішення повинно бути прийнято.*
2. *Визначте які цілі ставить перед собою, той хто приймає рішення.*
3. *Визначте, які інші важливі діючі особи присутні у ситуації та як визначаються їх цілі.*
4. *Окресліть основні дискусійні проблеми кейсу.*
5. *Зверніть увагу, у якому середовищі діючі особи приймають рішення та які обмеження на ці рішення накладає оточуюче середовище.*
6. *Визначте напрямки вирішення ситуації та можливі наслідки кожного етапу рішення.*

У даній технології навчання не існує вірного чи невірного рішення, кожний варіант повинен бути обґрунтований, мати підтвердження у матеріалі кейсу.

Case “Діти притулку”

Дуже часто думки про несправедливість оточуючих викликають у дитини почуття образи, стають приводом враховувати себе скривдженим, проявляти агресивний настрій до тих, хто недооцінює її індивідуальність. Протест дитини може проявлятися у різних формах від простих – втеча з дому до дуже небезпечних – суїцид. Але як важко іноді вирішити самій дитині або дорослому, до кого звернутися за порадою, чи дійсно втеча з дому єдиний вірний вихід, чи все це наслідки “важкого” віку та через декілька років нічого не залишиться від теперішньої образи, а тебе дорослому та мудрому будуть дякувати за спасіння дитинства та сім’ї

Ольга

Ользі 13 років, у притулок потрапила у лютому 1999 року, привели співробітники міліції. Її підібрали у залі очікування Одеського залізничного вокзалу. Родина Ольги проживає у Одеській області, с. Любашовка.

На відміну від більшості дітей притулку у Ольги є мати, батько, хоча й нерідний – вітчим. Рідний батько дівчинки помер 5 років тому. У січні 1998 року дівчинка пішла з дому, полаявшись з батьками. Увесь цей час жила у

знайомій, разом з її матір'ю. Заробляла як могла: іноді мила машини, підробляла у барі, торгувала газетами, займалася жебракуванням.

Про матір говорить - “так собі”, “ну не дуже погана”. Мати не вживає алкогольні напої, наркотичні речовини. Працює продавцем у сільському магазині. Після смерті батька Ольги, мати вийшла другим раз заміж та у сім'ї появилася маленька дитини, зведений брат Ольги – Сашко, якому у 1999 році виповнилося 3 роки.

Вітчим працює водієм, про нього Ольга говорить неохоче, роздратовано, агресивно, враховує його винним у всьому. Вітчим п'є, що є причиною частих конфліктів у сім'ї, після яких батьки дівчинки збираються розлучатися, але до суду справа ніколи не доходила. На конфлікти між батьками дівчинка не звертала уваги, але почуття захищеності та спокою у родині не знаходила.

Суперечливі почуття відчуває Ольга й до свого брата, стверджує, що уся увага та любов мати приділена йому. Взагалі враховує, що атмосфера після смерті батька у сім'ї дуже змінилася: мати не звертає на неї уваги, вітчим не має ніякого права наказувати та вимагати від неї будь-що, вона не його донька. З однолітками теж не може знайти спільної мови - друзі відвернулися від неї, основна причина такої поведінки, на думку Ольги, вітчим, який п'є.

Після бесід з дівчиною було визначено, що багато конфліктів з батьками було із-за пізнього повернення з прогулянок. Мати часто розмовляла з донькою на підвищених тонах, сварки тривали декілька днів (часто мати не розмовляла з Ольгою, доводячи її помилки).

Через деякий час дівчина змінила коло спілкування та знайшла більш “досвідчених”, дорослих друзів. У колі своїх нових знайомих Ольга відчувала себе захищеною, потрібною, вони зверталися до неї, як до рівної собі. У родині почуття образи зростало, вона відчувала себе “непотрібною” дитиною. Мати все частіше сварила за незначні помилки, декілька разів п'яний вітчим виганяв її з дому, та з боку матері дівчина не знайшла захисту. Домашнє хазяйство, огорож, молодший брат була на догляді дівчини, батьки заробляли на життя, але самій Ользі дуже хотілося підтримки, турботи та любові.

Останній рік у школі вона різко знизила успіхи у навчанні, якщо раніше вона була одна з перших, на теперішній час – ледве тягнула на трійки. Складний конфлікт трапився з класним керівником, коли той побачив дівчину з сигаретою (як засвідчила дівчина, вона почала курити зі смерті батька). Учителя не звертали уваги на те, що відчуває дитина, за словами дівчини, з нею ніхто не намагався поговорити про її почуття після смерті батька. Дуже часто стали траплятися конфлікти з деякими однокласниками, після чого її перевели у інший клас. У новому колективі деякі діти у школу не ходили, пропускали уроки, у більшості, це були діти з неблагополучних, асоціальних сімей, та з боку учителів це не викликало уваги. Її нові друзі розповіли про гарне життя у городі: про те як доїхати до Одеси, провести там час, про те, що там можна прожити декілька днів, знаходячи їжу та гроші на “Привої”, вокзалі та інших місцях.

Ольга усе частіше розмірковувала про те, що дома їй не достає любові, що її ображають та сварять, погано відносяться та іноді просто ненавидять.

Перші дні у притулку вона була замкнена, намагалася не привертати до себе уваги, про себе розмовляти відмовлялася. Але через декілька днів у дівчинки у притулку появились друзі, вона познайомилася з вихователями, учителями, стала більш відверта, контактна. У розмовах пояснювала, що їй дуже турбує подальша доля, вона не розуміє як змінити відношення матері до себе, турбувалася, що не витримає такої ж ситуації у разі повернення до дому. Їй було дуже складно вирішити як діяти далі.

Захист прав та інтересі дитини

У відповідність указу Президента України від 15 березня 1998 року про профілактику жебракування та правопорушень серед дітей, розпорядженням мера міста Одеси “Про відкриття міського притулку служби у справах неповнолітніх” 31.01.1999 відкрито міський притулок для неповнолітніх №1.

Основними завданнями притулку є:

- соціальний захист дітей позбавлених сімейного виховання;

- створення відповідних сімейно-побутових та психолого-педагогічних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності.

У притулок приймаються діти віком від 3 до 18 років, які: заблукали; були залишені батьками чи опікунами; жебракують та місцезнаходження батьків невідомо; залишили родину чи загальноосвітні заклади; доставлені кримінальною міліцією у справах неповнолітні з асоціальних родин; втратили родину у наслідок стихійного лиха, аварії; самі звернулися за допомогою.

Результати аналізу банків даних притулків України засвідчили, що половина дітей притулків, виховувалися у неповних сім'ях (5 701 дитина, що складає 51%), діти-сироти та діти, що залишилися поза опікою – 2 238 (20%), діти, що знаходяться під опікою – 282 (2,5%). Обстеження сімей підлітків, які знаходяться у притулку, показало, що батьки чи опікуни у більшості випадків не займалися вихованням дітей, зловживають алкогольними напоями та наркотичними речовинами, ведуть асоціальний спосіб життя. Характеристика сімей така: функціонально неспроможні виховувати дитину – 4 179 (37,3%), малозабезпечені – 5 055 (45,2%), багатодітні – 1 880 (16,8%). Конфлікти у сім'ї стали причиною потрапляння у притулок 6 366 вихованців, через конфлікту у школі чи з однолітками втекли з дому – 484 та 329 вихованців. Майже кожна п'яти дитина, яка займається жебракуванням, мігрувала з інших регіонів України (11,8%), інших країн СНД (6,6%)

Організація профілактичної, корекційної та виховної роботи у притулку

Притулки забезпечують своєчасну, доступну та ефективну допомогу дитині. Така робота проводиться на основі індивідуального підходу та з урахуванням вікових особливостей. Проводиться психолого-педагогічне обстеження підклітка, вивчається його психологічний стан, умови життя та виховання у родині, індивідуальні особливості розвитку, особистісні якості, захоплення, причини та мотиви вчинків.

Після з'ясування особистості дитини, його віку та міста проживання батьків чи родичів, адміністрація притулку повідомляє органи міської влади, освітні

установи, у яких перебувала дитина останній час. Проводиться індивідуальна та групова виховання роботи, психотерапевтичні бесіди, корекція негативних тенденцій у поведінці.

Дитина може знаходитися у притулку до 90 діб. Уразі неможливості отримати документи - свідоцтво про народження, паспорт, неможливість виявити місце знаходження батьків, опікунів та родичів, встановити місце проживання дитини може знаходитися трохи більше (до моменту встановлення особистості). Можливі шляхи допомоги – після встановлення психологічної рівноваги, усунення наслідків психотравмуючої ситуації можливе повернення дитини до дому, порушення справи про позбавлення батьківських прав та оформлення дитини у загальноосвітні інтернатні установи, у разі необхідності розміщення у лікарні та реабілітаційному центрі.

Соціально-дезадаптивна поведінки дитин.

Чому підліток стає “важким”? В наслідок саме педагогічної занедбаності дитина у більшості випадків стає “важким”. Термін “педагогічна занедбаність” розкриває історію виховання підлітка, а термін “важкий” говорить про результати такого виховання.

Для такого підлітка характерним є негативне відношення до соціальних норм, він активно чинить опір виховному впливу. Відхилення у поведінці підлітків також провокуються неблагополуччям у родині, особливу увагу на себе звертають дівчинки. І це є не випадковим, тому що неприймання ними соціальних норм, моральних правил існування може довго ховатися від оточуючих. Поведінка “важких” дівчинок характеризується стійкими конфліктами з батьками, класом, учителями, неуспішністю у навчання, крадіжками, хаотичними половими зв'язками, зловживанням алкогольними, наркотичними речовинами, жорстокістю та ін. На дівчинок, більше ніж на хлопчиків впливають негативне відношення батьків, стиль життя родини, сімейні конфлікти, пияцтво та асоціальна поведінка батьків. Одною з серйозних проблем у житті дівчинки можна назвати розлучення батьків, яке дитина часто сприймає, як свою провину. У дитини з'являється відчуття незахищеності,

бажання отримати від кого-небудь допомогу та турботу. Але й тих, хто живе у повноцінних родинях не завжди оточують любов'ю та піклуванням, іноді зовні благополучні сім'ї виштовхують дитину на вулицю.

До відхилень у поведінці дівчинок-підлітків може призвести гіпоопіка та гиперопіка, які припускають розвиток несамостійності або навпаки почуття вседозволеності. Конфлікти між батьками та дитиною призводять до проблем адекватності полорольової поведінки. Невідповідності між декларативними та дійсними взаємостосунками у родині викликають у дівчини-підлітка глибокі внутрішні переживання та протест до будь-яких спроб дорослих вплинути на формування її особистості. Такі конфлікти заважають батькам побачити проблеми своєї дитини, зрозуміти її. У взаємостосунках не зустрічається поваги до індивідуальності дитини, навпаки батьки намагаються нав'язати свої бажання, цінності, принижуючи почуття гідності дівчини.

Більша частина “важких” підлітків нетерпимі, агресивні, егоцентричні. Направленість таких дітей часто асоціальна, правопорушення виникають як слідство аморальної поведінки, тоді коли у хлопчиків акт скоєння злочину пов'язаний з фактом включення до якоїсь кримінальної групи. Самооцінка у “важких” дівчинок часто неадекватна. Така дитина може бути ізольована у класі та одночасно проявляти цікавість до спілкування поза сферою шкільних, навчальних інтересів. Якщо дівчина не знаходить підтримку вдома чи у школі, вона реалізує своє “Я” серед тих, хто не відштовхує її та приймає такою, як вона є. Часто проблеми сім'ї виштовхують підлітка на вулицю, але після проведення там тривалого часу, підлітка дуже складно повернути у нормальні умови перебування.

Додаток В

Практичне заняття: Основи корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки (проектна технологія навчання)

Проблема проекту: Форми профілактики соціального сирітства: школа,,
сім'я, суспільство.

Завдання:

1. Проаналізуйте теоретичні джерела за даною проблемою.
2. Зробіть висновки про актуальність поданої проблеми у суспільстві.
3. Проаналізуйте потреби дітей соціальних сиріт у різних формах реабілітації.
4. Оберіть найбільш ефективну форму роботи з такою категорією дітей.
5. Розробіть проект “Домівка для дитини вулиці”

Етап	Кроки	Викладач	Студенти	Вид та зміст діяльності у малих групах
Планування	Створення малих груп	Допомагає у створенні	Формують групи або працюють у тих, які створив викладач	Обирають координатора групи; виконують попередню підготовку: збір інформації з проблеми, аналіз інформації, розробка шляхів рішення, презентації проекту
	Вибір проблеми, формулювання теми	Введення у проблему: «Форми профілактики соціального сирітства: школа, родина, суспільство» Теоретичний аналіз проблеми соціального сирітства у Українському суспільстві. Обговорення тематики проектів.	Обговорення проблеми у групах; виділення тематики проектів «Домівка для дитини вулиці»; розробка основних положень; відокремлення «створеного закладу», функцій вчителя, очікувані результати та ін.	Генерація ідей, аналіз проблеми у суспільстві, аналіз існуючих форм профілактики соціального сирітства.

	Діагностика знань та вмінь студентів для вдалого виконання проекту	Діагностує рівень підготовки студентів з теми «Основи корекційно-виховної роботи з дітьми девіантної поведінки»: опитування, дискусія, анкетування та ін.	Виконують запропоновані викладачем завдання; проводять самоаналіз готовності до вирішення проблеми.	Усне та письмове опитування, самозвіт
	Планування видів роботи та очікуваних результатів за загальною схемою проекту.	Розповідає про можливі види добору інформації: діагностика особистості, аналіз преси, художньої літератури та ін.; інформує про основні правила соціологічного опитування, роботи зі статистичними даними	Обирають необхідні методи діагностики; виокремлюють основні тенденції у Українському суспільстві на основі аналізу преси, статистичних даних та ін.	Дискусія, індуктивний метод дослідження; інтерпретація даних, комплексне дослідження, методи соціологічних досліджень, вивчення документації з обраної проблеми.
Виконання проекту	Практична діяльність по виконанню запропонованих у схемі видів роботи	Займається підбором відповідного дидактичного матеріалу, прийомів засвоєння цього матеріалу	Знайомство з матеріалами та обговорення у малих групах	Методологія дослідження: стратегія наукового пошуку; осмислення завдань та цілей проекту; методи підготовки проекту; аналіз нормативно-правової бази;

	Добір інформації	Вказує на джерела інформації: словники, посібники, енциклопедії, пресу та ін.	Складають словник за темою «Основи корекційно-виховної роботи з дітьми девіантної поведінки»; проведення діагностичного дослідження з обраною категорією неповнолітніх; анкетування, вивчення стану проблеми у регіоні та ін.	Педагогічне спостереження, бесіда; анкетування; вивчення досвіду роботи служб профілактики соціального сирітства; організація дослідження з проблеми «Профілактика сирітства: аналіз документів»; аналіз документів, методів профілактики та ін.
	Обробка та аналіз інформації	Вказує напрямки роботи у малих групах	Розробка форм профілактичної роботи, оформлення у рамках проекту	Теоретичні та емпіричні методи педагогічного дослідження; можливе реальне втілення розробленого проекту та аналіз результатів
	Презентація проекту	Спостерігає за активністю групи	Презентує виконану роботу (звіт, рольова гра, твір та ін.)	Створення додаткового банку даних (звіти, словники, щоденники спостережень та ін.)
Підсумки	Оцінка проекту	Оцінка групової роботи та презентації	Оцінка роботи кожного учасника групи	Тестування, анкетування, опитування та інтерв'ю

Додаток Д

Програма конкурсу професійно-педагогічної майстерності серед студентів 4 курсу “Ми - волонтери”

Мета конкурсу: виявлення знань з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”; рівня сформованості комунікативних, організаційних і творчих умінь; навичок корекційно-виховної роботи з дітьми з девіантною поведінкою.

Учасники: студенти 4 курсу факультету РГФ, що представляють англійське, французьке, німецьке та іспанське відділення.

Підготовчий етап: Студентські групи визначають склад команд, готують колективну творчу справу, емблему, девіз та обладнання. Члени оргкомітету (до якого входять студенти від кожної з груп) розробляють програму конкурсу. Умови та критерії оцінювання, складають завдання, графік проведення конкурсу, забезпечують роботу експертної ради.

Програма конкурсу

Вступне слово ведучого: оголошення порядку проведення конкурсу; умов та критеріїв оцінювання; представлення членів експертної ради. Конкурс “Візитна картка команди” – максимальна оцінка 10 балів

Критерії оцінювання: уміння розкрити основні етапи і напрями корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки, відповідність змісту колективної творчої справи темі, згуртованість команди, сценічна майстерність, наявність емблеми і девізу.

Час проведення до 5 хвилин для кожної команди.

Конкурс “Ерудит” – максимальна оцінка – 25 балів

Критерії оцінки: наявність знань в області теорії і практики корекційно-виховної роботи з підлітками-девіантами; обґрунтованість, актуальність, значущість обраної теми; врахування індивідуальних та вікових особливостей у роботі з підлітками девіантної поведінки; артистизм, імпровізація, творчість.

Перше завдання “Знайди правильну відповідь” – максимальна оцінка – 10 балів. Беруть участь по 2 студенти від кожної команди. В ході конкурсу

виявляються знання в області теорії та практики виховання підлітків девіантної поведінки. Із запропонованих карток необхідно вибрати ті, які відносяться до педагогічного явища, системи чи імені, що виділено в конверті червоним. Час виконання завдання – 3 хвилини.

Друге завдання “Виконай тест” – максимальна оцінка – 10 балів за кожну правильну відповідь. Беруть участь по 2 студенти від кожної команди. Учасники отримують тест-листи. Час виконання завдання – 5 хвилин.

Третє завдання “Питання із залу” – максимальна оцінка 5 балів. Бере участь вся команда. Кожній команді болільники інших команд задають по одному питанню. Час на підготовку відповіді – до 30 сек.

Конкурс “Виховна колективна творча справа” (з вирішенням нестандартної ситуації) – максимальна оцінка – 30 балів.

Критерії оцінки: актуальність, відповідність мети темі; адекватність форми, змісту та методів, що використовуються при проведенні фрагменту заходу цілям та завданням, що були поставлені; оригінальність вирішення нестандартної ситуації; рівень зацікавленості учнів проведеним заходом.

Оцінюється робота групи підтримки. Бере участь вся група. Час проведення до 10 хв.

Конкурс планів-сценаріїв – максимальна оцінка 20 балів.

Критерії оцінки: оформлення сценарію з дотриманням педагогічних вимог; відповідність мети темі, змісту темі; форми змісту; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; доцільність використання обладнання.

Підведення підсумків

Додаток Ж

Тематичний план спецкурсу

«Основи роботи з підлітками девіантної поведінки»

Тематика занять	Види роботи					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Загальні відомості про поняття «девіантна поведінка»	2					
2. Особливості підліткового віку. Пубертатний період.	2					
3. Характеристика особистості підлітка девіанта.	2					
4. Девіантна поведінка як психолого-педагогічна проблема.		2				
5. Причини та фактори формування девіантної поведінки у підлітковому віці.	2					
6. Причини та передумови формування девіантної поведінки неповнолітніх		2				
7. Форми прояву девіації у поведінці неповнолітніх.	2					
8. Класифікація вдів девіантної поведінки.		2				
9. Комплексна експрес-діагностика девіантних проявів у поведінці неповнолітніх	2					
10. Основи корекційно-виховної роботи з підлітками девіантами.	2		2			2
11. Технологія корекційно-виховної роботи			2			
12. Урахування особливостей темпераменту та характеру підлітків девіантів у корекційно-виховній роботі		2				
13. Підлітки з акцентуаціями характеру та темпераменту			2			
14. Педагогічна корекція у учбовому процесі	2					
15. Корекційно-виховна діяльність вчителя у позакласній роботі.	2					
16. Використання ігрових технологій у корекційно-виховній роботі.	2					
17. «Діти притулку»					2	
18. Особливості використання тренінгових програм у корекційно-виховній діяльності.			2			
19. Тематичні тренінгові заняття				6		
Всього годин:	24	8	8	6	2	2
Всього годин за спецкурс:	50 годин					

1 – лекційні заняття, 2 – семінарські заняття, 3 – практичні заняття, 4 – тренінгові заняття, 5 – case, 6 – проектна технологія навчання.

Додаток 3

Практичне заняття

Тема: “Індивідуальний підхід у процесі виховання учнів”

План та методичні вказівки до проведення заняття

Заняття проводиться у формі **перехресної дискусії**

I етап (підготовчий)

- а) студенти заздалегідь об'єднуються у 4 підгрупи за тематикою своїх реферативних робіт, які вони самостійно обирають;
- б) підбирають, аналізують літературу та пишуть реферати;
- в) обирають координатора групи.

Тематика роботи груп:

1. Принцип індивідуального підходу у процесі корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки.
 - основні методики діагностики індивідуальних особливостей підлітків;
 - основні принципи та методики корекції індивідуальних особливостей учнів.
2. Особистість та її потребово-мотиваційна сфера.
 - зовнішні та внутрішні мотиви поведінки підлітка;
 - проблема виховання здорових інтересів підлітків девіантної поведінки;
 - шляхи формування у підлітків необхідних потреб та пов'язаних з ними мотивів;
 - особливості корекції негативного відношення до навчання;
3. Врахування особливостей пізнавальної сфери особистості у навчально-виховному процесі.
 - пам'ять та врахування її особливостей у корекційно-виховній роботі учителя;
 - увага та труднощі навчально-виховного процесу;
 - особливості мислення та врахування їх у корекційній роботі;
 - особливості розвитку уяви підлітка-девіанта;
4. Емоційно-вольова сфера особисті учня.
 - особливості розвитку емоційної сфери підлітків девіантів;

- наслідки психологічного дискомфорту для розвитку особистості підлітка;
- особливості прояву стресових ситуацій у поведінці підлітка;
- недоліки розвитку вольової сфери та врахування їх у навчально-виховному процесі.

II етап Кожний студент у своїй групі за 2-3 хвилини тезами викладає головні ідеї за тематикою своєї реферативної роботи.

III етап Кожна група протягом 10 хвилин виокремлює основні педагогічні ідеї, які характеризують обрану проблематику та делегує 3-х студентів для роботи у інших групах.

IV етап Представники кожної проблеми переходять до інших груп, де протягом 5-7 хвилин передають свою інформацію з опрацьованої тематики та вислуховуючи додаткову інформацію інших студентів.

V етап Координатори груп разом з викладачем обговорюють основні напрямки засвоєних знань, роблять загальні висновки та надають рекомендації.

VI етап підведення підсумків заняття:

- рекомендація кращих доповідей на студентську наукову конференцію та педагогічну олімпіаду;
- оцінка навчальних досягнень кожного студента (максимальна оцінка 50 балів);
- завдання для самостійної роботи студентів у другому семестрі.

Додаток К

Практичне заняття

Тема “Нормативно-правові акти, що регулюють систему освіти України”

*“Потреба у навчання є у кожної людини,
народ любить та шукає освіту,
як любить та шукає повітря для дихання”*

Л.М.Толстой

Рольова гра “Закон-школа-сім’я”

Учасники: Учениця школи, її батьки, учителя, юрист (людина, що знає закони та допомагає відстоювати свої права)

Ситуація: “Батьки не дозволяють своїй дитині шкільного віку відвідувати школу, пояснюючи це тим, що дома багато роботи, необхідна допомога старшої доньки. Дівчина бажає навчатися, тому що розуміє значення отримання освіти”

Розподілення ролей: учитель (класний керівник), батьки, дівчина, юрист

У процесі вирішення ситуації необхідно відповісти на питання:

1. Чи вірне рішення прийняли батьки? Вислухавши позицію батьків про небажання відпускати дитину до школи, знайдіть відповідь.
2. Як повинна вирішити проблему дівчина, якщо у даному випадку порушується її право на освіту?
3. Чи може держава примусити батьків виконувати “Закон про загальну середню освіту”?
4. Які міри впливу може застосувати держава по відношенню до громадян, що ухиляються від виконання Законів “Про освіту”, “Про загально середню освіту”?
5. У чому значення знань про реалізацію громадянами України права на освіту?

Додаток Л
Програма занять школи Волонтерів

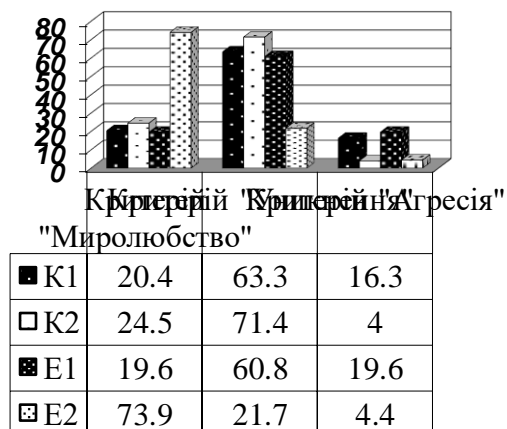
<i>№</i>	Тематика занять	<i>Кількість год.</i>
1.	Тренінгові групи та соціально-педагогічний тренінг	2
2.	Особливості девіантних проявів у поведінці підлітків	2
3.	Основи взаємодії з агресивними дітьми	4
4.	Основи взаємодії з гіперактивними дітьми	4
5.	Основи взаємодії з тривожними дітьми	4
6.	Основи взаємодії з аутичними дітьми	4
7.	Корекційні вправи для ефективної взаємодії з учнями	4
8.	Особливості розвитку емоційної сфери дитини	2
<i>Програма розвитку здібностей до самопізнання та впевненості у собі (для підлітків 10-12 років)</i>		
9.	Уявлення про впевнену, неупевнену та грубу поведінку.	2
10.	Мої права та права інших	2
<i>Програма розвитку мотивів міжособистісних взаємовідношень у підлітків (12- 15 років)</i>		
11.	Повага до себе та інших	2
12.	Проблеми у взаємодії з іншими	2
<i>Програма розвитку навичок спілкування</i>		
13.	Що таке комунікативні здібності?	2
14.	Як допомогти дитині з проблемами у спілкуванні?	4
<i>Програма розвитку особистісних рис майбутнього вчителя</i>		
15.	Психогімнастичні вправи у тренінгу	2
16.	Особливості встановлення контакту, сприйняття та розуміння емоційного стану партнера	2
16.	Тренінг сензитивності	2
17.	Тренінг креативності	4
Всього годин		50

Додаток П

Дані діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В.В.Бойко у студентів експериментальної та контрольної груп на початку та заключному етапі експерименту

Параметри Групи		Миролобство	Уникнення	Агресія
К1	чол.	10	31	8
	%	20,4	63,3	16,3
К2	чол.	12	35	2
	%	21,5	71,4	4
Е1	чол.	9	28	9
	%	19,6	60,8	19,6
Е2	чол.	34	10	2
	%	73,9	21,7	4,4

Діаграма порівняння змін за показниками діагностичної методики у студентів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту (К1 та Е1) та заключному етапі експерименту (К2 та Е2)



Додаток Р

**Дані діагностики комунікативної установки В.В.Бойко у студентів
контрольної та експериментальної груп**

Етапи експерименту	Початок експерименту		Заключний етап експерименту	
	К	Е	К	Е
Показники				
1. Завуальована жорстокість	14,5	16,2	13,8	9,3
2. Відкрита жорстокість	8,4	10,1	8,1	2,2
3. Обґрунтований негативізм	29,7	27,3	31,5	36,4
4. Бурчання	20,1	19,8	19,4	12,4
5. Негативний досвід спілкування	31,5	29,9	32,6	18,4
Усього	20,8	20,6	21,0	15,7

Сума балів не дорівнює 100% тому, що вказано середній показник, який визначено за кожним компонентом установки у групі. Оцінка рівня комунікативної установки проводилася виходячи з означених максимальних балів за кожним компонентом:

- *завуальована жорстокість – 20;*
- *відкрита жорстокість – 45;*
- *обґрунтований негативізм – 5;*
- *бурчання – 19;*
- *негативний досвід спілкування – 20.*

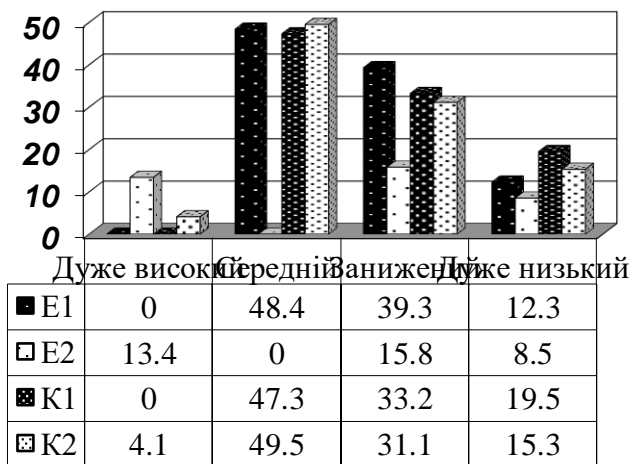
Після обстеження та отримання балів від кожного студента проводилися розрахунки процентного співвідношення від максимуму балів за кожним компонентом комунікативної установки.

Додаток С

**Дані діагностики рівня розвитку емпатичних здібностей
студентів контрольної та експериментальної груп
за опитувальником В.В.Бойко**

№	Загальний рівень розвитку емпатії	Експериментальна група		Контрольна група	
		Поч. етап	Закл. етап	Поч. етап	Закл. етап
1.	Дуже високий	-	13,4	-	4,1
2.	Середній	48,4	62,3	47,3	49,5
3.	Занижений	39,3	15,8	33,2	31,1
4.	Дуже низький	12,3	8,5	19,5	15,3

**Діаграма порівняння змін рівнів розвитку емпатії у студентів
експериментальної та контрольної груп (Е1, Е2 та К1, К2)**



Додаток Т

**Дані діагностика мотивації професійної діяльності
у студентів контрольної та експериментальної групи
(методика К.Замір у модифікації А.Реана) (%)**

Показники мотивації професійної діяльності Групи	Внутрішня мотивація	Зовнішня позитивна мотивація	Зовнішня негативна мотивація
К1	11,4	29,4	59,2
К2	15,6	32,1	52,3
Е1	12,6	27,1	60,3
Е2	40,7	34,4	24,9

Аналіз змін, що відбулися у процесі проведення експериментальної роботи:

- на першому етапі дослідження мотиваційні комплекси студентів контрольної та експериментальної груп були однакові та їх можна було віднести до негативного типу -
К1 – ВОМ (59,2) > ВПМ (29,4) > ВМ (11,4)
Е1 – ВОМ (60,3) > ВПМ (27,1) > ВМ (12,6);
- на заключному етапі дослідження спостерігаються позитивні зміни у мотиваційних комплексах студентів експериментальної групи та мотиваційні комплекси студентів контрольної групи не виходять у процентному співвідношенні за рамки негативного типу –
К2 – ВОМ (52,3) > ВПМ (32,1) > ВМ (15,6)
Е2 – ВМ (40,7) > ВПМ (34,4) > ВОМ (24,9)

Додаток У

Аналіз динаміки психологічних показників ефективності труда
учителя (за А.К.Марковою)
у студентів контрольної та експериментальної груп

Учасники навчального процесу	Показники професійної компетентності учителя	Рівні ефективності											
		Високий				Середній				Низький			
		К1	К2	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2
Учитель	1. Педагогічна діяльність: як володіє учитель постановкою та корекцією педагогічних завдань, знанням свого предмету, прийомами вивчення учнів, засобами самоаналізу	8,2	12,2	6,5	41,4	36,7	42,9	47,8	45,6	55,1	44,9	45,6	13
Учитель	2. Педагогічне спілкування: як реалізує учитель широкий спектр комунікативних завдань, створює позитивну психологічну атмосферу	10,2	20,4	8,7	45,6	30,6	38,8	39,1	45,6	59,2	40,8	52,2	8,8
Учитель	3. Особистість: як реалізує учитель свої здібності, “Я-концепцію”, креативність	6,2	16,4	6,5	32,6	22,4	30,6	28,3	52,2	71,4	53	65,2	15,2
Учні	4. Діяльність та активність: організація учителем активної діяльності та спілкування учнів	12,2	24,5	15,2	47,8	44,9	57,1	41,4	45,6	42,9	18,4	43,4	6,5
Учитель та учні	5. Ступінь узгодженості мотивів, очікувань учителя та учнів, їх співробітництво	10,2	22,4	8,7	41,3	26,5	38,8	36,9	56,5	63,3	38,8	54,4	2,2
Учні	1. Навченість та прагнення до навчання: чи отримує учитель результати навчання учнів, забезпечує сприймання навчального матеріалу, стимулює розвиток здібностей до самонавчання	8,2	14,2	13	41,4	30,6	42,9	37	54,3	61,2	42,9	50	4,3

Учні	2. Вихованість та прагнення до виховання: чи сприяє робота учителя до появи нових ціннісних переконань у учнів; чи стимулює він здатність, готовність учнів до самовиховання	6,2	14,2	10,9	41,4	22,4	36,7	26,1	45,6	71,4	49,1	63	13
Учитель	3. Психологічні новоутворення: чи виникають нові якості та рівні педагогічного цілепокладання педагогічного мислення, педагогічної рефлексії, педагогічного такту та ін. у процесі подолання утруднень учнів та труднощів у власної діяльності	8,2	20,4	8,7	32,6	22,4	30,6	26,1	39,1	69,4	49,1	65,2	28,3
Учитель та учні	4. Актуалізація особистості та індивідуальності учнів та учителя	10,2	18,4	13	34,8	28,6	32,5	37	47,8	61,2	49,1	50	17,4
Учитель та учні	5. Психологічна "ціна" результатів: витрати часу та сил учнів та учителя	14,2	24,5	21,7	43,4	38,8	49,1	41,4	54,3	46,9	26,5	37	2,2
Учитель та учні	6. Задоволеність результатами: учнів, учителя	13	24,5	15,2	41,4	30,6	38,8	36,9	52,2	57,1	36,7	47,8	6,5