**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР "УКРАЇНСЬКА ЕТНОПЕДАГОГІКА І НАРОДОЗНАВСТВО" АПН УКРАЇНИ і ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ім. В. СТЕФАНИКА**

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА**

**Івано-Франківськ. 1996**

**ББК 88.5**

**Соціалізація особистості школяра /За ред. Л. Е. Орбан. Івано-Франківськ, 1996. - 68 с.**

**Матеріали навчально-методичного посібника підготували: Орбан Л.'Е.-докг. психолог, наук професор; Макарова Л. І. - канд. пед. наук, доцент; Риснюк Г. М. - канд. пед. наук, доцент; Абдюкова Н. В. - асистент; іжйчук б. І. - практичний психолог; Ласічняк Р, Ф, - аспірант; Тоба М. В. - аспірант; Гоян і. М. - практичний психолог, Сіроцінська Н. М. - практичний психолог; Терещук С. В. - психолог.**

**Рецензент: Литвин С. Д. - канд. психологічних наук, доцент**

**Друкується зідпс/еідно дб рішення видаакичої ряди НМЦ "Українська етнопедагогіка і народознавство ЛПН України І Прикарпатського**

**університету ім. В. Стефаника**

**ЗМІСТ**

1. Психологічні особливості соціалізації особистості………………………..4-14
2. Соціально-психолопчні передумови особистісного самовизначення в дитинстві……………………………………………………….…………….15-25
3. Особливості соціалізації особистості в маргінальний період (на межі підліткового та юнацького віку)……………………………………………26-33
4. Діагностична діяльність вчителя в системі соціалізації особистості школяра……………………………………………………………………….34-49
5. Попередження групової делінквентноїповедінки підлітків ……………...50-66

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Що ж включає в себе поняття «соціалізація». Спочатку воно розглядалось як процес засвоєння соціальних норм та цінностей, як процес входження в соціальне середовище (і. С. Кон, Б. Д. Паригін). З часом у визначення поняття "соціалізація" були внесені суттєві доповнення, які вказували на те, що було б неправильно розглядати цей процес лише з одного боку, як засвоєння соціальних норм і цінностей, соціалізація повинна розглядатися як двосторонній, взаємопов'язаний процес попереднього з активним відтворенням індивідом суспільних відносин. З огляду на це, в сучасній соціальній психологіі прийнято вважати, що соціалізація - це двосторонній процес, що включає в себе, з однієї сторони, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з другої сторони, - це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище (1, с. 338).

Таким чином соціалізація перш за все, передбачає включення в систему суспільних відносин і самостійне відтворення цих відносин.

Близькими до поняття "соціалізація" є поняття "розвиток", "навчання" та «виховання». Але ця близькість не означає тотожність. Так. наприклад, існували думки, що соціалізація виступає як сутнісна характеристика процесів виховання та навчання, або що соціалізація і виховання в широкому значенні слова (сукупність всіх цілеспрямованих впливів, що здійснює суспільство) ідентичні за своїм змістом. Ні та, ні інша думка не є достатньою. Соціалізацію неможна зводити до поняття виховання, оскільки поряд з найрізноманітнішими організованими впливами суспільства на сформування особистості цей процес включає ще й елементи стихійного, неорганізованого впливу середовища, а також власну активність особистості або її самодетермінацію. Отже можна виділити наступні особливості процесу соціалізації, які дозволяють відрізняти їх від виховання відносна стихійність, неорганізованість даного процесу, яка полягає у не завжди передбаченому цілеспрямованому в пиві середовища; ненавмисне, мимовільне засвоєння соціальних норм і цінностей, яке при соціалізації відбувається в результаті активної діяльності, спілкування та взаємодії індивіда з своїм найближчим оточенням: зростаюча самостійність індивіда по відношенню до вибору середовища спілкування, референтної групи, які здійснюють важливе значення в процесі соціалізації.

Всі вище перераховані особливості вказують на певну відмінність процесів соціалізації та виховання. Але було б несправедливо не зазначити, що цілеспрямоване виховання і ідеалі передбачав повне. керівництво процесом соціалізації. Таке виховання спрямоване на створення виховуючого середовища, на виключення "стихійного" елементу впливу середовища, чи найближчого оточення (7, С. ЗО).

Що стосується співвідношення "соціалізація-розвиток", то тут також є свої особливості. Так спільним для них є вигнання значної ролі впливу соціальних факторів, середовища, навчання, виховання. Але, на відміну від соціалізації, розвиток, поряд з соціально-моральними особистісними змінами, включає і психофізіологічні зміни індивіда. В цьому аспекті поняття "розвиток" значно ширше від поняття "соціалізація", оскільки людина розглядається як цілісна біосоціальна система, в якій закони соціальної детермінації тісно переплетені з біологічними законами живого організму (дозрівання, функціонування, старіння тощо). Ще однією відмінністю між поняттями "розвиток" і "соціалізація" є те, що розвиток передбачає наявність внутрішніх рушійних сил. і такими силами, в першу чергу, виступають суперечності, що виникають на межі внутрішнього і ЗОВНІШНЬОГО світу, при невідповідності між потребами та можливостями з однієї сторони, та зовнішніми умовами і вимогами, з другої.

Таким чином, хоч на розвиток особистості як і на її соціалізацію суттєвий вплив справляють середовище навчання, виховання, тобто соціальні, зовнішні фактори, все ж таки в даному випадку не слід відкидати внутрішні сили саморозвитку, саморуху, обумовлені як діалектичними законами, так і психофізіологічними змінами, які відбуваються з індивідом на різних стадіях його онтогенезу і які в певній мірі визначають його вибірковість до виховних впливів, впливів середовища, є передумовою майбутнього самовизначення, самодетермінації особистості. Вивчення цих психофізіологічних закономірностей розвитку і складає психологічний аспект соціалізації. Не знаючи або не беручи до уваги ці закономірності неможливо успішно здійснювати процес навчання і виховання, процес формування соціально зрілої особистості.

Отже, поняття "соціалізація", "виховання", "розвиток" хоч і мають власний, самостійні й зміст, тим не менше зовсім не протиставляються одне одному.

Слід зазначити, що проблеми соціалізації так чи інакше вивчаються різними науками філософією, соціологією, педагогікою і поза сумнівом - психологією. В зв'язку з цим, Р. Г. Гурова виділяє в понятті "соціалізація" філософський, соціологічний, соціально-психологічний та педагогічний аспекти (7, с. 56). Так, філософи вкладають в дане поняття найбільш широкий зміст - становленню людини соціальною істотою в процесі філогенезу. Соціолог розуміють соціалізацію як процес духовного відтворення та розвитку певного суспільства за допомогою соціального становлення молодого покоління. Засвоєння дитиною в процесі онтогенезу соціальних норм, цінностей, знань в результаті як цілеспрямованих, так і неорганізованих соціальних впливів - так розуміють соціалізацію соціальні психологи. Педагогічний аспект передбачає вивчення соціалізації як процесу цілеспрямованої підготовки молодого покоління до виконання певних соціальних функцій, до активної участі в соціальному розвитку. Такий підхід до соціалізації з точки зору різних наук не означає кожен раз якогось нового її тлумачення, а передбачає розгляд саме тих сторін даного процесу" які власне і складають предмет цих наук.

Таким чином, процес соціалізації характеризується наступними особливостями: соціалізація відбувається під безпосереднім впливом найближчого оточення індивіда; передбачає активну цілеспрямовану діяльність особистості по перетворенню матеріальних і духовних цінностей, по створенню певних умов для власного розвитку а також активну взаємодію індивіда з своїм найблищим оточенням, визнання соціальних факторіє (навчання виховання, середовище) в якості провідних у процесі соціалізації не означає заперечення впливу на процес засвоєння індивідом соціального досвіду його природних, спадкових і вроджених особливостей; соціалізація як двосторонній процес передбачає входження особистості а систему суспільних відносин і одночасне відтворення цих відносин в системі сімейних, товариських та інших зв'язків в яківключається індивід в силу свого соціального розвитку.

Характеристика процесу соціалізації була 6 неповною якщо б не звернути увагу на те, що цей процес включає в себе дві окремі відносно самостійні сторони: змістовну та функціональну. Якщо змістовною стороною визначаються ті особистісні надбання і утворення, які формуються в процесі соціалізації, то функціональною є та, під дією яких механізмів відбувається це формування. Притримуючись точки зору багатьох вітчизняних психологів, слід зазначити, що соціалізація охоплює такі важливі сфери життя людини, ж діяльність, спілкування, самосвідомість. Виходячи з цього, змістовна сторона соціалізації включає формування професійної спрямованості, знань, навичок трудової діяльності; формування системи регулятивних механізмів поведінки індивіда, систему його ціннісно-нормативних етичних, соціальних, правових уявлень, ціннісно-смислових орієнтаційних поглядів, переконань, а також формування механізмів саморегуляції, здатності до самооцінки, самокритичності,

Функціональна сторона соціалізації включає в себе такі поняття, загально- соціальні детермінанти, інститути, соціально-психологічні механізми, способи, агента соціалізації, так загально-соціальними детермінантами є ті соціально-закономірні, культурні національні, політичні умови життя певного суспільства чи окремих суспільних груп, які створюють специфічний їй фон, на якому проходить формування особистості який, визначає умови життєдіяльності найближче оточення індивіда. Слід зазначити, що загально-соціальні детермінанти у кожного суспільства різні.

Інститути соціалізації- це конкретні групи, в яких індивід здобуває знання про норми і цінності суспільного життя і які є основними засобами передачі соціального досвіду. Серед них виділяють сім'ї, шкільні та трудові колективи, неформальні групи та об'єднання.

Отже, загальносоціальні детермінанти та інститути соціалізації є носіями зовнішньої системи багато чисельних соціальних норм і виконують функції зовнішніх регуляторів поведінки індивіда. А вже те, як ці зовнішні регулятори переводяться в систему внутрішньої регуляції розкриває суть понять "агенти" та "механізми" соціалізації. До агентів відносять соціально-психологічні впливи цілеспрямованого формування особистості які здійснює суспільство (макрорівень, засоби масової комунікації, мистецтво, літературу тощо). Саме їм залежить вирішальне значення при формуванні ціннісно-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій і соціальних установок особистості. Соціально-психологічні впливи, які діють на мікрорівень (найближче оточення індивіда), підносяться вже до механізмів соціалізації, різноманітні стихійні впливи середовища завдяки яким відбувається перехід зовнішніх регуляторів у внутрішні. особистісні. Треба зазначити, що цей процес переходу характеризується різним рівнем усвідомленостііндивідом свого відношення до норм і цінностей, вимог найближчого оточення і т.д. Тому закономірним є виділення усвідомлених і неусвідомлених механізмів соціалізації (2, с. 51).

Неусвідомлені механізми соціалізації - це, перш за все навіювання психологічне зараження, наслідування ідентифікація, які мають безпосереднє місце в ранньому та дошкільному віці. Навіювання представляє собою особливий вид емоційно-вольового; цілеспрямованого, неаргументованого впливу однієї людини на іншу, чи на групу людей. Зараження характеризується безсвідомою, мимовільною схильністю індивіда до певних психічних станів проявляється не через усвідомлене прийняття будь-якої інформації чи зразків поведінки, а через передачу певного емоційного стану. Наслідування - це такий спосіб впливу людей одних на одних, в результаті якого відбувається відтворення індивідом рис і зразків поведінки, що демонструються, ідентифікація передбачає уподібнення Індивіда з іншою людиною і відтворення її поведінки, думок та почуттів.

Звичайно, вищеперераховані механізми соціалізації властиві й дорослим людям, але тут вони вже в дуже відносній мірі будуть належати до неусвідомлених, оскільки усвідомлення їх дорослими все ж таки так чи інакше відбувається. Тоді як у дітей в силу ще несформованої свідомості, самосвідомості вони існують чисто як неусвідомлені. із зростанням, формуванням самосвідомості з'являється вибіркове, оціночне ставлення індивіда до свого оточення, його норм і цінностей яке проявляється в таких соціально-психологічних феноменах, як референтна гру! а, престиж, авторитет, популярність.

Серед найближчого оточення індивіда лише окремі люди чи групи людей набирають особливої значущості при оцінці його вчинків, прийнятті якогось рішення. Такі групи отримали назву референтна. Вони виконують роль перцептивного фільтра, за допомогою якого здійснюється вибір із соціальних норм і цінностей найбільш значущих для індивіда, які він поділяє і які стають зрештою його власними. Авторитетом виявляється степінь впливу, який здійснюється певними людьми Б тій чи іншій галузі знань. Він (авторитеті проявляється в накопиченні досвіду, професійних знань, умінь, навичок, оскільки саме в цій сфері найбільший вплив здатні здійснити авторитетні люди. Престиж виступає як групове оціночне явище, сукупність зовнішніх оцінок схвалення, якими з позицій групових норм і критерії оцінюються пізні соціальні явища. Популярність також розглядається як групове оціночне явище і також формується як сукупність зовнішніх оцінок схвалення, але, на відміну від престижу, проявляє себе не у сфері домагань особистості, а в галузі формування суспільних зв'язків, суспільних смаків, цінностей, тобто, перш за все. при формуванні групових регуляторів.

Особливе місце серед механізмів соціалізації належить груповим очікуванням, або груповим експектаціям, які виступають у вигляді рольових приписань, оціночних стереотипів тощо. Прийняття і засвоєння соціальних ролей відбувається сласне під впливом експектацій, які спрямовані на індивіда з боку його оточення. Б зв'язку з цим великого значення набирають експектації, пов'язані із засвоєнням міжособистісних соціальних ролей (батько, матір, чоловік, дружина, донька, син і т. д.).

О. Бодальов у своїй книзі "Сприймання людини людиною" стверджує, що групові експектації в сфері соціальної перцепції складаються на основі такого процесу, як стереотипізація, коли враження про об'єкт сприймання узагальнюються завдяки схожості з попередніми знаннями. Як наслідок, виникають національні, професійні стереотипи, пов'язані з сприйманням певних рис обличчя, статури, одягу поведінки. Ці оціночні стереотипи, відіграючи роль експектацій, "вганяють" індивіда у певний поведінковий зразок. Цей промес має як позитивні, так і, на жаль, негативні сторони. Негативом, наприклад, може проявлятись в статусі "важка дитина" сформованому ь школі по відношенню до певних учнів і який закріплює за ними певний поведінкові v стереотип (3).

Таким чином, розглянуті вище механізми соціалізації сприяють переходу групових норм і цінностей, які виступають в якості зовнішніх регуляторів, у внутрішній план особистості.

Функціональна сторона соціалізації, поряд з інструментами, агентами, механізмами, включає в себе ще й таке поняття, як способи соціалізації, тобто ті види активної взаємодії з середовищем, за допомогою яких індивід включається в систему суспільних відносин і засвоює соціальний досвід. В психології, зокрема загальній, близьким за змістом до даного поняття є поняття "провідна діяльність", в якому знайшов своє вираження принцип діяльнісного підходу до розгляду процесу соціалізації. Провідна діяльність відображає як якісні зміни, які відбуваються в психіці дитини, так і те, що зміст її само; обумовлюється віковими психологічними особливостями дитини (4, с. 118).

Розробляючи проблему провідної ДІЯЛЬНОСТІ, вчені- психологи визначили її види на різних етапах. Так, провідною діяльністю немовляти вважається безпосередньо-емоційне спілкування, дитини молодшого дошкільного віку - предметно-маніпулятивна гра, старшого дошкільного віку - сюжетно-рольова гра, молодших школярів - навчання, підлітків - спілкування, юнаків - учбово-професійна діяльність тощо.

Визначення провідної діяльності не означає, звичайно заперечення чи ігнорування інших видів діяльності, в які також включається індивід. Але саме той вид діяльності, що є провідним на даному віковому етапі, відіграє найбільш важливу роль в соціальному та психічному розвитку дитини.

Оскільки поняття "провідна діяльність" переважно використовується у загальній та віковій психології, то для соціальної психології на перший план виступає поняття діяльнісно-опосередкованого відношення, яке і вважається способом соціалізації особистості в даній науці (10, с. 16).

Отже, соціально-психологія ні аспекти змістовної сторони соціалізації включають в себе формування внутрішньої регуляції поведінки людини. А соціально-психологічні аспекти функціональної сторони соціалізації передбачають розгляд різноманітних соціально-психологічних факторів, які обумовлюють процес засвоєння індивідом соціального досвіду і обумовлюють процес формування системи внутрішньої регуляції його поведінки. Це, перш за все, різного роду групи, які складають найближче оточення індивіда і називаються інститутами соціалізації; соціально-психологічні впливи середовища, які відіграють роль механізмів соціалізації; способи соціалізації, тобто види активної взаємодії індивіда з середовищем тощо. Треба зазначити, що різноманітні дефекти, що виникають в будь-якій з перерахованих ланок, приводять до порушення процесу соціалізації, до його затруднення через різноманітні прояви відхилень у поведінці і свідомості індивіда.

Що стосується соціального розвитку індивіда, гс тут в першу чергу треба розмежувати поняття соціального та психічного розвитку. Поняття психічного розвитку характерне для загальної, вікової та педагогічної психології. В зв'язку з цим, в даних науках розглядаються три основні критерії періодизації психічного розвитку:

1) особистісні новоутворення;

2) провідна діяльність;

3) соціальна ситуація розмітку.

На основі цього виділяють наступні періоди розвитку дитини: немовлячий вік - до одного року, період дитинства - від 1 до 3 років, дошкільний вік - 3-7 років, молодший шкільний БІК - 7-11 років, підлітковий - 11-15 років, юнацький - 15-17 років.

Психічний вік - це, перш за все, характеристика індивідуальності особистості, яка "вимірюється" у внутрішній системі відліку, де співставляється суб'єктивна значущість пережитих та очікуваних в майбутньому подій (6, с. 54) Соціальний вік - характеристика особистості як соціальної істоти, включеної в певну систему суспільних відносин, і ступінь соціальної зрілості при цьому може бути визначений степенем включення в цю систему. На основі цього Я. Гілінський виділяє чотири стадії соціалізації (5, с. 65).

1) рання стадія - від раннього дитинства до поступлення в школу;

2) стадія навчання - від поступлення в школу до закінчення стаціонарних форм навчання;

3) стадія соціальної зрілості - з моменту включення в трудовий колектив;

4) стадія завершеного життєвого циклу - від закінчення трудової діяльності.

Г. Андрєєва також в залежності від відношення до трудової діяльності виділяє такі стадії, як:

1) дотрудова, що включає весь період життя індивіда до початку трудової діяльності:

а) рання соціалізація (від народження до поступлення в школу);

б) стадія навчання (весь період навчання як шкільного, так і позашкільного);

2) трудова стадія - весь період трудової діяльності людини;

3) післятрудова стадія - з моменту припинення трудової діяльності, похилий вік

Отже, соціалізація розглядається як безперервний процес, що триває протягом всього життя. І важко переоцінити в цьому процесі роль дотрудової стадії, коли закладаються, формуються основні цінності, формується самосвідомість, соціальні установки особистості. В подальшому ж вони міцніють, вдосконалюються або ж змінюються.

Таким чином, якщо в періодизації психічного розвитку враховуються в першу чергу психофізіологічні зміни особистості, то при періодизації соціального розвитку беруться до уваги особливості її взаємодії з соціумом на різних етапах свого розвитку. Виходячи з вищесказаного, можна виділити наступні ознаки, за допомогою яких визначаються різні стадії соціалізації: ступінь включеності індивіда в трудову діяльність; інститути соціалізації, які здійснюють домінуючий вплив на індивіда в даній стадії його соціального розвитку; основні способи соціалізації або опосередковані провідною діяльністю взаємовідносини з оточуючими, які визначають соціальний розвиток особистості на певному віковому етапі (є дитинстві основним способом соціалізації вважається гра. в шкільні роки - навчання, в період трудової стадії- праця); механізми соціалізації, які здійснюють найбільший вплив на даній стадії соціалізації (в дитинстві переважають навіювання, наслідування, ідея та фіксація, значно пізніше - референтні групи, престиж, авторитет і т. д.); рівень розвитку самосвідомості особистості.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник дія психол. факультетов ун-тов. - М.: МГУ, 1980.

2. Беличева С. А. Этот "опасный" возраст. - М.: Знание. 1982.

3. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. - N... МГУ, 1982.

4 Выготский Л. С Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопр. психологии. - 1972. - № 2, - С. 114-123. 5. Гилинский Я. И. Стадии социализации индивида . Человек и общество. - Л.: ЛГУ, 1971.

6. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. - К.: Нэукова думка. 1984.

7. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания.

- М.: Педагогика, 1981.

8. Зюбич /1. М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних // Вопр. психологии. - 1973. - № 4. - С. 59-63.

9. Орбан Л. Э. Становление личности. - М., 1992.

10. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопр. психологии.

- 1984. - № 4. - С. 15-30.

11. Социальные отклонения / Под ред. В. Н, Кудрявцева

- М.: Юрид. л-ра, 1984.

12. Яковлев А. М. Преступность и социальная психология.

- М.: Юрид. л-ра, 1985.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ДИТИНСТВІ**

Зміна соціально-політичної обстановки в нашій країні, духовна переорієнтація суспільства на загальнолюдські цінності передбачає більш повне використання творчого потенціалу особистості. Формування свідомих, соціально активних громадян, здатних здійснити морально вмотивований вибір - основне завдання української національної системи освіти на сучасному етапі. Саме тому принцип гуманізації освіти - один з пріоритетних на сьогоднішній день. Він націлює педагога на сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання її права на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, на самореалізацію фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій, на створення соціального фільтра до руйнівних впливів негативних факторів навколишнього середовища.

Центром навчально-виховного процесу повинна бути дитина з її складним світом думок, почуттів, її Я-концепцією, а метою формування такої позиції, котра виявляючись у соціальній активності і гуманістичній спрямованості особистості, детермінує її самоактуалізацію, самореалізацію можливостей і потенцій, життєтворчості.

В цьому контексті хочемо торкнутися проблеми самовизначення особистості, і, зокрема, деяких соціально- психологічних передумов становлення цього феномену в дитинстві.

Аналізуючи погляди філософів, соціологів, психологів на проблему самовизначення, кожен раз стикаємося з явно сформульованими уявленнями про природу людини або ж з уявленнями, що неявно розуміються. В більшості сучасних наукових підходів людина розглядається як соціальна істота. В результаті в центрі уваги дослідників опиняються соціальні взаємодії, соціальне формування і функціонування психіки.

Однак існує і інший погляд на природу людини, який, невідмінюючи того факту, що людина є і живим організмом і соціальною істотою, дозволяє по-іншому підійти до ряду традиційних для психології проблем.

Дану традицію в психологічній науці розвивали М. Бердяєв, С. Франк, М. Бахтін, С. Рубінштейн. Людина ними розглядалася як двояка духовно-матеріальна, безкінечна, істота. І двоякість ця є тим породжуючим протиріччям, що задає її людське існування. М. Гінзбург описує ці два аспекти людського існування як дві розмірності - "вертикальну" і "горизонтальну", причому "вертикальна" складова осмислює людське існування, забезпечуючи його ціннісно-смислову єдність, виявляється і реалізується вона в горизонтальній складовій. "Оволодіння людиною своєю ціннісно-смисловою єдністю і її реалізація, - пише вчений, - є виділення себе в світі - самовизначення" (7, с. 45). Він виділяє суттєву особливість самовизначення - орієнтованість в майбутнє. Причому розрізняє два види майбутнього - смислове і часове.

Намагаючись відобразити єдність, з одного боку, просторово-часових, а з іншого позапросторових і позачасових аспектів людського існування, М. Пнзбург вводить термін "життєве поле особистості", вільний від просторових асоціацій і визначає його як сукупність індивідуальних цінностей і смислів, простору реального діяння актуального і потенціального, що охоплює минуле, теперішнє і майбутнє. В життєвому полі особистості представлені значимі особистісні смисли і простір реального діяння минулого, теперішнього і майбутнього - психологічне минуле, психологічне теперішнє, психологічне майбутнє. З психологічної точки зору минуле існує як досвід, майбутнє - як проект, теперішнє - як дієвість.

Узагальнюючи праці І. Божовича котра характеризує самовизначення як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, приходимо до висновку, що формування особистісної ідентичності (в англійській літературі термін близький до самовизначення) є основним завданням підліткового віку. А за Е. Єрікссном, ідентичність, що формується, інтегрує всі попередні дитячі ідентифікації.

Стосовно підліткового віку послідовність попередніх дитячих ідентифікацій являє собою психологічне минуле в знятому вигляді і охоплює власне ідентичність, що формується.

Функція психологічного теперішнього саморозвитку, що включає в себе самопізнання і самореалізацію. Причому самопізнання відноситься до ціннісно-смислової, а самореалізація до просторово-часової площини. Враховуючи, що потреба в самовизначенні являє собою потребу в формуванні певної смислової теми, ми розглядаємо самопізнання як орієнтацію в ціннісно-смисловому змісті індивідуальної свідомості, тобто присвоєнні певних цінностей і їх усвідомлення як своїх власних, а самореалізація як втілення цих цінностей в певних видах діяльності. Відповідно до цього М. Гікзбург виділяє якості структурних компонентів психологічне теперішнє ціннісно-смислове ядро (як поле втілення самопізнання) і власне самореалізацію.

Під час характеристики ціннісно-смислового змісту слід врахувати, що присвоєння соціально-вироблених цінностей і їх осмислення - процес активний, який визначає самовизначення і включеність підростаючого покоління t життя суспільства. Крім того, успішне самовизначення характеризується гнучкістю, можливістю апробації соціальних ролей, включеністю в різні спільності. Тут доцільно зауважити, що саме результат входження особистості в деяку соціальну структуру впливає безпосередньо. Цей результат соціологами розглядається як самовизначення. Психолога ж в першу чергу цікавить процес, психологічні механізми, які обумовлюють взагалі яке б то не було входження індивіда а соціальні структури.

С. Рубінигейн розглядав проблему самовизначення в контексті проблеми детермінації, в світлі висунутого принципу - зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови.

Досліджуючи "зовнішні умови" і "зовнішні детермінації" для людини К. Абульханова-Славська стверджує, ще такими є соціальні умочи і соціальна детермінація (2, с. і б-17).

Самовизначення, що розуміється як самодетєрмінація являє собою механізм соціальної детермінації, яка не може діяти по-іншому, ніж активно заломлюючись самим суб'єктом.

Отже проблема самовизначення є вузловою проблемою взаємодії індивіда і суспільства, з якій висвітлюються основні моменти взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта в цій детермінації.

Самовизначення здійснюється по відношенню до цінностей. У віковому аспекті мова скоріше буде йти про їх формування. Особистість, що самовизначилася - це соціально зріла особистість. Вона дотримується норм, прийнятих суспільством, орієнтується на певні колективні і суспільні цінності, усвідомлює свої суб'єктивні якості і суспільні вимоги та знаходить баланс між ними (14, с. бо).

Потреба в самовизначенні виникає в період старшого підліткового та молодшого юнацького віку, по суті являє собою потребу у формуванні певної смислової системи, в якій злиті уявлення про світ і про себе самого; формування цієї смислової системи передбачає знаходження відповідей на питання про смисл власного існування.

Прагнення зайняти нову соціальну позицію характерне для всіх міжвікових переходів і являє собою один з механізмів цих переходів. Специфіку слід шукати не в самому прагненні до отримання місця в суспільстві (соціальної позиції), але в якісних особливостях тієї системи відносин, яка складається в даному віці між дитиною і суспільством. Специфіка ця полягає в тому що з кожним наступним віковим етапом розширюється коло спілкування, представленість в ньому суспільства як цілого. Крім того міняється його зміст і засоби

Фактори і умови самовизначення аналогічні фактором соціалізації. Це ті соціально задані події, які звичайно враховуються в якості критеріїв в соціологічних дослідженнях (вступ в дитячий садок, школу і тому подібн). Я. Осбан пише "З раннього віку дитина звернута по суті до глобальних проблем сучасності, розв`язання яких неможливо уявити баз її морального становлення в процесі цієї перетворюючої діяльності" (12, с. 27).

Пізніше (підлітковий вік), відчуваючи необхідність в самовираженні і самоутвердженні вона (дитина) намагається знайти такий колектив, який би сприяв задоволенню даної потреби. Все це вимагає вивчення і врахування умов і факторів становлення особистості дітей, дослідження процесу їх взаємодії і пошуку шляхів, що сприяють підвищенню ефективності цієї взаємодії в системі "людина-людина".

Таким чином, ми маємо повне право говорити про становлення процесу самовизначення особистості починаючи з дошкільного віку і розглядати певні психологічні утворення цього періоду як базової основи формування даного феномену.

Що ж є такими базовими основами?

В. Сафін і Г. Ніков підкреслюють, що особистість, що самовизначилася, - це суб'єкт, що усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що він може (свої можливості, нахили), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство, суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин" (14, с. 67). А Н. Неломняща, враховуючи ціннісно-смислову природу самовизначення, в процесі розвитку особистості дитини виділяє дві лінії: виділення і узагальнення як найбільш значимої певної сфери дійсності з відповідним їй змістом та способами діяльності та виділення і узагальнення "образу себе" (9, с. 13). В певному віковому періоді ці дві лінії, ніби замикаючись починають взаємообумовлювати розвиток дитини і усвідомлюватися нею. А сама дитина виділяє і усвідомлює себе в системі людських відносин через певний, найбільш значимий для неї зміст, тобто через усвідомлення свого відношення до даної сфери дійсності. Замикання цих двох ліній відбувається на 6-7 році життя дитини. Позитивне уявлення дитини про себе в цьому віці необхідне для кращої адаптації і подолання труднощів в житті. Визначальними факторами формування позитивної самоконцептуалізації дитини є тверда переконаність її в імпонуванні іншим людям, впевненість в здатності до того чи іншого виду діяльності і почуття власної значимості. Ці три основні характеристики набуваються або засвоюються в процесі міжособистісної взаємодії в певному соціо-культурному середовищі.

В шестирічному віці підвищується значення сфери відносин дитини з іншими людьми. Накопичений досі досвід узагальнюється і фіксується в силу специфіки пред'явлених шестирічній дитині вимог. Інакше кажучи, в цьому віці оформлюється нове психічне утворення - цінність.

"Цінність", загальна "структура діяльності" і "організація змісту свідомості" з цього моменту набувають якісно нових ознак усвідомленості, узагальненості, стійкості, особистої значимості, і тепер можна говорити про особистісну обумовленість всієї психіки людини.

Цінність є тим вихідним і необхідним психологічним механізмом, який обумовлює прагнення, спрямованість людини до максимальної реалізації в тій сфері життя, яка найбільш значима для неї.

Формування цінності - складний генетичний процес. Інтеріоризація суспільно значимих цінностей відбувається через засвоєння соціальних нормативів як у вербальному, так і в поведінковому планах. Ціннісні орієнтації виявляють себе в конкретній спрямованості свідомості і поведінки в суспільно-значущих справах і вчинках.

Розвиток ціннісних орієнтацій особистості пов'язаний з загальними закономірностями соціального розвитку. Соціальний розвиток, в свою чергу, йде двома напрямками: розвиток ціннісних орієнтацій, пов'язаних з нормативами взаємовідносин людей один з одним; розвиток ціннісних орієнтацій, пов'язаних з нормативами взаємодії суб'єкта з предметами в світі постійних речей. Цей процес в онтогенезі здійснюється через посередника (дорослого) і співучасника засвоєння нормативів (ровесника). З розвитком суб'єкту обидві форми поведінки зливаються в єдину, яка і закріплюється як залежність суб'єкта безпосереднього спілкування. Через взаємодію з іншими дитина засвоює систему цінностей, що існує в культурі і оволодіває особистісно-значимими орієнтаціями та нормами соціальної культури. Культура і традиції сім'ї, середовища, що виховує дитину, визначають, на які цінності вона в подальшому буде орієнтуватися. З практики реальних взаємовідносин дитини з оточуючими виникає в результаті її оціночне відношення до соціальної дійсності, що лежить в основі спрямованості особистості.

З цих позицій Н. Непомняща виділяє такі чисті типи цінностей:

1) цінність реально-звичного функціонування;

2) цінність роблення;

3) цінність відносин з іншими людьми (9, с. 22-44).

Типам цінності відповідає вибіркове надання дитиною переваги певній стороні дійсності, певному змісту, способам виконання експериментального завдання. її відношення до них. Так, діти з цінністю реально-звичного функціонування прив'язані до конкретно-ситуативного змісту, головним чином із звичного побутового досвіду. Способи дії, форми поведінки цих дітей відрізняються особливою стереотипністю та інертністю, "зануренням в ситуацію". Дітям часто дорікають відсутністю самостійності, самі діти почувають себе невпевнено, особливо в незвичній ситуації. Діти з цінністю роблення в дійсності виділяють конкретні дії, а в поєднанні цього типу цінності з цінністю відношень з іншими людьми - загальні функції у використанні предметів людьми. З цінністю відношень г іншими людьми, крім загальних функцій, виділяються ситуації спілкування, сумісних дій. переживання оцінки людей один одним.

Вищий рівень реалізації можливостей людини як особистості у всіх галузях досягає універсальності цінності. При цьому мається на увазі сформованість у дитини цінностей сфер діяльності особистісних відношень і свідомості.

Проведені експерименти на визначення типу цінності у дітей дошкільного віку підтвердили думку про те, що для шестирічного віку найчастіше характерний тип цінності реально-звичного функціонування. Результати експериментальних досліджень показали, що даний тип цінності характерний для 60% обстежених дітей, іншим дітям властивий тип цінності, що поєднує цінність реально-звичного функціонування і спілкування.

Опираючись на думку К. Непомнящої про те, що уявлення людини про саму себе та система її ціннісних орієнтацій взаємопов'язані, а їх становлення відбувається в процесі активної взаємодії індивіда з людьми, ми поставили перед собою завдання: виявити значення деяких комунікативних детермінант в процесі становлення ціннісно-смислової свідомості як базової основи майбутнього самовизначення особистості та встановити залежність загальної самооцінки дитини від характерного їй типу цінності.

Ми виділили такі комунікативні детермінанти як: рефлексія, атракція, ідентифікація, емпатія та когнітивна складність.

Співставлення результатів експериментів, проведених за методикою Р. Щур "Драбинка" (10) та методикою виявлення самосвідомості Н. Непомнящої (8) показали, що загальна самооцінка знаходиться в сильному взаємозв'язку з такими комунікативними детермінантами як ідентифікація рефлексія, атракція та когнітивна складність і в середньому з емпатією.

У дітей з типом цінності реально-звичного функціонування середня самооцінка поєднується з середнім рівнем розвитку комунікативних детермінант. Відповідні показники виявились високими у дітей, тип цінності яких поєднує цінність реально-звичного функціонування і цінність відношення до них.

Аналіз результатів експериментів привів до ідеї організації психокорекційної роботи, яка б передбачала організацію активного зворотнього зв'язку міх партнерами по спілкуванню та формування у них ефективних способів спілкування, як засобу підвищення рівня розвитку комунікативних детермінант, котрі в свою чергу сприятимуть, становленню позитивної самооцінки та системи ціннісних орієнтацій, що включає цінність відношення до інших.

Ми вибрали одну з найпопулярніших сьогодні форм психокорекційної роботи - соціально-психологічний тренінг.

Розроблена нами програма психологічного тренінгу спрямована на розвиток та вдосконалення комунікативних вмінь та підвищення соціальної сензитивності дітей 6-7 років, що вводять до Т-групи. Інакше кажучи, Т-група орієнтована на формування міжособистісних відношень. В рамках цієї орієнтації покращення групового функціонування і розвиток особистісних умінь вторинним по відношення: до виявлений життєвих цінностей індивіде посилення почуттю самоідентичності. Розв'язання завдань психокорекційної роботі було досягнуте шляхом організацій життя групи за визначеними правилами заснованими на взаєморозумінні бажанні допомогти : зрозуміти один одного, емоційній підтримці, створенні здорового клімату спілкування Програма соціально-психологічного тренінгу складається з п'яти занять по 30-40 хвилин кожне з інтервалом 1-2 дні Черговість ігор вибрана так, щоб сприяти наростанню довірливості і відвертості групового спілкування Так, метою першого заняття було сприяння створенню ігрової атмосфери на занятті започаткування діагностичного етапу в груповому процесі, розвитку уяви, оперативної пам'яті, мислення. На наступному занятті результатом гри повинен був стати підвищений рівень розвитку емпатії в членів Т-групи. Далі свої зусилля експерементатор спрямовував на розвиток в дітей рефлексії, атракції, когнітивної складності.

Комплекс занять соціально-психологічного тренінгу апробований з дітьми підготовчої групи дитячого - ДНЗ N3 "Бджілка" м. Івано-Франківська

Повторне проведення серій контрольних експерементів - на виявлення типу цінності, рівня самооцінки та розвита, комунікативних детермінант після застосування соціально психологічного тренінгу довели його досить високурезультативність. Нами було констатовано, що в 60°/) дітей, які входили до складу Т-групи, підвищився рівень розвиток ідентифікації, причому 30% дітей, в яких не сталося змін показали високий рівень розвитку\* цієї детермінанти \* першій і другій серії констатуючого експерименту. Рівень розвитку рефлексії підвищився в 50% дітей, атракції - е 40% а загальна самооцінка зросла в 50% учасників Т-групи.

В результаті зміни рівня розвитку комунікативних детермінант самовизначення у 50% дошкільників, для яких була характерна цінність реально-звичного функціонуванню ми виявили змішаний тип цінності реально-звичного функціонування з цінністю відношення до інших людей

Таким чином, на основі аналізу теоретичних досліджень та результатів власний експериментальних випробувань ми прийшли до висновку що самовизначення характеризується одночасно суспільною і індивідуальною зумовленістю вивчення умов і факторів становлення особистісного самовизначення лежить, в площині дослідження проблеми діяльності і взаємодії в системі «людина-людина» В процесі взаємодії реалізується не тільки соціальний, але й психологічний контакт, пов'язаний з психічним станом взаємодіючих, який виражається у взаємосприйнятті, взаєморозумінні або ж нерозумінні, взаємовпливі один на одного («прямий" і "зворотній зв'язок") Наявність такої взаємодії - одна з важливих умов становлення ціннісно-смислової свідомості дитини як базової основи її майбутнього самовизначення. Причому всяка позитивна інформація про індивіда, одержана в результаті зворотнього зв'язку, стає основою для формування його самоконцептуалізації, власних ціннісних орієнтацій та відношень. Особливу роль в цьому процесі в умовах міжособистісного спілкування відіграють ідентифікація, рефлексія, атракція, емпатія та когнітивна складність. Ці соціально-психологічні механізми становлення самовизначення особистості виявляються перш за все в дошкільному віці

Активна позиція фасилітатора під час занять соціально-психологічного тренінгу підтвердила роль референтно-значимої людини (людей) як соціально-психологічного феномену в процесі становлення особистісного самовизначення. Так; люди виконують функцію перцептивного фільтру, що відбирають з існуючих норм цінностей найбільш значимі для дитини, які в кінцевому результаті перетворюються в її власні, В цьому смислі вони виступають як механізми становлення.

Орієнтуючи дітей на цінність відношення до інших, (спілкування) референтно-значимі люди цим самим забезпечують активний вплив комунікативних детермінант на становлення активної життєвої позиції індивіда.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1 Абульханова-Слзвская К А. Деятельность \* психологи" ."ичноети - М '<980

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни, - М ,

1991.

3 Бахтин М. М. К философии поступка // Философии и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-85. - М., 1986.

4 Бердяев Н. А. Смысл творчества. - М., 1989.

5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования - М., 196Н

6 Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. - 1988. - № 2. - с. 19-26.

7. Гинзбург М. Р. Психологический смысл личностного самоопределения // Вопросы психологии. - 1994 - Ыв 3. - с. 43-51.

8. Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років. Методичний посібник для практичних психологів. - Івано-Франківськ, 1993.

9. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. - М., 1992.

10. Общая психодиагностика/Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М., 1987.

11. Орбан Л. Э. Нравственное становление подростков: (Социально-психологический аспект). - К., 1991.

12. Орбан Л. Э. Становление личности. - М., 1992.

13. Рубин лейн С. Л. Проблемы общей психологии, - М., 1973.

14 Сафии В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности. Психологический журнал, 1994 т. 5. № 4 - с. 65-73.

**ОСОВЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В МАРГІНАЛЬНИЙ ПЕРІОД**

**(на межі підліткового та юнацького віку)**

Враховуючи той факт, що соціально-психологічна періодизація опирається на дещо інші критерії, ніж періодизація психічного розвитку, вона має також і дещо інші вікові межі. Так, в періодизації психічного розвитку старший підлітковий (14-15 років) і ранній юнацький вік (16-17 років) відносяться до різних вікових періодів, а щодо періодизації соціального розвитку, то вони об'єднані в єдиний маргінальний перехідний період соціалізації, оскільки для них характерне співпадання механізмів, інститутів, способів соціалізації степеня включеності індивіда в систему суспільних відносин тощо (10( с. 19).

Однією з найбільш характерних відмінних рис перехідного маргінального періоду є значні зміни, які відбуваються в цей час у сфері самосвідомості. На цьому етапі-формуються основи уявлень пре себе як суб'єкта праці, спілкування, пізнання. В цьому віці індивід наче, стоїть на порозі вибору: вибору професії, супутника життя, життєвих ідеалів, переконань, світогляду, без досить повного уявлення про себе, свої можливості неможливе ні професійне, ні духовне, ні будь-яке інше самовизначення особистості (9. с.34).

Процес Формування самосвідомості вносить значні зміни в характер взаємовідносин неповнолітніх (саме так прийнято називати старший підлітковий та ранній юнацький вік) з оточуючими їх людьми, як дорослими, так і ровесниками; приводить до суттєвих змін інститутів, механізмів та способів соціалізації. У них досить чітко проявляється прагнення до самостійності, автономності щодо дорослих, яке знаходить зараження є загостреній критичності до дорослих, зокрема батьків та вчителів до конфліктів з ними. Разом з тим, у неповнолітніх проявляється не менш сильне прагнення до груп ровесників, де їх думки, значна потреба у спілкуванні, самоствердженні. Ці два явища, які характеризують перебудову відносин з дорослими і ровесниками в маргінальний період, є наслідком одного того ж процесу, активного формування самосвідомості. Саме цей процес, ш зазначають вчені, зокрема Л. С. Виготський, в основним психічним новоутворенням даного віку, формування якого, як відомо, значно ускладнюється без спілкування, без взаємодії з ровесниками (4, с. 120). Отже, референтна група однолітків з своїми нормами і цінностями відіграє вирішальну роль в соціалізації особистості на межі підліткового та юнацького віку, в засвоєнні нею певного соціального досвіду і формуванні внутрішніх поведінкових регуляторів. Контакт з однолітками в цьому віці так само необхідний, як спілкування новонародженого з матір'ю. Неповнолітні прагнуть, по суті, досягнення однієї і тієї ж мети - особистісного самоствердження, засобами досягнення якої виступають взаємні уявлення членів групи одних про одних. Деформація соціальних зв'язків на цьому етапі сприяє виникненню асоціальної поведінки неповнолітні коли на перше місце у порівнянні з сім'єю та школою за ступенем впливу виходять неформальні асоціальні групи ровесників.

Численні дослідження свідчать, що діти з нормальною поведінкою в першу чергу прислуховуються до думок однокласників, дорослих то діти з відхиленнями у поведінці в першу чергу рахуються і думкою позашкільних товаришів (2, с. 34). Все це дозволяє зробити висновок, що референтні групи як механізми соціалізації відіграють надзвичайно важливу роль у засвоєнні членами групи соціального досвіду, норми і цінностей.

Що ж визначає референтну значимість того чи іншого для індивіда?

Як відомо, реалізація потреби у самоствердженні поєднується з такими важливими умовами, як наявність певної сфери діяльності, з якій індивід може реалізувати себе та наявність суспільного визнання своєї діяльності зі сторони осіб, що входять в склад його референтної групи неможливість досягнення успіху, відсутність такої діяльності, в якій відбувається самореалізація психологічний дискомфорт, який розвивається на основі престижно" незадоволеності, призводить до відчуження від класного колективу, до зниження його референтної значущості в очах неповнолітнього, до пошуків іншого середовища спілкування, референтної групи. На жаль, досить часто остання формується поза соціально значимою діяльністю при наявності різноманітних асоціальних впливів. Тоді прагнення до самоствердження, прагнення бути на певному рівні в очах членів даної групи стає головним фактором "каталізатором» злочинної, правопорушної поведінки неповнолітніх (12, с. 47)

Таким чином, діяльність, на основі якої в умовах референтної групи реалізується потреба в самоствердженні протягом маргінального періоду або, інакше кажучи, референтно-значуща діяльність, відіграв надзвичайно важливу, провідну роль в соціальному розвитку неповнолітніх, Це визначається, в першу чергу, тим, що зміст референтно-значущої діяльності і степінь її успішного здійснення є важливою умовою вибору референтної групи і середовища спілкування, яке виступає провідним каналом передач? соціального досвіду в маргінальний період; характер цієї діяльності опосередковує міжособистісні відносини трупові норми і цінності які виступають регуляторами цих відносин в групі; опосередковуючи характер міжособистісних відносин референтно-значущих діяльність визначається самим зміст засвоєних індивідом ціннісно-нормативних уявлень, які є регулятором його поведінки. Все це сприяє досить активному включенню індивіда а дану діяльність. Оскільки вона виступає, по суті, провідною діяльністю на меж; підліткового та юнацького віку, то опосередковані нею взаємовідносини є провідними способами соціалізації в даному віці.

Отже, соціалізація індивіда, засвоєння ним соціального досвіду відбувається по мірі його все більш активного включення з різноманітні суспільні відносини, зростання різноманітних зв'язків з оточуючими Виходячи з цього, можна твердити, що показником соціальної зрілості особистості служить ТТ готовність бути активним, повноцінним членом суспільства, що виконує найрізноманітніші функції та обов'язки. Така особистість здатна не лише до успішної адаптації в навколишньому середовищі, але й здатна активно впливати, змінювати його у відповідності до своїх переконань, принципів, ціннісно-смислових орієнтацій. Слід зазначити, що в силу певних несприятливих обставин процес соціалізації може утруднюватись чи порушуватись, що знаходить своє вираження " соціальній дезадаптації індивіда, тобто невідповідності його поведінки до тих норм і вимог, які ставлять перед ним оточуючі люди.

Треба розрізняти порушення соціалізації, при яких соціальна дезадаптація не набуває рис асоціального характеру порушення, при яких дезадаптація носить антисуспільний характер, що суперечить нормам моралі і права Останнє свідчить вже про процес десоціалізації особистості (11, с 110)

Соціальна дезадаптація без рис асоціальної поведінки може осмислюватись різними причинами. Зокрема, інфантильністю, соціальною незрілістю, яка виникає в результаті "тепличних" умов виховання, свідомого обмеження обов'язків неповнолітніх, їх самостійності в досягненні будь-якої мети і т. д. Десоціалізація виникає при відчуженні від інститутів соціалізації, які є носіями морально-правових, етичних, культурних та інших норм. Формування особистості в даному випадку відбувається під впливом різних асоціальних, а досить часто і злочинних груп, для яких характерна наявність своїх норм і цінностей, що носять антисуспільний характер.

Асоціальна поведінка - це поведінка, в якій стійко проявляються відхилення від соціальних норм. До них належать відхилення як з корисливою, агресивною орієнтацією, так і відхилення соціально-пасивного типу (11, с. 112).

Соціальні відхилення корисливої спрямованості виражаються в першу чергу в правопорушеннях і проступках які пов'язані з прагненням матеріальної вигоди Соціальні відхилення агресивної орієнтації проявляються у вчинках, спрямованих проти особистості (образи, хуліганство, бійки, а в найтяжчих випадках - вбивства). Відхилення соціально-пасивного типу виражаються в ухиленні від активного суспільного життя, своїх громадянських обов'язків тощо. До проявів даного типу відносяться ухилення від праці чи навчання, бродяжництво, постійне вживання алкоголю ; т д Крайнім проявом соціально-пасивного типу : самогубство суїцид.

Таким чином, асоціальна поведінка може проявляти і з різноманітних соціальних відхиленням починаючи з порушення норм моралі незначних проступків, закінчуючи тяжкими злочинами

Характерним є факт, що порушення соціалізації виражається не лише у зовнішній формі (відхилення у поведінці), до неї призводить і деформація ціннісних орієнтацій та ціннісно-нормативних уявлень, тобто деформація системи внутрішньої регуляції, яка включає когнітивні (знання), афективні (відносини) та вольові поведінкові компоненти

Особистість з асоціальною поведінкою нагромаджує в собі певні негативні соціальні впливи: які відіграють роль десоціалізуючих факторів. Вони або безпосередньо виходять із середовища, від найближчого оточення індивіда; або є наслідком порушень дії механізмів соціалізації, \* результаті чого виникають різні ускладнення в засвоєнні соціального досвіду. В зв'язку з цим, негативний чинник що виходить із найближчого оточення індивіда, може поділити на прямий і непрямий (8, с. 61). Зрозуміло, що прямі десоціалізуючі впливи - це впливи, які індивід зазнає зі сторони найближчого оточення, що прямо демонструє зразки асоціальної поведінки, антисуспільних орієнтацій та переконань. В таких випадках мова йде про так звані інститути десоціалізації, в ролі яких можуть виступати криміногенні неформальні підліткові групи, групи злочинців чи людей з шкідливими звичками. Стосовно сім'ї як найважливішого інституту соціалізації, то вона, на жаль, може також відігравати негативну роль у процесі становлення особистості. Це, в першу чергу, відноситься до сімей аморального або асоціального типу5 де відхилений від суспільну моральних принципів набрали мор"ш повсякденних відносин. Не рідше трапляються випадки, коли у неповнолітніх, що виховуються у сприятливому соціальному середовищі, виникає соціальна дезадаптація з проявами асоціальної поведінки. Це вплив непрямої десоціалізації, яка проявляється у відчуженні їх від своїх інститутів соціалізації, несприйнятливості до норм і цінностей свого найближчого оточення, емоційному неблагополуччі, яке неповнолітні зазнають в школі чи дома.

В даній статті зроблено спробу коротко охарактеризувати процес соціалізації особистості, його соціально-психологічні особливості в маргінальний період, а також коротко розглянути процес десоціалізації неповнолітніх, тобто затруднення, порушення соціалізації в даному віці.

Все вищесказане дозволяє зробити наступні висновки: процес соціалізації - складний, двосторонній процес становлення особистості, що передбачає включення П в систему суспільних відносин і самостійне, активне відтворення цих відносин. На соціалізацію безпосередньо впливає найближче оточення індивіда, та також його зраджені, спадкові особливості. Процес становлення особистості включає в себе змістовну сторону, яка визначається особистісними надбаннями і новоутвореннями (формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок, системи ціннісно-нормативних етичних, соціальних, правовик, моральних уявлень, ціннісно-смислових орієнтацій, механізмів саморегуляції ), а також функціональну сторону, яка передбачає визначення загально-соціальних детермінант, способів механізмів агентів, інститутів соціалізації. Порушення будь-якої ланок цих сторін призводить до десоціалізації особистості.

Соціалізація особистості а маргінальний період характеризується рядом соціально-психологічних особливостей. Так в цьому віці спостерігається зменшення ролі сім'ї як провідного інституту соціалізації і надання переваги спілкуванню з ровесниками; активне формування самосвідомості, що породжує вибіркове ставлення до оточуючих людей, групових норм і цінностей внутрішніх поведінкових регуляторів; чітко проявляється прагненню до особистісного самоствердження, незадоволенню якого є чи не найголовнішою причиною проявів асоціальної поведінки неповнолітніх, пошуку ними можливостей такого ствердження в неформальних групах та об'єднаннях, які. подекуди , є носіями аморальності Провідною з маргінальний період стає референтно-значуща діяльність, яка визначає зміст засвоєних індивідом ціннісно нормативних уявлень і в залежності від виду референтне, групи цей зміст може бути найрізноманітнішим: від набуттю знань, умінь, світоглядних переконань, що сприяє становленню соціально зрілої особи, до проявів поведінки що носять яскраво виражений антисуспільний, антиморальний характер. Тобто можна сказати, що межа підліткового та юнацького віку є однаково сприятлива як для прогресивного становлення особистості, так і для розвитку відхилень в цьому процесі в силу різноманітних прямих і непрямих десоціалізуючих впливів. Зважаючи на це, маргінальний період виділяється як особливий у тривалому безперервному процесі соціалізації, що висуває перед батьками, вчителями, суспільством деякі вимоги щодо правильного керівництва, корекції даного процесу з метою запобігання негативних проявів поведінки неповнолітніх і збільшення його позитивного кінцевого результату, чим є становлення соціально зрілої особистості з системою моральних установок, переконань, цінностей та стійким моральним світоглядом.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для психол. факультетов ун-тов. - М.: МГУ, 1980.

2. Беличева С. А. Этот "опасный" возраст. - М.: Знание. 1982.

3. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. - М.: МГУ, 1982.

4. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития// Вопр. психологии. - 1972. - Ш 2.

- С. 114-123.

5. Гилинский Я. И. Стадии социализации индивида // Мелсзек и общество. - Л.: ЛГУ, 1971.

6. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. - К.: Наукова думка, 1984.

7. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания.

- М.: Педагогика, 1981.

8. Зюбин Л. М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних // Вопр. психологии. - 1973. - № 4. - С. 59-63.

9. Орбан Л. Э. Становление личности. - М., 1992.

10. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопр. психологии.

- 1984. № 4. - С. 15-30.

11. Социальные отклонения / Под ред. 8. Н. Кудрявцева.

- М.: Юрид. л-ра, 1984.

12. Яковлев А. М. Преступность и социальная психология.

- М.: Юрид. л-ра, 1985.

-34-

**ДІАГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА**

Діагностичним аспектам педагогічної діяльності до недавна не приділялось належної уваги у науковій літературі. Сьогодні вимога докорінного оновлення навчально-виховного процесу у масовій середній школі на принципах гуманізації, демократизації, педагогічного співробітництва викликала потребу у розробці не лише нових теоретичних концепцій навчання та виховання, але й нових педагогічних технологій. Суттєвою особливістю нових підходів до змісту, форм, методів, організації та управління педагогічним процесом є орієнтація на конкретну особистість, як унікальну, неповторну відкриту динамічну систему, яка є найвищою педагогічною цінністю. Саме цим пояснюється той факт, що всі новітні педагогічні технології обов'язково акцентують увагу на діагностику на інформаційному компоненті педагогічної діяльності, як такому, що забезпечує педагогічну систему необхідною актуальною психолого-педагогічною інформацією про стан всіх її лайок з метою прогнозування та реалізації на цій основі оптимістичних варіанті? подальшого розвитку

Специфіка цієї інформації полягає у тому, ш її не можна одержати у готовому вигляді з друкованих чи будь-яких інших, зовнішніх по відношенню до даної педагогічної системи, джерелом. Вони знаходься всередині неї, і завдання полягають у тому, щоб знайти ефективні шляхи в актуалізації та адекватного використання. Ще однією особливістю психолого-педагогічної інформації є те, що вона потребує постійного оновлення та уточнення. Адже, наприклад, один і той самий учень у першій та останній чверті не є тим самим: у його розвитку відбулись значні зміни, які необхідно враховувати батькам і вчителям.

Подібним змінам піддаються й всі інші параметри функціонування педагогічної системи: виховна концепція та технологія, матеріально-технічні умови навчально-виховного процесу, соціально-психологічні характеристики учнівського та педагогічного колективів тощо. Отже, включення діагностичного компоненту у структуру педагогічної діяльності, як необхідного, базового її етапу, є закономірним та відбиває загальну логіку сучасного науково-теоретичного аналізу складних соціальних інформаційних систем. Але, водночас, постає питання про практичне забезпечення, наповнення реальним змістом цієї логічно правильної та стрункої конструкції.

Визнаючи необхідність постійного оновлення, поповнення, актуалізації інформації про стан педагогічної системи (і навіть, на думку деяких авторів, її моніторингу (8), необхідно чітко відповісти на питання про те, хто саме, у яких формах, якими методами, з якою ефективністю може і повинен здійснювати у школі цю нову для неї, специфічну інформаційно-діагностичну функцію? Розвиток практичної психології сьогодні дає певні підстави стверджувати, що цю функцію у школі повинна виконувати психологічна служба. Проте, проведені нами дослідження, теоретичний аналіз сучасної практики функціонування психологічної служби переконує, що цілий ряд інформаційно-діагностичних задач у школі може розв'язувати лише професійний педагог.

Практика свідчить, що педагогічні колективи, не чекаючи наукових рекомендацій, вже сьогодні широко застосовують діагностичні методики для одержання необхідної для прийняття педагогічних рішень, інформації. В цій роботі вони зустрічаються з багатьма труднощами, які не завжди вдається подолати безконфліктно. Ми переконані, що залучення вчителя до цієї складної, але цікавої діяльності є необхідним і актуальним завданням школи, проте цілком закономірно, це передбачає необхідність розробки цілого комплексу теоретичних та методичних питань, які сьогодні ще є предметом наукових дискусій.

Враховуючи наявність суттєвих труднощів у практичній діагностичній діяльності шкільних педагогів, які були виявлені нами в процесі наукового дослідження (5), (6), а також нез'ясованість багатьох аспектів цієї проблеми при її особливій актуальності, ми зробили спробу структурного функціонального аналізу діагностичної діяльності вчителя та розробки її теоретичної моделі як інструменту подальших наукових досліджень. Основними позиціями цього аналізу є: порівняльна характеристика психологічно! та педагогічної діагностики, зміст, сфери та функції діагностичної діяльності вчителя, її структура. Спробуємо розкрити кожну з цих позицій.

Діагностика (від грец. - здатний розпізнавати) - поняття багатозначне. У загальному розумінні це - вчення про способи діагнозу, галузь наукових знань. З іншого боку, це - вид людської діяльності, процедура встановлення діагнозу.

У філософському розумінні діагностика є специфічним видом пізнання. Філософи (2), (10) розглядають її як більш просту, порівняно з науковою, форму пізнання, яка має свою галузь застосування і дозволяє накопичувати фактичний матеріал для наукових узагальнень. "Діагностика, - пише, зокрема, К. Тарасов, - встановлюючи сутність, стан явища, не відкриває його наново, а використовує уявлення, які утвердились у науковому знанні. Тим самим діагностика виявляється особливим проміжним видом пізнання, яке стоїть між науковим знанням загальної внутрішньої сутності іпізнанням поодинокого, зовнішнього, випадкового, конкретного явища (10, с. 6). Мета діагностики полягає не у відкритті нових для науки фактів, явищ, законів, а у визначенні і розпізнанні у системах, що вивчаються, сутності і характеру патологічних (аномальних) проявів та їх причин з метою їх усунення. Завданням будь-якої діагностики є встановлення діагнозу. У соціальних системах діагностика є невіддільною від прогнозування. (2).

Поряд з загальнонауковими, діагностика використовує свої власні способи і методи одержання, переробки, збереження і трансляції інформації, які характеризуються призначенням, специфічним гносеологічним змістом, своєр'дною логічною структурою та спеціальною знаковою системою. Існують і описані різні види діагностики: виробнича, технічна, професійна, медична, клінічна, космічна, інженерна та ін.

У розв'язанні актуальних завдань навчання, виховання та розвитку сучасних школярів особлива роль належить психологічній та педагогічній діагностиці Питання про їх співвідношення га взаємозв'язок сьогодні все ще є гостро-дискусійним згідно з однією точкою зору такої окремої галузі діагностичної практики, ш педагогічна діагностика не існує, а те, що прийнято називати педагогічною діагностикою насправді є психологічною діагностикою в умова\* школи, яка більш або менш вдало здійснюється педагогами при відсутності шкільної психологічної служби; при Гі ж наявності діагностика однозначно повинна бути функцією психологічної служби Отже, назва "педагогічна діагностика" піддається сумнівам, а якщо її вживати, то лише для того, щоб підкреслити галузь застосування - педагогічну

Друга позиція, яка на нашу думку, є більш правильною, поступово здобуває все більше прихильників. Вона полягає в тому, що педагогічна діагностика - це окрема, незалежна від психодіагностики, галузь людської діяльності, яка має самостійне теоретичне та прикладне значення, давню історію давнішу ніж психодіагностика, а генезис її пов'язаний не психологією, а з педагогікою, зокрема, з педагогічною практикою Отже, діагностика у своїх специфічних педагогічних аспектах, є га\* само функцією педагога як психодіагностика - функцією психолога.

Проте, логічне доведення цієї істини, яке само по собі в результатом досить складної теоретичної та практичної пошукової діяльності, все ж таки виявляється простішим, ніж її практичне втілення Практика показує, що значні: труднощі та серйозні помилки при розв'язанні інформаційно-діагностичних задач у школі в основному пов'язані з нечітким розумінням специфіки та сфери застосування психологічної та педагогічної діагностики у школі, що призводить до недоцільного та нераціонального розширення поля своєї компетенції як педагогами, так і шкільним\* психологами або \*, навпаки його "звуження

виникаючу суперечність можна розв'язати лише глибоко проаналізувавши предмет та завдання діагностичної діяльності педагога, як найменш вивченої, зокрема. її об'єкти, засоби, результати у науковій літературі зустрічаються різні трактовки поняття "педагогічна діагностика". Так, поширеною є думка про те, що педагогічна діагностика служить в основному дидактичним цілям і здійснюється у випадках, кали йдеться про поліпшення навчального процесу для певних осіб і для одержання допомоги для прийняття індивідуальних рішень (4, с, 9). Така оцінка місця і ролі педагогічної діагностики, характерна в основному для зарубіжної психолого-педагогічної науки. Аналіз вітчизняної літератури з педагогічної психології та педагогіки доводить, що завдання та призначення педагогічної діагностики трактуються значно ширше: вона розглядається не лише у дидактичному аспекті, але й як засіб оптимізації виховного процесу, який безпосередньо не пов'язаний з навчальним процесом учбовою діяльністю школярів останнім часом з'явилась нова тенденція до збільшення числа об'єктів педагогічної діагностики за рахунок включення в їх коло нових компонентів педагогічної системи школи (наприклад, до них відноситься індивідуальна робота з учнями, виховна робота класного керівника, професійна майстерність вчителів тощо). В ряді наукових публікацій обстоюється думка про те, що діагностика є засобом підвищення ефективності педагогічного управління.

На думку Ю. К. Бабанського вона дозволяє співвіднести загальну педагогічну мету з зоною найближчого розвитку можливостей педагогів і дітей конкретного віку, статі, класу. "Етап підготовки навчально-виховного процесу, - писав він, - включає у себе спеціальну діагностику реальних можливостей об'єктів, рівня їх освіченості, вихованості і розвитку" (1. с, 260)

Специфіка педагогічної діяльності визначає й специфіку педагогічної діагностики відносно шкільної психодіагностики, ця думка підкреслюється і обґрунтовується результатами багаторічних наукових досліджень колективу вчених під керівництвом О. і. Кочєтова (7) Зокрема, вони вказують на такі її принципові особливості:

до числа суб'єктів педагогічної діагностики відносяться всі учасники педагогічного процесу; вона вимагає спільних зусиль всіх членів педагогічного

колективу;

- діагностика не повинна бути самоціллю, а стимулювати самопізнання та самовиховання школярів;

- у процесі досліджень необхідно враховувати динамізм всіх діагностичних об'єктів;

- для встановлення об'єктивного педагогічного діагнозу необхідні єдині критерії оцінювання, прийняті як педагогами, так й учнями:

- у завдання діагностики у школі входить не лише дослідження особистості школярів, їх колективів 1с груп, але й виявлення ефективності педагогічної праці та рівня педагогічної майстерності вчителів.



У наукових та науково-методичних публікаціях названих авторів доведені важливі в методологічному відношенні положення про сумісність наукової та практичної педагогічної діагностики, про відносність наших знань про дитину та ін. Вперше ними було вказано на "творче ставлення вчителя до своєї справи" як на один з об'єктів діагностики у школі (7, с. 92).

Обговорення змістового аспекту діагностичної діяльності педагога доводить, що предмет - значно ширше, ніж предмет психодіагностики у школі. Для полегшення аналізу сутності, структури та функцій діагностично-' діяльності педагога ми зробили спробу представити всі можливі діагностичні об'єкти у вигляді схеми. Основні види та об'єкти педагогічно! діагностика у школі.

Спробуємо показати специфіку педагогічного підходу до діагностики стану кожної з цих панок педагогічно! системи інколи.

Основним об'єктом педагогічної діагностики в школі (як і психологічної) є учень, школяр з його індивідуальними фізичними, психологічними та особистісними особливостями, певним рівнем освіченості, вихованості та загального " розвитку. Завдання вчителів -предметників, класних керівників, як відомо, полягає у тому, щоб якнайповніше враховувати їх у своїй індивідуальній та колективній навчально-виховній роботі з школярами. "Як лікар досліджує безліч чинників, від яких залежить здоров'я людини - так і педагог повинен досліджувати духовний світ людини, - писав В. О. Сухомлинський. - Людська індивідуальність дитини неповторна ... Наше спілкування з нею пише годі є вихованням, коли у наших руках наукові знання про її особистість, коли ми основуємось не на випадкових успіхах, а на науковому аналізі ..." (9, с. 470-Д71). Це положення видатного педагога-психолога, в якому втілена концентрованому вигляді вся мудрість гуманістичної педагогіки всіх часів і народів, є сьогодні педагогічною аксіомою, принципом виховання. Але дня того щоб ця ідея мала силу практичної дії, необхідно чітко визначити основні напрямки, "наукового аналізу". На нашу думку, основними об'єктами діагностико-педагогічного підходу де вивчення особистості школяра насамперед є:

- спрямованість особистості (на певний вид діяльності, на іншу людину, на самого себе, на колектив тощо), мотиви діяльності і поведінки (свідомої та неусвідомленої); основні інтереси, потреби, захоплення, ціннісні орієнтації, життєві установки і позиції:

- основна лінія поведінки на уроках та в позаурочний час сприйнятливість чи опір виховним впливам.

- позитивні та негативні риси характеру

вихованість: рівень пізнавальної діяльності, самоорганізації, морально-вольові якості, рівень фізичної, естетичної, екологічної, трудової, політичної культури: рівень сформованої загально-навчальних, загально-трудових та спеціальних умінь та навичок;

- соціальний статус у класі, сім'ї, інших групах членства; характер стосунків з старшими за віком людьми, молодшими за віхол\* та з іншими категоріями (вчителями, сусідами людьми хворими інвалідами );

- індивідуальні особливості розвитку у дошкільному дитинстві, особливості здорові реальні учбові можливості;

- позитивні можливості впливу умов, які можна використати в процесі індивідуально – навчально-виховної роботи;

- негативні впливи та несприятливі умови виховання та розвитку

Окреслене коло основних аспектів вивчення особистості школяра з позицій діагностико-педагогічного підходу дозволяє конкретизувати діагностичні задач" діяльності педагога, проте знання учня як такого, ще не дозволяє побачити динаміку його розвитку передбачити з певною ймовірністю, можливі варіанти у найближчому більш віддаленому майбутньому. Для цього потрібна інформація про характер впливу педагогічної діяльності кожного вчителя зокрема та педагогічного «ансамблю» в цілому на учня та умови його особистого розвитку ідо склалися у класному колективі Тому вивчення класних колективів є необхідною умовою кращого розуміння кожного окремого школяра.

При вивченні учнівських колективів груп) також важливо чітко визначити реальні можливості вчителя ) межі його компетенції. Хоча учнівський колектив, як група, безперечно є об'єктом у першу чергу соціально-психологічного аналізу проте позицію і роль вчителя психологічно пробуджувати, або повністю взяти на себе, оскільки по-перше, не вистачить психологів, а по-друге, специфічний «педагогічний погляд" вчителя та позиція внутрішнього спостерігача практика та досвід роботи з конкретною групою учнів (дозволяють йому знайти відповіді на ті ж питаний, що ставить психолог, використовуючи при цьому складні психологічні методики, більш прийнятним шляхом. Необхідно зауважиш, до для ефективності діяльності педагога в цьому напрямку необхідно спрямувати його увагу та практичні зусилля та певним чином обмежене коло явищ, до якого доцільно віднести:

- характер міжособистісних стосунків у класі, структура, система лідерства та керівництва, ділові та емоційні зв'язки;

- психологічний клімат у класі, основні групові норми та цінності, громадська думка.

- стиль спілкування та взаємовідносин, види та форми проведення дозвілля;

- стосунки з вчителями

- організованість, згуртованість, рівень самоврядування.

Третій напрямок педагогічної діагностики в школі пов'язаний, на нашу думку з аналізом ефективності навчально-виховного процесу зокрема, змісту, форм, методів навчально-виховної роботи. Висновки про неї мажуть випливати з оцінки та аналізу;

- змісту індивідуальної та групової навчально-виховної роботи;

- планів та програм виховної роботи (їх обгрунтованості, цілеспрямованості, реальності, конкретності, відповідності віковим та соціально-психологічним особливостям учнівських колективів);

- фактів життя школярів (досягнень у різних видах та сферах діяльності, випадків правопорушень аморальних вчинків та ін.)

Морально-психологічного клімату навчальну виховного процесу в системі спільної роботи з сім`ями школярів позашкільними виховними установами та іншими суб`кетами виховання, стилю та характеру педагогічного спілкування , співробітництва у школі зрілості педагогічного колективу.

Практика свідчи , що досить часто причини шкільної дезадаптації, різноманітних неврозів конфліктної поведінки, низької успішності та. ін. негативних явищ пов'язані саме з якістю організації, управління, змістом навчально-виховної роботи, вибором неефективних методів психолого-педагогічного впливу тощо. Діагностика стану цієї підсистеми дозволяє з більшою ефективністю проводити управлінсько-педагогічні заходи.

Визначальним чинником ефективності функціонування педагогічних систем є висока якість індивідуальної педагогічної діяльності, професіоналізм та компетентність вчителів. Тому доцільно в якості окремого напрямку діагностичної діяльності педагога розглядати діагностику та самодіагностику педагогічно? діяльності і професійної майстерності. Специфіка такої діагностики полягає у тому, що вчитель у першу чергу звергає увагу на власні результати і досягнення, аналізує власні недоліки і помилки (7, с. 11) і на цій основі переходить до аналізу результатів навчально-виховної роботи з учнями. Таким чином, увага педагога зосереджується не лише на учнях. їх діяльності, поведінці тощо, але й на завданнях подальшого самовдосконалення.

Виходячи з вищесказаного, спробуємо визначити зміст самодіагностики вчителя, У нього, на нашу думку, доцільно і достатньо включити;

- вивчення рівня педагогічних умінь організаторських, комунікативних, соціально-перцептивних, дидактичних діагностичних та ін.;

- вивчення рівня педагогічної техніки (володіння засобами вербальної та невербальної комунікації га самовираження);

- вивчення рівня оволодіння прогресивними педагогічними технологіями навчання та виховання,

- вивчення характеру стосунків з учнями та колегами;

- вивчення та аналіз типових (характерних) труднощів та помилок та їх причин;

- оцінку рівня культури та наукової організації праці, самоорганізації та самовдосконалення;

- вивчення та аналіз стилю педагогічного спілкування;

- вивчення характеру емоційних станів вчителя у навчально-виховному процесі;

- оцінку методів та прийомів професійного та особистісного самовдосконалення.

Проведений нами аналіз змісту та основних напрямків діагностичної діяльності педагога свідчить про її складність та специфіку. Дійсно, психологічна діагностика, як функція шкільного психолога, не "вважає" своїм предметом цілий ряд явищ, суттєвих для педагогічної практики; якщо психологічний діагноз за деяких позицій більш глибокий і точний, то педагогічний вимагає значно ширшого погляду і комплексного підходу до оцінки педагогічного процесу у його цілісності.

Специфіка діагностичної діяльності вчителя проявляється не пише в її змісті, але й у функціях, методах та прийомах.

Застосовуючи структурно-функціональний підхід до її аналізу, ми виявили такі основні її функції: інформаційну, вимірювальну, виховання та розвитку; контрольно-регулюючу, функцію стимулювання, прогностичну, дослідницьку. Дамо їм коротку характеристику.

Інформаційна функція: вона дає можливість виразити динаміку розвитку якостей, властивостей особистості, явищ, що вивчаються.

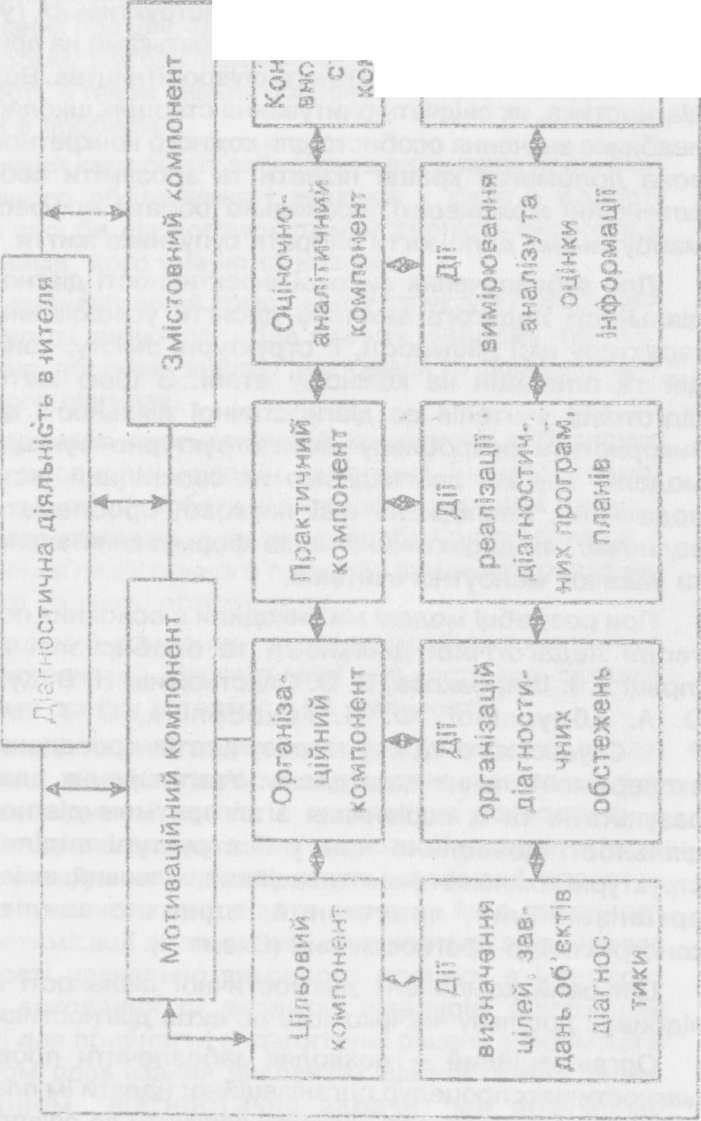
Функція виховання та розвитку: органічно включаючись у систему навчально-виховної роботи, педагогічна діагностика сприяє розвитку , вихованню та самовихованню особистості.

Контрольно-регулююча функція: діагностика дозволяє виявити та усунути недоліки управління та організації навчально-виховного процесу.

Функція стимулювання: вона сприяє росту професійної майстерності педагогів, оскільки вказує на недоліки та резерви у їх діяльності.

Прогностична функція: результати діагностики дають підставу для педагогічного прогнозу розвитку навчально-виховної системи.

Дослідницька функція: в процесі педагогічної діагностики виявляються суттєві закономірності та закономірні зв'язки між педагогічними явищами, які можуть становити не лише практичний, але й науково-теоретичний інтерес.



Сьогодні педагогічна діагностика, як вважають деякі вчені, виконує ще одну специфічну функцію - оновлення навчально-виховної роботи у школі, оскільки об'єктивно зона сприяє встановленню більш конструктивних, гуманних відносин між вчителями, учнями та їх батьками на принципі демократизації та педагогічного співробітництва. Діагностика, як свідчать опитування старших школярів на неабияке значення особисто для кожного конкретного учня вона допомагає краще o пізнати га зрозуміти себе свої потенційні можливості, правильно обрати професію, а у майбутньому допомогти вибрати супутника життя

Для забезпечення високої ефективності діагностичної діяльності педагога важливо досягти усвідомлення ними характеру цієї діяльності.Ті структури, змісту, конкретних дій та операцій на кожному етапі. З цією метою при підготовці вчителів до діагностичної діяльності доцільно використати розроблену нами структурно-функціональну модель, яку ми розглядаємо як своєрідний інструмент подальших досліджень цієї наукової проблематикиводночас, як дидактичний засіб формування знань, та навичок майбутніх вчителів.

При розробці моделі ми виходили з основних положенні теорії педагогічної діяльності та особистості вчителя (праці А. Щербакова, В. Сластьоніна, Н. Кузьміно, О.Абдулліної, Ф. Гоноболіна, О. Мороза Р. Скульського та ін.) та результатів проведенихнами експериментальний досліджень. Узагальнення одержаних результатів та їх порівняння з алгоритмом діагностичної діяльності дозволило нам у її структурі виділити такі структурні компонента мотиваційний, цільовий, змістовний організаційний, практичний, оціночно-аналітичний, конструктивно-прогностичний.

Цільовий компонент діагностичної діяльності вчитель відбиває доцільну вибірковість об'єктів діагностики.

Організаційний - дозволяє забезпечити проведення діагностичних процедур організаційно: надати їм планового характеру, конкретності; залучити до співпраці всіх тих, хто може допомогти у досягненні кінцевої мети надати необхідну допомогу з боку організаторів всім співвиконавцям програми; забезпечити їх всіма необхідними методичними та обліковими матеріалами.

Змістовий компонент діагностичної діяльності педагога включає знання про цілі, завдання, сутність, специфіку, види, функції, форми, методи педагогічної діагностики, умови її ефективності, а також знання основної наукова методичної літератури з проблеми.

Практичний компонент забезпечує виконання програми діагностичного обстеження і включає у себе в єдності методи та засоби діагностики та майстерність педагога у володінні ними, його уміння та навички.

Олночно-аналітичний компонент у структурі діагностичної діяльності включає зобов'язання завдань обліку, вимір-звання, обробки, аналізу інформації та формуліровку педагогічного діагнозу.

Конструктивно-прогностичний компонент забезпечує розробку прогнозів, планів, програм індивідуальної навчально-виховної роботи на основі одержаних даних і поставленого діагнозу, а також розробку рекомендацій з удосконалення педагогічного процесу , самовдосконалення особистості та діяльності вчителя.

Мотиваційний компонент включає особисте емоційно-оцінне ставлення до діагностичної діяльності, яке складає психологічну основу готовності до діяльності.

Зроблений нами структурно-функціональний аналіз діагностичної діяльності вчителя дозволяє, узагальнюючи сказане, визначити її сутність: педагогічна діагностика - це сукупність пізнавальних дій та організаційно-педагогічних зусиль, спрямованих на одержання інформації про стан навчально-виховного процесу окремих його ланок, які служать оптимізації педагогічної діяльності та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в інтересах навчання, виховання та розвитку школярів. Одержання необхідної для прийняття педагогічних рішень інформації є результатом розв'язання численних діагностичних задач. Під терміном "діагностична задача" ми розуміємо проблемну педагогічну ситуацію, для розвязання якої необхідно використати методи і засоби психолого-педагогічної діагностики. Діагностична задача постає перед вчителем кожного разу, коли необхідно одержати нові дані, які легко піддаються якісному та кількісному аналізу та можуть бути використані в його практичній діяльності. У відповідності до наведеної вище типології основних об'єктів діагностичної діяльності можна виділити чотири основних види діагностичних задач:

1. Задачі, пов'язані з оцінюванням індивідуальних особливостей особистості та умов її навчання, виховання та розвитку.

2. Задачі, що виникають у сфері міжособистісних стосунків в учнівських колективах, в педагогічному колективі, у підсистемах «вчителі-учні» та "вчителі-батьки».

3. Задачі, розв'язання яких дозволяє приймати правильні управлінсько-педагогічні рішення у масштабі школи.

4. Задачі, пов'язані а необхідністю об'єктивної оцінка педагогічної діяльності та майстерності вчителів.

Як свідчать результати нашого дослідження розв'язання діагностичних задач вчителем - складний пізнавальний процес, логіка якого включає ряд послідовних етапів, а саме: усвідомлення педагогом сутності проблеми на основі первинної інформації та чітке формулювання діагностичної задач; аналіз тієї інформації, якої не вистачає для прийняття обгрунтованого педагогічного рішення; підбір діагностичних методик; розробка програми діагностичного обстеження; реалізація програми, збір, аналіз та оцінка одержаної інформації; використання її з метою розробки планів навчально-виховної роботи, прогнозів і програм корекції Індивідуального розвитку учнів.

Діагностичні задачі будь-якого типу підпорядковуються цьому загальному алгоритмові, що значно полегшує оволодіння технологією діагностичної діяльності. Проте, ця діяльність містить в собі елементи творчості, оскільки педагогіка - це не лише наука, але й мистецтво виховання. Отже, ставлячи завдання спеціальної підготовки вчителів до цієї діяльності, не можна зосереджуватись лише на суто технологічних її аспектах. Підготовка вчителя повинна, на нашу думку, передбачати більш тонку роботу - не лише розуму, але й душі і серця. Тільки поєднання наукових основ діагностико-педагогічної діяльності в роботі вчителя з його гуманістичними орієнтаціями та рефлексивною позицією може бути запорукою успіху. Сьогодні ж доводиться констатувати, що проблема підготовки майбутніх вчителів до діагностичної діяльності далека від вирішення Всі аспекти цієї тематики вимагають подальших теоретичних і прикладних досліджень.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды/ Сост. М. Ю. Бабанский. - М., 1989.

2. Воробьева Е. И. Диагностика как вид познавательной деятельности. Автореферат дне.... канд. философ, наук.

- Воронеж, 1975.

3. Дмитрик И. С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1989.

4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Пер. с нем.

- М" 1991.

5. Кобзар Б. С., Макарова Л. І. Педагогічна діагностика і виховний процес//Рідка школа. - 1992. - № 2. - С. 67-72.

6. Макарова Л. І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1993.

7. Педагогическая диагностика в школе/Под ред. А. И. Кочет^ва и др. - Минск, 1987.

8. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности//Вопр. псих. - 1995. - № 1. С. 13-18.

9. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы//Избранные произведения: В 5-ти т. - Т. 4. - К., 1980.

10. Тарасов К. Е. Общая методология процесса диагностики как специфического вида познания: Автореф. дис. ... док. философ, наук. - М.р 1969.

**ПОПЕРЕДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

**(на прикладі діяльності американських шкіл**)

Незважаючи на багатолітні традиції боротьби з делінквентністю в США, за визнанням американських спеціалістів, немає сформованих уявлень про стратегію, надійні шляхи здійснення профілактики делінквентності. Оскільки причини делінквентності ще не до кінця з'ясовані, незважаючи на зусилля багатьох дослідників - практиків і теоретиків, залишається спірним питання про те, як найкраще запобігти порушенням", - відзначається в міжнародній енциклопедії освіти.

В американській психології і педагогіці міцно утвердилася тенденція розглядати відхилення 8 поведінці у найбільш широкому діапазоні: прогули уроків, вандалізм, шахрайство на екзаменах, залишення школи, втечі з дому, вживання токсичних і наркотичних речовин, крадіжки в магазинах, порушення процесу соціалізації в сім'ї. (Це питання детально висвітлювалось у працях М. Брагінської, Е. Панасенко, Я. Соколова та інших дослідників).

Згідно з цією логікою, основним висувається припущення, що грунтується на теорії соціального контролю з акцентом на зв'язки, властиві людині, яка живе в "нормальному" середовищі: якщо діти ростуть у щасливій, дружній сім'ї, якщо у них широке коло інтересів і великі можливості вибрати заняття по душі, які мудро і ненав'язливо спрямовують батьки, то дуже мала вірогідність, що такі діти увійдуть з делінквентну групу; навіть якщо їм колись трапиться "оступитися", то вони мають реальні психологічні і соціально-психологічні підстави повернутися цілком до норми. Це припущення відображає принцип стратегії суспільства з попередженням групової делінквентності. Але воно не може служити універсальним рецептом для вироблення конкретних заходів попередження делінквентності хоча б тому, що прихильність до батьків і дотримання загальноприйнятих норм не виключає імовірності входження в делінквентну групу як результат контакту з делінквентними ровесниками, багато батьків не можуть забезпечити своїм дітям ідеальне оточення в силу об'єктивних причин про як: американські вчені не завжди згадують. Сюди відносяться в першу чергу соціально-економічний стан сім'ї, наявність чи відсутність необхідного обладнання для організації дозвілля дітей і підлітків тощо.

Так наприклад, жорстка регламентація сусідського оточення з однорідним і досить високим соціальним статусом, як показало дослідження Г. Мюльбауера і Л. Йоддера (1), захищала їх від вплив від впливу делінквентних груп підлітків - членів общини. Одночасно сім`ї з низьким соціальним статусом, значною мірою неблагополучні, з районів делінквентнів - вихідці з неповних сімей. Параметрами дослідження виділені успіхи у навчанні, ставлення до навчання, запізнення, пропуски уроків, порушення дисципліни, виключення зі школи.

Автор дійшов висновку що серед підлітків з неповних сімей досить мало добре встигаючих і дисциплінованих це пов`язано з порушенням процесу спілкування в сім який екстраполюється і на школу. Якраз ці діти складають реєстр делінквентних груп. Національною Асоціацією директорів початкових шкіл були прийняті рекомендації, серед яких головними є такі положення:

1. Зростаюча кількість неповні х сімей означає, що всі школи країни повинні досліджувати особливості навчально-виховної роботи з дітьми з таких сімей.

2. Школи повинні тримати під контролем сімейний статус і виявляти дітей з неповних сімей, не орієнтуючись на дані, одержано при вступі до школи.

З Школи повинні координувати роботу так, щоб створити найбільш сприятливі умови для регулярних зустрічей з батьками з неповних сімей.

4. Слід переглянути програму і роботу шкільних слух:б таким чином, щоб вони краще відповідали новоутворенимпотребам дітей.

Школи повинні допомагати, навчаючи їх вихованню дітей в умовах неповної сім'ї.

Отже, американські вчені намагаються відійти від звичних стереотипів у виховній роботі з делінквентними групами, спрямовуючи основні зусилля на наслідки, а не причини. Проте обмаль конкретних методичних розробок, що повинні б розкрити зміст роботи школи по реалізації загальних рекомендацій, неминуче утруднює профілактичну діяльність школи

Повною мірою адекватною даним рекомендаціям є спроба Г. Маківер дати конкретні поради по забезпеченню адаптації підлітка, відчуженого від сім'ї і нормальних груп у школі до групи класу, іншими словами; автор пропонує методику, що може забезпечити входження делінквентного підлітка в нормальну групу ровесників як засіб профілактики його участіу делінквентній групі.

Учитель пояснює таким підліткам, зібраним разом, що таке відкрита і закрита група і робить це на прикладі учнів, які граються під час перерви на шкільному подвір'ї. У класі на спеціальних заняттях здійснюється імітація побаченого - заняття, що містить три основних компоненти: 1) спостереження і визначення типу групи {відкритий чи закритий); 2) вибір моменту для входження в групу; 3) процес входження.

Порівняно недавно в американській психології та педагогіці почала утверджуватись думка, що певну роль серед безпосередніх факторів, які породжують групову делінкзектність, може відігравати школа. Відповідно, вивчаючи певні характеристики школи, американські вчені намагаються прогнозувати формування в ній делінквєитних груп і прийняти застережні заходи.

Офіційно визнана роль школи зводиться до того, щоб соціалізувати дітей, якщо необхідно - компенсувати недоліки в домашньому вихованні, і випустити у світ "хороших громадян". Проте найновіші дослідження показали, що в школах одного типу, розташованих як в різних, так і в одній і тій ж місцевості, не тільки спостерігаються різні рівні офіційно зафіксованої групової делінквентості учнів, але ці рівні залишаються стабільними на протязі досить довгого часу (4).

Певною мірою такі відмінності, очевидно, відображають різні принципи добору учнів. Для дітей в цілому, незалежно від школи, найбільш надійними показниками при прогнозі делінквеншості виявились статус (посада) батька і оцінки за уміння дитини розмірковувати вголос.

Дослідники обмежились тим, що знову підтвердили неодноразово висловлене в американській науці пояснення деліквентноі поведінки: деякі види діяльності, особливо у групах хлопчиків з "нижчих" класів - спроба отримати компенсацію за низький соціальний статус, який їм "присудила" школі. Коли такі групи запроваджують свою "культуру" - в розумінні американського суспільствознавства - це "система поглядів, які поділяються всіма, стандартів поведінки і засобів, які забезпечують конформізацію (5) з цінностями, протилежними тим, що

офіційно визнані і схвалені школою - участь в делінквентних діях стає джерелом престижу в групі, яка тяжіє до делінквентності. Це пояснення було підтверджене даними емпіричного дослідження. Так, було встановлено, що при диференціації школою учнів за здібностями (а перевага, у відповідності зі шкільним устроєм , відкрито надається найбільш здібним групам "потокам"), то найменш здібні учні мимоволі опиняються виділеними в особливу категорію, і, усвідомлюючи свій низький статус, починають виступати проти авторитетів, правил школи і навчання.

Як профілактичний засіб, доступний всім вчителям, пропонується неухильне дотримання правила: старатися не "навішувати ярликів", не робити поспішних прогнозів і пам'ятати, що найменша можливість стати делінквентними у тих людей, яким психологічно комфортно в школі, у кого добрі стосунки із вчителями, хто вважає шкільну програму відповідною своїм можливостям і активно включається у громадське життя школи, іншими словами, якщо вчитель добре керує класом, а директор - школою, підвищується комфортність учнів до загальноприйнятних норм, і відповідно знижується імовірність утворення делінквентних груп.

У зв'язку з цим відзначається прагнення американських педагогів розширити коло власне виховних завдань школи, які не відносяться до змісту освіти. Так, Національний центр "Квест" розробив велику кількість програм, посібників і підручників, що використовуються в 47 штатах (6). Основна його програма - "Вивчення навичок життя та освіти" - складається з вивчення наступних 10-ти тем:

- усвідомлення самого себе;

- конструктивне ставлення до емоцій, наприклад, самотності і страху;

- ставлення до життя і людей;

- друзі;

- сім'я;

- шлюб (довіра, відданість і вірність у шлюбі);

- основи мистецтва бути батьками;

- гроші;

- професійне життя (цілесрямованість і планування

життя);

- філософія (сенс життя і власне призначення).

Дослідження ефективності програми, яке охопило ЭОС

учнів із ЗС-ти шкіл в 4. штатах, показало її результативність, що виявилась і а значному зниженні Імовірності входження підлітків у делінквентні групи.

Вся програма розрахована на підвищення відповідальності підлітків. Результати аналізу її ефективності дозволили авторам припустити необхідність розширення і конкретизації цілей шкільного виховання, які полягають у формуванні конкретних умінь:

- уміння правильно оцінювати свої таланти і здібності;

- уміння ставити особистісні й інтелектуальні цілі, планувати і здійснювати досягнення цих цілей;

- уміння приймати обгрунтовані рішення;

- уміння відмовлятися від задоволення власних бажань;

- уміння відповідати за свої вчинки; ^

- уміння брати і виконувати зобов'язання;

- уміння взаємодіяти і спілкуватися з іншими;

- уміння розв'язувати конфлікти і проблеми.

Ще один варіант підходу до вирішення проблем входження підлітків в делінквентні групи простежується у дослідженні Г. Ласлі (7). Автор розглядає групову делінквентність з погляду мимовільного культивування в школах США атмосфери агресивності й суперництва. Тому а числі пріоритетних цілей виховання автор бачить виховання альтруїзму. Альтруїзм, за Ласлі, - це не знеособлювання, не стерте уявлення про індивідуальність, а бачення себе в широкому контексті оточуючої культурної групи. Виховання альтруїзму можливе в результаті багаточисленних і різноманітних контактів з дорослим.! альтруїстами.

Аналізуючи процес формування альтруїзму, Ласлі зясовує, що головка умова його успішності - свідоме культивування, іншими дорослими ненасильницької поведінки. активне засудження агресивності, втрати самоконтролю.

Автор дослідження дійшов таких висновків

- вчитель повинен використовував педагогічні методи, що сприяють розвитку почуття особистої відповідальності;

- учитель може вдаватися до покарання тільки в крайньому випадку, причому причини покарання повинні бути мотивовано ясними і зрозумілими, не викликати сумнівів щодо його справедливості:

- вчитель мусить приділяти особливу увагу "важким" учням, контролювати і пpoдvмyвaти свою поведінку з ними, створювати особливу мову для спілкування з ними, індивідуалізовану і відмінну від звичайної мови спілкування з усім класом;

- вчитель і, адміністрація школи повинні формувати міцні зв'язки з батьками учнів.

Як основні педагогічні методи, що розвивають відповідальність у учнів початкової школи, автор пропонує, зокрема, методи типу "порахуй до десяти" в ситуації, що провокує агресію. Для старших пропонується збірних питань, який повинен заповнити той, хто провинився, типу 1. Який мій вчинок не сподобався вчителю? 2. Що було б, якби всі так поводилися? 3. Чиї права я обмежив своїм вчинком? 4. Для чого я це зробив, з якою метою? 5. Чи не можна було досягнути цієї мети іншим способом? і т. д.

Проте окремим рекомендаціям паліативного характеру важко протистояти загальному напрямку сегрегуючої політики американської школи, в якій "інституціоналізовані соціал-дарвіністичні установки, які реалізуються не тільки в практиці "навішування ярликів" ("лейбетнга"), але і в практиці розподілу учнів за групами з неповноцінним рівнем викладання ("групінга"), теоретичним обгрунтуванням останнього виступає концепція індивідуальної відповідальності учня за свій статус у школі (8).

Так, Д. Грінстейн, описуючи свій досвід роботи шкільним вчителем і директором школи, дійшов висновку, що в підготовці вчителя слід відродити втрачену за останні 20 років увагу до морального аспекту викладацької роботи. Зокрема, вчителю необхідно знати і враховувати у своїй роботі відмінності соціального оточення дітей, особливо уважним бути до тих. хто ?:иве під тягарем злиденності і занедбаності. Ті, хто виріс в "жорстокому оточенні", де високо котирується вміння "постояти за себе" і фізична сила, погано контролюють себе. Вчителі повинні бути найбільш стримані по відношенню до таких дітей, щоб не спровокувати агресивної реакції (ах до нападу на вчителя), ні з якому разі не вдаватися до тілесних покарань.

Однією з найбільш серйозних проблем американської школи є груповий вандалізм, "непотрібне, безглузде марнотратне руйнування" (9), від якого страждають і навчальна робота, і матеріальна база школи. Причин вандалізму декілька: це може бути помста учнів, розлючених на конкретного вчителя, директора, на всіх оточуючих; нудьга; прагнення добитися поваги і визнання друзів; просто розбещеність. Основну причину вандалізму вбачають у існуючій у США системі суду над неповнолітніми.

Суть "педагогічного" методу попередження вандалізму випливає з універсальної превентивної політики школи. Перш за все пропонується створити в школі таку обстановку, при якій учні не відчували б відчуження, а до вчителів - ворожості, що розряджається нищенням шкільних предметів.

В учнів слід виховувати почуття господаря школи, гордості за неї, бажання зробити школу більш комфортабельною і красивою. Тому великої ваги надається участі школярів в "проектах" заходів по прикрашанню і упорядкуванню школи, в яких вони могли б реалізувати свої уміння і творчу фантазію та набути досвід конструктивної групової діяльності.

Певний потенціал попередження правопорушень школярів має академічна програма. Гак, наприклад, в рамках курсів підготовки до сімейного життя, які викладаються в школах США з початку XX століття, серйозна увага приділяється вихованню дітей, створенню дружньої обстановки в сім'ї, умінню зміцнювати здоров'я - факторам, які попереджують виникнення відхилень у поведінці дітей.

До недавнього часу в США не проводилось якихось серйозних досліджень, в яких було б віддиференційовано і виміряно вплив набутих у школі знань на установки учнів у відношенні групових правопорушень і відповідним чином результуючих делінквентну чи неделінквенту поведінку.

Одним із небагатьох винятків є широка програма антинаркотичного виховання школярів "Ваше здоров'я - 2000". розроблена у другій головині 80-х років, яка поширюється через фонд санітарнцї освіти і успішно застосовується в школах більшості штатів (10).

Автори даної програми виходили з того, що вживання наркотиків, алкоголю і токсичних речовин підлітками носить в основному груповий характер: у групі всі ці речовини є засобом, який полегшує спілкування з ровесниками,- і є водночас символом приналежності до неї.

Основними принципами антинаркотичного виховання є диференційований підхід, викладання матеріалу про наркотичні речовини відповідно до навчальних можливостей конкретної вікової групи, максимальне використання переваг сензитивного періоду (1-7 класи) для формування антинаркотичних установок шляхом впливу на емоційну сферу, акцент на позитивне підкріплення засвоєного.

Інформація про наркотичні речовини починається з найпростішого, наочного пояснення: спочатку дітей вчать розрізняти такі речовини за виглядом, обережно з ними поводитися, потім роз'яснюють, як наркотики діють на людський організм (одночасно знайомлять учнів з фізіологічними функціями різних органів), і повідомляють основні санітарно-гігієнічні правила, яких необхідно дотримуватися, щоб вести здоровий спосіб життя. Далі діти дізнаються, куди звертатися за допомогою при отруєнні наркотиками, алкоголем, токсичними речовинами. Одночасно даються поясненню про груповий характер вживання наркотиків, який є основним фактором ризику.

У 7-9 класах інформація розширюється і ускладнюється вчитель розповідає своїм вихованцям про трагічні наслідки впливу наркотичних речовин на організм вагітних жінок, їх нащадків, про нещасні випадки з робітниками на виробництві і в транспорті, обумовлені їх сп'янінням Р 10- 12 класах розглядаються короткострокові і тривалі наслідки вживання найбільш поширених серед американської молоді наркотиків - кокаїну і марихуани, переконливо доводиться неможливість захистити організм від їх руйнуючих впливів. Одночасно юнаків і дівчат навчають, як поводити себе зіткнувшись з явищами алкоголізму, наркоманії, токсикоманії: розрізняти складні, кризові і критичні ситуації; надавати невідкладну допомогу, чи, визначивши, що самому не справитися, викликати лікаря; відправити потерпілого туди, де ця допомога буде надана кваліфікованими спеціалістами. Даються методичні поради, як "відірвати" себе від групи, яка вживає наркотики.

Якщо такий напрямок антинаркотичної освіти, як "інформація", можна досить чітко виділити в самостійний, два інші – «соціальні навички» і вузи, які пов'язують дитину зі школою і сім'єю, - досить тісно переплітаються між собою і націлені на формування їх внутрішнього бар`єру, "непотреби" у вживанні наркотичних речовин. Передусім, вчитель прагне зміцнити в дітях впевненість в існуванні альтернативи одурманенню - і у випадку тяжких емоційних станів, і тоді, коли наркотики притягають видимістю веселощів, незалежності, свободи. Так, починаючи з дитячого садка, дитина знайомиться з можливістю підняти настрій, уникнути неприємностей, поліпшити самопочуття, в той же час дізнаючись, що алкоголь - не порятунок, а джерело все більшого лиха. Уже в 3-му класі починається виховання правильної часової орієнтації як профілактика гедоністичного переживання часу. (Останнє, як показали дослідження, є істотним фактором ризику алкоголізації). Багаторазово, майже щорічно, повертаючись до теми план е на майбутнє, описую ,и ці плани, а потім вносячи в них "корекцію" з урахуванням імовірності прилучення до наркотиків і алкоголю, школярі вчаться переборювати спокусу хвилинного задоволення, співвідносячи його з наслідками - крахом кар'єри, сімейного життя, втратою поваги оточуючих І т. ін. істотним фактором формування "внутрішнього бар'єру" с оволодіння майстерністю спілкування із людьми: з одного боку - вміння входити в контакт як іс незнайомими, так і зі "знайомими іншими", проявляти до них інтерес і розуміння; з другого боку - співчувати тим, у кого пристрасть до наркотиків; не засуджуючи, сприяти припиненню цієї згубної пристрасті; відмовлятися від будь-яких пропозицій друзів або знайомих "попробувати" і зберігати при цьому дружні відносини з ними. Одночасно продовжується формування уявлень про шляхи виходу з групи наркоманів.

Для того, щ б гарантувати непохитність у ставленні до нікотину, алкоголю, здійснення правопорушень, проводяться тренування навичок соціального самоконтролю, навичок відмови, ведеться робота по підвищенню самооцінки школярів. Нейтралізація такого фактору ризику, як відчуження від сім'ї і неделінквентних родичів, від школи і всіх шкільних заходів, здійснюється шляхом створення атмосфери дружби і співпраці в класі, розвитку здатності усвідомлювати внутрішній стан другої людини, здатності до співпереживання.

Методи антинаркотичного виховання американських школярів багаті і різноманітні: широко застосовується метод гри з використанням ляльок - "петрушок", рольових ігор, настільних ігор, ігор-змагань; написання оповідань, листів, статей; проведення інтерв'ю, дослідів, дискусій; виготовлення плакатів; розробка сценаріїв і планів шкільних заходів Неоціненну допомогу американським педагогам надає відеотехніка, за допомогою якої забезпечується позитивне підкріплення усної інформації і тим самим підвищується ефективність закріплення поведінкових навичок.

Профілактика споживання наркотиків у групі, як випливає із дослідження і соціальної програми В. Беннета (11), повинна здійснюватися в стінах школи у формах групових занять. При цьому автор виходить із посилання, що школи - основне джерело розповсюдження наркоманії. Рекомендації авторів зводяться до таких положень:

- визначити характер і масштаби споживання наркотиків учнями школи і забезпечити регулярний збір інформації,

- встановити ясні і вичерпні правила у зв'язку із вживанням наркотиків, включаючи жорсткі репресивні заходи, і довести їх до свідомості кожного учня;

- засоби припинення вживання наркотиків повинні здійснюватися справедливо і послідовно;

- необхідно виключити можливість прийому і передачі наркотиків у школі та її околицях

- СЛІД провести серію уроків із роз'ясненням шкоди наркотиків і необхідності моральної підтримки тим,

-61 -

хто відмовляється в і/} пропозиції спробувати наркотики;

? вернутися до місцевих громадських організацій з проханням під гримати боротьбу школи з наркотиками, організували співробітництво різних організацій;

- запросити - місцевих професіоналів для бесід з учнями.

Учні повинні знати наслідки прийому наркотиків і повідомляти про порушення, пов'язані з наркотиками, керівництву.

Однією з вузькоспеціалізованих галузей діяльності школи з попередження групової делінквентності неповнолітніх є робота з "важкими" дітьми в руслі соціальних програм.

Школа для неблагопопучних дітей цілком може дублювати програму середньої школи. Одна з таких програм здійсняється в спеціальній середній школі в передмісті Цкагс Школа працю з різними неблагопопучними підлітками, в тому числі І 8 першу чергу - з членами делінквентних груп, і відрізняється тим, що використовує всі, найбільш продуктивні відомі, психолого-педагогічні методи роботи з важкими підлітками і досить незначне число особливо специфічних. При школах-інтернат, де проживають підлітки найбільш серйозними порушеннями в поведінці, ця школа має 2 особливих класи у звичайній середній школі, які служать "перехідною камерою" для повернення учнів у звичайні школи. Відвідування школи строго контролюється, причому впертих учнів нерідко приводять батьки, з якими школа тісно контактує, вважаючи це запорукою успіху. Ще до влаштування учнів у школу батьків знайомлять їх із завданнями - та, із використовуваними методами, згода батьків & необхідною для зарахування. Припустивши урок, учень зобов'язаний відпрацювати його: не тільки вивчити якийсь розділ програми, але й "відсидіти1 цей час у школі, Тому в школі дуже високе відвідування - 35%.

Програма має чітко сформульовані цілі.

- повернути кожного учня в звичайну школу чи пристосувати до життя в общині, навчити керувати своїми агресивними імпульсами;

- зняти або зменшити відхилення у поведінці;

- домогтися щоб учні довіряли один одному і вчителям;

- привчити до відповідальності за свої дії;

- навчити більш ефективно справлятися о особистісними конфліктами;

- підвищити самоповагу учнів;

- поліпшити навчальну і професійну компетентність.

Здійснюючи свою програму, вчителі виходять з того, що всі учні здібні і корисні особистості, але необдумано прийняли установку на відкриту непокору розповсюдженим і прийнятим формам поведінки в суспільстві і, зокрема, в школі. У своєму попередньому оточенні - вдома, 8 общині, в школі - вони були невдахами або вважали себе такими і прагнули спілкування з подібними до себе. Тому таким учням потрібна була радикальна позитивна зміна, в першу чергу - зміна системи уявлень про цінності. З цією метою з перших же днів учнів включають в інтенсивне, енергійне виховне середовище, яке вимагає від них звітності, відповідальності і зміни у відповідності із вимогами суспільства , опосередкованими через вимоги школи. Програма занять побудована так, що учні поставлені перед необхідністю тренуватися у виробленні в себе відповідальності. Заняття в "лікувальній групі" і особиста допомога спеціалістів, застосування методів заохочення : надавання "права" вибору поведінки, вияв уваги і співчуття націлені на те, щоб укорінити в учнях загальноприйняту в американському суспільстві систему цінностей які забезпечують особі нормальне функціонування в рамках цього суспільства. Коли учні починають реагувати і сприймати нормальну систему цінностей, вважається що вони готові до "підкріплюючої" стадії удосконалення в яку входять "повторна інтеграція" чи навчання –професії.

Якщо учні не можуть або відмовляються засвоїти нормативну систему цінностей їх упроваджуюсь примусово шляхом енергійно! терапії, поки учні не зможуть продемонструвати мінімального оволодіння необхідними якостями відповідальності і відповідності соціальній системі. Тоді учні, в крайньому випадку будуть мати можливість інтегруватися в цю систему і, ставши дорослими, щось одержати від неї (12).

Основне з програмі - безпосереднє управління поведінкою при одночасному встановленні близьких особистісних зв'язків вчителя з учнем, що підвищує а учнів почуття особистої значущості. Ненормальна поведінка (бійки, лайка) негайно припиняються, при цьому вчитель терпляче і наполегливо пояснює, чому вихованець вчинив .-неправильно і як слід чинити в цій конкретній чи аналогічній ситуації. "Вчитель завжди готовий до нападок учнів - словесних або фізичних, проте він все ж завжди напоготові прийти на допомогу учневі, надати йому підтримку" (12).

Висока думка американських дослідників про роботу цієї школи, проте, не підкріплена даними її віддалених результатів. Крім того, обмовка про "мінімальний рівень» засвоєння системи соціальних цінностей і враження педагога-очевидця (підлітки тримаються, як маріонетки, відповідають тільки "так, сер" і стоять струнко) (13), дають підставу припустити, що практичні результати діяльності названої школи виявляються не стільки в зміні структури цінностей, структури особистості, скільки у зміні зовнішньої поведінки вихованців, у яких на основі точного розрахунку вироблені реакції, що соціально схвалюються.

Р. Джонсон пише: "Величезні невиправдані затрати сил і часу вчителів, яка наноситься невеликою кількістю "важких" учнів навчанню і нормальному життю більшості, змушує мас відповідально підійти до цієї проблеми і поставити питання про розробку концепції окремих шкіл для "важких" підлітків, у яких спеціально підготовлені вчителі за спеціально складеними навчальними планами могли б спрямовувати свої зусилля на адаптацію вихованців доти, доки вони не зможуть знову повернутися до занять у "звичайній школі" (14).

Автор пропонує модель такої програми. Принципова її відмінність від багатьох інших програм для потенційних делінквентів у тому, що відрахування в школу для "важких" проводиться примусово. Найбільш важливим моментом у програмі е тимчасове відрахування "важких" в особливу школу з перспективою їх повернення до занять у нормальних умовах.

На думку авторів, проведений ними аналіз показав, що спеціалісти з освіти розробили ряд ефективних програм для подолання труднощів, характерних для потенційних членів делінквентних груп. Цей аналіз дозволив розробти загальну модель програм навчання типу "школа в школі" або альтернативної школи середні школи, які реалізувала цю модель, дали дані про практичний досвід її впровадження. а також дані досліджень.

Як відзначається у звітах, в більшості середніх шкіл число потенційних порушників не перевищує 100- 1з0. В них можна організувати програму типу "школа в школі" або незалежної альтернативної школи. Кількість учасників програми - не більше 25-100 учнів і 2-6 вчителів. Учителі повинні бути незалежними і вільними від інших обов'язків - інакше розвіюється увага і відповідальність. Учителі самі "беруть" у програму і "викликають" своїх колег, самостійно складають навчальні плани і організовують навчальний процес.

Важливо, щоб учитель вірив, що учень має право почати з нуля. Учитель повинен сприймати учня у всьому комплексі його проблем у сім'ї, групі ровесників і т. д. Далі необхідно, щоб вчителі співпрацювали і приймали погоджені рішення, на відміну від того, що робиться у звичайній школі. Заняття проводяться в одному великому класі з різними вчителями : з різних предметів одночасно.

Програма добровільна, і бажаючі взяти в ній участь повинні подати заяву, але приймають не всіх, а лише тих, хто відверто називає джерело своїх проблем, а також усвідомлює необхідність змінити відношення і поведінку. Учень повинен ознайомилися з чіткими і вичерпними правилами програми і дати обіцянку виконуючим ці правила; ті ж які неодноразово порушують дану обіцянку, виключаються з програми. Брамка програми культивується визначена етична атмосфера, відхід від делінкветної групи, відмова від злодійства, насильства і т. ін., тому, досягнувши певних успіхів у виправленні, учень може гордитися участю в "програмі".

Важливою складовою частиною програми є трудова практика. Це може бути робота в дитячому садку, на будівництві будинку під керівництвом майстра, в ремонті квартири. Така праця групами розвиває здатність до співробітництва, відповідальність, етику праці, прищеплює корисні професійні навички. Стажування, що проводиться у кінці програми, орієнтоване на розвиток і закріплення професійних навичок у 80-ті роки описана модель упроваджувалась у вісконських школах. Аналіз цього досвіду показав, що чим ближчою реальна програма була до моделі, тим кращі результати вона давала.

Таким чином, наявність досить різноманітних підходів американських спеціалістів до проблеми профілактики групової делінквентності свідчить про високу активність і зацікавленість американських шкіл у вирішенні даної проблеми Цей досвід, але з урахуванням власної специфіку можна застосувати у вітчизняній виховній практиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Muehbauer Y., Dodder L. The losers: Gang delinquency it> American suburb. — IV.Y. — Chicago: Praeger, 1983 -=• 410 p.
2. Brown B. F. A study of the school needs of children fr§m one-parent families/,/Phi Delia Kappan. — Apr. 1980 — p. 537-540.

3 Makever R, Prevention and control of delinquency. — N. Y.: Plenum Press. 1967. — 39 p.

* 1. The international encyclopedia of education — Oxford. — N. Y. — Toronto: Pergamon Press. 1985. — P. 1344.
  2. Шибутани T. Социальная психология, — M. Прогресе, 1959. 635 с.
  3. Crisci P. The quest national center: a focus on prevention of alienation/Phi Delta Kappan. — 1986 — Vcl. 60, № 4 — p. 440-442.

7 Lasley T. Taching selflessness in a selfish society/Phi Delta Kappan. — 1987. — Vol. 68, № 2. — p. 674-678.