

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО ШКІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Спеціальна освіта»
Гончаренко Надія Сергіївна
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.
Рецензент д.пед.н., доцентка Раєвська І.М.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Формування понять “адаптація” та “дезадаптація” як психолого-педагогічної проблеми.....	7
1.1 Зміст понять “адаптація” та “дезадаптація”	7
1.2 Шкільна дезадаптація: причини виникнення та наслідки.....	11
Розділ 2. Проблема дезадаптації старших підлітків.....	19
2.1 Підлітковій і старшій підлітковій вік: психологічні особливості.....	19
2.2. Взаємовідносини підлітка і дорослого.....	23
2.2.1. Дезадаптація підлітків, як наслідок відсутності психологічного комфорту у взаємовідносинах з батьками.....	25
2.2.2. Дезадаптація підлітків, як причина відсутності “зворотнього зв’язку” із вчителями.....	31
Розділ 3. Система роботи психологічної служби та педагогічного колективу школи по діагностиці і корекції дезадаптації учнів.....	35
3.1 Діагностична робота.....	35
3.2 Корекційна робота з дезадаптованими підлітками.....	40
3.3 Результати дослідження процесу дезадаптації у старшому підлітковому віці (динаміка особистісних змін).....	45
Висновки.....	54
Список використаних джерел.....	56
Додатки.....	61
Додаток Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	

Вступ

Актуальність. Сьогодні в біології, психології, фізіології, психофізіології, психіатрії, дефектології, педагогіці стрімко розвивається методика вирішення проблеми дезадаптації як феномену біологічного та соціального середовища.

Поняття “адаптація” – одне з ключових положень у дослідженні живого організму. Становлення механізмів адаптації відбувалося в процесі тривалої еволюції і тому вони забезпечують можливість існування та організації живих організмів в умовах мінливого середовища.

Термін “шкільна дезадаптація” був введений В. Каганом. Це поняття стало використовуватись для визначення проблем і труднощів шкільного навчання, а саме: проблеми з навчальною діяльністю, непорозуміння з однокласниками, неадекватну поведінку дитини у школі.

Подолання таких проблем повинно бути спрямоване на усунення причин, що їх викликають.

На цей час проблема шкільної дезадаптації є вкрай важливою, тому що вона може бути причиною багатьох психічних і нервових розладів у дітей шкільного віку.

Крім того, шкільна дезадаптація часто виступає як частина загальної соціальної дезадаптації дитини, і звичайно, порушує процес формування її особистості.

Важливо також відмітити, що від того, як складаються в школі взаємовідносини між конкретним школярем і однолітками та вчителями, залежить якість його майбутніх взаємовідносин з іншими людьми.

В педагогічних технологіях, упроваджених зараз в загальноосвітні шкільні заклади, акцент переноситься на особистість учня. Основою психолого-педагогічної науки і практики завжди була і є особистість, а в

системі освіти – особистість учня та вчителя. Тобто якщо створити максимально сприятливі умови для обох сторін навчально-виховного процесу, то це буде позитивно впливати на розвиток особистості дитини в цілому та його вміння швидко адаптуватися до змін в оточуючому середовищі (до яких він буде ставитися неупереджено).

В даній роботі здійснена спроба дослідження окремих актуальних психолого-педагогічних проблем шкільної адаптації та дезадаптації.

В психології, як свідчить аналіз літературних джерел, проблема дезадаптації людини досліджується, звичайно, з урахуванням особливостей соціального середовища і його змін, а також обов'язковими рекомендаціями та розробкою методів корекції незадовільного психологічного стану; в той же час сучасна педагогічна наука визначає шляхи та засоби, які б сприяли нормальному проходженню адаптаційного процесу в стінах школи. Однак, до цього часу можна зустріти такі навчально – виховні заклади, де акцент ставиться на навчання, а не на розвиток особистості дитини. І тому природно, що учень не може почувати себе комфортно в емоційному плані. Крім того, подібні учбові заклади далеко не завжди сприяють вихованню у дитини таких важливих навичок, як вміння спілкуватись, відстоювати свої права, відповідати за свої вчинки, висловлювати свою думку та пристосовуватись до нових умов.

Проблемам дезадаптації людини були присвячені роботи видатних вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів: І. Кон, А. Реан, Я. Коломінський, К. Рубін, Дж. Ейсенфрід, Н. Фокс, С. Калкінс, Дж. Каган та ін. Але ці дослідження не пояснюють причин значного збільшення кількості випадків шкільної дезадаптації дітей та підлітків на сучасному етапі розвитку людського суспільства. Поміж тим, і в Україні та країнах СНД, і у Західній Європі ця проблема здобула достатньо вагомого соціального значення.

Причини, що її викликають, полягають передусім у підсиленні стресових впливів різноманітних умов сучасного соціального життя на тендітну дитячу психіку.

Таким чином, вибір теми наступного дослідження був визначений прагненням хоч у незначній мірі, але допомогти підростаючому поколінню уникнути багатьох негативних наслідків, пов'язаних із впливом дезадаптуючих факторів шкільного середовища.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:

Робота виконана відповідно до теми кафедри корекційної освіти: «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі», реєстраційний № 0119U101727 від 22.11.19.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку дезадаптації та пошук максимально дієвих шляхів її запобігання.

Відповідно з метою і гіпотезою були поставлені наступні дослідницькі завдання:

- а) аналіз підходів вчених до розуміння проблеми дезадаптації у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці;
- б) дослід структури такого психолого-педагогічного поняття, як дезадаптація людини;
- в) аналіз еволюції понять “адаптація” та “дезадаптація” людини;
- г) обґрунтування психолого-педагогічних умов, що позитивно впливають на процес шкільної адаптації;
- д) розробка системи тренінгових занять з метою прискорення темпу процесу звикання до умов нової школи (корекція дезадаптації).

Об'єктом дослідження є сучасні підходи до вивчення дезадаптації підлітків яка виникає в ході навчально - виховного процесу.

Предметом є психологічна адаптація підлітків з порушенням

інтелектуального розвитку.

Наукова новина роботи полягає в обґрунтуванні критеріїв формування вміння у підлітків швидко адаптуватись до зміни форми навчання, а також визначення шляхів дослідження та корекції процесу дезадаптації, із урахуванням наведених у даному дослідженні теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки подібних методів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів у практичній роботі вчителів загальноосвітніх шкіл, яка, поміж іншого, повинна бути спрямована і на профілактику шкільної дезадаптації учнів.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота (проєкт) складається із вступу, трьох розділів, висновків, використаної літератури, додатків

РОЗДІЛ 1

Формування понять “адаптація” та “дезадаптація” як психолого-педагогічної проблеми

1.1. Зміст понять “адаптація” та “дезадаптація”

Поняття адаптації – одне з ключових у дослідженні живого організму. Адаптація (від лат. *adapto* - пристосовую) – одне з центральних понять біології. Механізми адаптації знаходять свій прояв у пристосуванні живого організму до перепадів температури, до нестачі кисню, до атмосферного тиску та інших змін навколишнього світу. Поняття “адаптації” також застосовується багатьох науках, і в психології. «Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм – середовище виникають значні зміни, ці зміни забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій» [2, с. 3].

Процес адаптації мінливий, оскільки організм і середовище знаходяться у динамічній рівновазі.

Складність використання терміну “адаптація” значною мірою обумовлено тим, що в сучасній психологічній науці їм визначають процес змін, які виникають у людини в нових життєвих умовах, і як

результат цих змін. Тобто під адаптацією розуміють рівновагу, яка встановлюється між організмом (окремим індивідом) і середовищем. І тому адаптивний процес при статичному розгляді може бути представлений, як послідовна зміна відносно стабільних періодів із збереженням рівноваги між організмом і середовищем. В той же час рівновага є відносною, оскільки змінюється під дією зовнішніх та внутрішніх факторів. Вона може також розглядатись як закінчення визначеного періоду дестабілізації, або як загальне досягнення особистості стану, рівноваги життя, коли зрілий індивід потенційно готовий до будь яких змін.

Розглядаючи загальні проблеми адаптації, Л. Божович, Л. Вигодський та ін. дослідники частіше всього відокремлюють такі напрямки адаптаційних змін:

- а) за видами адаптаційної середи, до якої пристосовуються, або пристосовує до себе індивід (наприклад: сімейна, сусідська, приятельська, політико-правова, учбова адаптації);
- б) за структурними компонентами адаптаційного середовища: предметно – дійова та особистісна.

Період адаптації вважають дуже складним періодом життя, бо саме в цей час людина пристосовується одночасно за декількома спрямуваннями (напрямами). Цей період характеризується швидким зростом напруженості у діяльності. Потрапивши в умови, що принципово відрізняються від звичайних, людина гостро реагує на зміну на фізіологічному і психологічному рівнях. В період адаптації дуже різко підвищуються енергетичні втрати організму, проявляються порушення в функціонуванні фізіологічній роботі багатьох органів. При високому напруженні функціональні системи повільніше нормалізуються, що негативно відображається на загальному стані організму. Психологічний рівень адаптованості виявляється як почуття

внутрішнього комфорту, впевненості; зріст психологічного напруження, підвищення тривожності, безконфліктності із соціальним середовищем [2, с. 7].

Відокремлюють такі варіанти взаємодії людини з новим середовищем та наслідками:

Претадаптація – пристосування до майбутнього, до явно існуючих ситуацій, психологічна установка на адаптацію. Типовим видом такої адаптації є навчання у вищому учбовому закладі (ВУЗі) або у середній школі, коли людина отримує теоретичні знання, які потрібні для оволодіння майбутньою професією.

Деадаптація – відвикання від звичайних умов життя. Будь яка людина має хоч мінімальний досвід манери поведінки в тих чи інших ситуаціях, володіють своєю системою взаємовідносин в звичному для себе світі. Але цих нових знань, умінь та навичок може бути недостатньо в нових умовах, або вони взагалі не можуть відповідати новим потребам та обставинам. Стан невідповідності досвіду, та психічних резервів, що людина має, відносно конкретній життєвій ситуації називають дезадаптацією.

Реадаптація – це пристосування до інших умов життя. Так, наприклад, студенти вищих учбових закладів вже пройшли у своєму житті декілька періодів адаптації: при вступу до школи, коли переходили з початкових класів у середню, коли поступали в технікум чи ВУЗ. І кожного разу виникала необхідність знову випрацювати засоби діяльності і рішення типових ситуацій, змінюватись відносно з новим змістом діяльності і умовами життєдіяльності, між особистісними взаємовідносинами.

Дисадаптація – повна неадаптованість, повна неможливість пристосовуватись до нових умов діяльності і соціального середовища. В науковій літературі цей термін зустрічається досить рідко, замість нього

використовують термін дезадаптації, яким недиференційовано визначають будь яке співвідношення людини до умов середовища.

Психологічна адаптація, в свою чергу, має декілька напрямків перебудови системи відносин засобів взаємодії людини, яка адаптується з іншими людьми, а саме: включення в нову систему діяльності, яка характеризується рядом принципових змін від попереднього періоду життя. Виникає необхідність оволодіння новими діями, хоч основною діяльністю залишається засвоєння знань, умінь та навичок.

Тепер ця діяльність стає більш активною, і раніш отриманий та засвоєний учбовий матеріал починає застосовуватись в житті, трудовій діяльності. Стосовно даного дослідження це означає, що підліток не лише здобуває знання у вечірній школі, він паралельно навчається в ПТУ або працює. Тобто значно змінюється навантаження, розширюється спектр дій, підвищується кількість параметрів, які утримуються в сфері актуального пізнання, що відповідає поліфункціональному характеру учнів.

Період життя, коли індивід повинен постійно визначати новий смисл подій, які виникають (тобто змінювати вже засвоєні шаблони оцінювання), випрацьовувати та засвоювати нові нормативи поведінки, поступово трансформують його психіку. Кожна ситуація, що потребує перебудови поведінки, так чи інакше призводить до зміни особистості в цілому. Разом із загальним розвитком одночасно стабілізується структура особистісних якостей, які відповідають потребам навчання у новому учбовому закладі. По мірі завершення цієї стабілізації, інтенсивність розвитку поступово знижується.

В структурі процесу адаптації підкреслюють первинні структурні компоненти – так звані адаптеми, які складаються із двох взаємообумовлених компонентів: адаптивної ситуації та адаптивної потреби. Адаптивна ситуація пов'язана з переходом людини із однієї

середі в іншу, або зі зміною її умов існування, а адаптивна потреба – це відповідна цим змінам реакція особистості на зміни умов середовища, що супроводжується пристосуванням до цих змін.

В процесі взаємодії між людиною та навколишнім світом можуть виникнути такі співвідношення:

- а) середовище, що не змінюється – особистість, яка змінюється.
- б) середовище, яке здатне змінюватись – особистість, що змінюватись не в змозі.
- в) середовище, яке змінюється – особистість, яка змінюється.
- г) незмінне середовище – незміна особистість.

Треба зауважити, що кожне з цих співвідношень має свої, особливі адаптаційні риси.

При першому варіанті прогноз розвитку відносин людини з новими обставинами досить позитивний. Шляхом власного пристосування людина може засвоїти нові вимоги, змінити свої індивідуальні особливості або знайти спосіб компенсації.

Залишає надію на краще і другий варіант – середа (в основному соціальна) пристосовується до нової людини.

Безумовно, найкращий третій варіант, коли напрямок і темпи змін середі та особистості в цілому співпадають.

Найбільш песимістичними будуть прогнози при четвертому варіанті, коли незмінне середовище і особистість, що не здатна до змін. Однак і тут є вихід – пошук середовища, у якому якості особистості цілком співпадають з нормативними, або навпаки, суворий відбір претендентів. Таким чином, необхідність швидкої зміни звичного, багато років відпрацьованого стереотипу, прийняття нової системи ціннісних орієнтацій, інших принципів і форм організації життєдіяльності – складний процес, що супроводжується негативними почуттями, нервовими зривами та стресовими реакціями у випадку

незадовільної адаптації (дезаптації).

1.2. Шкільна дезаптація: причини виникнення і наслідки

В останні роки явище дезаптації у дітей і підлітків стали предметом багатьох медичних, психофізіологічних досліджень. Дослідження в масових школах виявили ознаки дезаптації без виражених невротичних порушень у 22,5 % учнів [2, с. 23].

При психологічній дезаптації розвиваються непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки та емоційних порушень різного ступеню вираженості, які у випадках тотальної дезаптації досягають клінічного рівня.

Емоційні порушення у учнів виражаються у зниженні рівня спілкування, емоційної стійкості, самоконтролю, так званої соціальної сміливості і, навпаки, підвищення показників емоційної збудливості, тривожності, нейротизму. Відмічається також виражене почуття неповноцінності у відношеннях з товаришами, вчителями, батьками і в поведінці. В цілому, замкненість у собі, сором'язливість, тривожність, негативізм, а в навчальній діяльності – падіння рівня успішності, недостатність уваги та зосередженості, падіння мотивації та погане самопочуття. Через деякий проміжок часу стан дитини з такими емоційними порушеннями буде погіршуватися і соціальна дезаптаваність стає явною.

В.Каган одним з перших ввів поняття психогенної шкільної дезаптації, яку він обмежує від інших форм дезаптації, пов'язаних з психозами, психопатіями, непсихотичними порушеннями на основі органічних уражень мозку, затримками психічного розвитку, легкою розумовою відсталістю, гіперактивністю, дефектами аналізаторів та іншими клінічними синдромами. Більш того цей автор вважає що за

допомогою цього терміну можливо дати характеристику психогенним реакціям, а також психогенним захворюванням дитини, які порушують його суб'єктивний та об'єктивний статус у школі та родині. За даними сучасних досліджень при такому розумінні психогенної шкільної дезадаптації 15 – 20% дітей, що навчаються у школі, потребують короткочасної або систематичної психотерапії [25, с. 23].

В результаті аналізу літературних джерел а також власних даних, отриманих в результаті опитування учасників навчально–виховного процесу (вчителів, класних керівників, адміністрації, батьків, майстрів ПТУ) були визначені специфічні фактори, що можуть призвести до дезадаптації учнів при переході у вечірню загальноосвітню школу. До їх числа відносяться:

а) невідповідність, розбіг у вимогах між програмами денної школи та вечірньої;

б) інша структура процесу навчання у вечірній школі (залікова система оцінювання, навчання по семестрах, в деяких класах – заочна форма навчання);

в) одночасне навчання у школі і ПТУ, або робота, яка сумісна з навчанням;

г) різке підвищення інтенсивності навчання (темп, об'єм, складність матеріалу) та велике навантаження;

д) зниження ступеню контролю та емоційної підтримки з боку вчителів, різке підвищення вимог до самостійності, самоорганізації учня;

е) ускладнення ситуації тим, що зменшується можливість індивідуального підходу до учнів (класи переповнені – до 60 учнів в “денних” колективах);

є) формалізація контактів між учнями та вчителями-предметниками, які як правило, недостатньо добре знають індивідуальні

особливості учня, можуть не зважати на їх особистісні особливості;

ж) складності підліткового та юнацького віку (неконструктивні форми самоствердження);

з) тяжке, складне матеріальне становище одних і добре, або задовільне у інших;

і) характерне для цього віку зниження мотивації до навчання;

к) перенесення незадоволення своєю попередньою школою, попереднього колективу на новий дитячий та педагогічний колектив у вечірній школі;

л) навчання в одному колективі дітей з різним інтелектуальним рівнем;

м) навчання в одному класі дітей з повних, неповних сімей, дітей – сиріт і напівсиріт.

При переході підлітків з однієї школи до іншої змінюється цілий ряд характеристик соціального середовища: діти знаходяться у нових умовах навчання, до яких вони повинні адаптуватися: наприклад, вони вже звикли до стилів навчання та до вимог вчителів своїх шкіл; до своїх класних керівників, до змін класного колективу, а при переході в іншу школу змінюються всі ці показники – і ми отримуємо дуже суттєві зміни, до яких дітям досить складно пристосуватись. У багатьох підвищується рівень тривоги, невпевненість, знижується успішність [25, с. 26].

Необхідність швидко пристосуватись до умов, що так різко змінились, виправдати очікування батьків та вчителів сама по собі є стресогенним фактором, викликає стан напруженості та ризик виникнення дезадаптації. Крім того цей період ускладнює один з найскладніших етапів життя людини – підлітковий вік. Допомогти дітям безболісно пройти період адаптації до нових умов, пов'язаних зі зміною зовнішніх обставин та внутрішніх змін – найважливіша та найскладніша

задача для всіх дорослих, які беруть участь у вихованні та навчанні підлітків.

По відношенню до дезадаптації особливо страждають діти з деякими особливими особистісними рисами характеру. Це, в першу чергу такі риси, як повільність (інертний тип нервової системи), імпульсивність, підвищена сором'язливість, замкнутість у собі, високий рівень чутливості до зауважень та критичних висловлювань, подразливість, гіперактивність, особистісна тривожність. В середній і старшій школі взаємовідносини вчитель – учень досить формальні. Сором'язливі, емоційно ранимі та невпевнені у собі діти можуть не звернути на себе увагу вчителя. Досить часто вони старанні, гіперсоціальні, тривожно - обов'язкові і вчитель вважає їх благополучними і досить впевнено залишає таких дітей наодинці зі своїми проблемами. Кожному вчителю треба пам'ятати, що “ціна” такої пристосованості дуже висока: це перенапруження сил, що може призвести до нервово-психологічного напруження і навіть до нервового зриву [36, с. 24].

Діти що погано вчаться або часто пропускають заняття також становлять “групу ризику”. Бажання бути прийнятими в колективі зумовлює вибір неконструктивної форми поведінки: негативізм, роль “клоуна” або протистояння своєї особистості всьому колективу.

Після ретельного аналізу літературних джерел, що висвітлюють проблему дезадаптації учнів підліткового віку, а також завдяки власним спостереженням, були виділені фактори, що сприяють виникненню труднощів адаптаційного періоду на особистісному рівні:

а) відсутність вмінь та навичок самоорганізації, нездатність здійснювати психічну саморегуляцію поведінки, діяльності, станів. З різкою зміною змісту, об'єму, характеру діяльності, проявою принципово нових вимог до виконання подібна діяльнісна ригідність

призводить до постійних невдач, неадекватним діям, що може викликати у учня сумніви у власних здібностях, вміннях, навичках (див. додаток № 3).

б) нездатність відповідати вимогам, які стосуються рівня інтеграції діяльності, орієнтація та приватні, локальні дії як засіб вирішення всіх проблем, що виникають. В результаті діяльність учня ніби розпадається на окремі види, слабо пов'язані між собою дії, кожна з яких може бути достатньо ефективною, але загальні результати залишають бажати кращого. Через це учень може витратити інтерес до навчання, вважаючи, що не знайти спільної мови у школі;

в) очікування миттєвих змін і позитивних результатів, неспроможність зрозуміти, що нова система міжособистісних відносин з оточуючими не може бути засвоєна відразу. Особливо болісно переживають труднощі адаптаційного періоду люди зі зниженою самооцінкою, з підвищеними прагненнями до самоаналізу;

г) ускладнює адаптаційний період особистісно притаманна здатність фіксуватись на негативних сторонах життя, зосереджуватись на власних інтелектуальних, моральних, вольових недоліках, які можуть ще більше посилюватись в ракурсі нових соціальних вимог, при цьому головну увагу людина звертає на свої почуття і переживання, а не на пошук нових засобів виходу із напружених ситуацій шляхом неупередженого самоаналізу і активного саморозвитку;

д) впливає розставання з тими групами, що стали референтними (сім'єю, однокласниками, іншими вчителями), гострота переживань поглиблюється труднощами побуту, матеріальними ускладненнями;

є) незадовільний контакт з однолітками та новими викладачами, класним керівником, зниження можливості встановити неформальні відносини, що робить переживання, що пов'язані з невдачами у навчанні ще болючими і гострими;

е) відсутність спрямованості на конструктивне вирішення конфліктів, проблем [39, с. 31].

Не треба вважати, що завершення процесу адаптації нових учнів до умов школи – явище абсолютно позитивне. Дійсно, засвоїти нову структуру діяльності, вже на практичному рівні, оволодівши необхідними навичками, вміннями, прийомами дій, учень починає почувати себе більш впевнено, не відчуваючи великих труднощів. В той же час необхідно пам'ятати, що опанування одного виду діяльності може призвести до того, що постійно експлуатується лише окрема частина якостей. Одночасно може втратити багато соціально значущих якостей, що може призвести до деформації особистості. Тому кожен учень повинен самостійно вирішувати проблему саморозвитку (див. додаток № 1).

Адаптація до школи – досить довгий та складний процес, який має і фізіологічний і психологічний аспекти.

Відокремлюються три основні етапи фізіологічної адаптації:

Перший етап: орієнтовний, коли весь комплекс нових впливів, пов'язаних з початком систематичного навчання (у нашому випадку – на новому місці), відповідає підсиленою реакцією і значним напруженням практично всієї системи організму. Ця “фізіологічна буря” продовжується досить довго – 2-3 тижня.

Другий етап: нестійке пристосування, коли організм шукає будь-які оптимальні варіанти реакцій на впливові чинники.

На першому етапі ні про яку економію ресурсів організму не може бути й мови: організм витрачає все, що має, а іноді і “в борг бере”. На другому етапі ця буря починає затихати.

Третій етап: потребує меншого напруження всіх систем, тобто це період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження.

Вчитель повинен розуміти, чому на цьому етапі навчально-виховного процесу не можна проводити інтенсивне навчання, чому діти так швидко втомлюються і так важко вдержувати їх увагу.

Відповідним чином треба будувати педагогічний процес так, щоб не наносити шкоди здоров'ю кожної дитини.

Кожна з трьох фаз триває близько 1-2 тижнів, разом процес адаптації триває 5-6 тижнів.

Перші тижні характеризуються низьким рівнем працездатності, дуже високим рівнем тривожності, низьким та нестійким рівнем працездатності, високою напруженістю серцево-судинної системи, внаслідок чого дуже швидко настає [13. с. 107].

Вчитель та батьки повинні знати про такі особливості організму учня і допомагати дитині подолати шкільні труднощі, не перенапружувати її, не докоряти за низькі досягнення (див. додаток № 2).

Лише на 5-6 тижні навчання поступово підвищується і стають більш стійкими показники працездатності, знижується напруження основних життєзабезпечуючих систем організму.

Успішність процесу адаптації також багато в чому залежить від стану здоров'я дитини.

Розділ 2

Проблема дезадаптації старших підлітків

2.1. Підлітковий і старший підлітковий вік: психологічні особливості

Підлітковий вік – період життя людини від дитинства до юнацтва. В цей найбільш короткостроковий за астрономічним часом підліток проходить у своєму розвитку великий шлях: через внутрішні конфлікти із собою та іншими, через зовнішні зриви та колосальні досягнення порогу юнацтва, через неймовірні суперечності.

Всі дослідники, наприклад І. Кон, А. Лічко, В. Семіченко та інші, сходяться на тому, що з одного боку «підлітковий вік – це вік соціалізації, вростання у світ людської культури і соціальних цінностей, а з іншого – вік індивідуалізації, відкриття і ствердження свого унікального і неповторного “Я”. На полюсах цієї суперечності, як на гойдалці, розгойдуються всі підлітки, але в кожного з них ці полюси виражені по-різному. Більш того, за різних часів саме суспільство по-різному розгойдувало цю гойдалку, піднімаючи вгору то цінність індивідуальності, то цінність колективного життя» [18,27,46].

У науковій літературі є багато праць, присвячених проблемам підліткового віку. Л. Виготським було виокремлено декілька критичних періодів у психічному розвитку дитини, вважаючи, що “кризис – необхідний етап розвитку... Более того – чем ярче, острее, энергичнее проходит кризис, тем продуктивнее идет процесс формирования личности” [18, с. 115].

Якщо у 60-70-х роках ХХ століття педагоги були занепокоєні поведінкою учнів шостих класів, то проблема сьогодення – учні 8-10 класів. Саме тут ми найчастіше зустрічаємось зі скаргами дорослих на

свою професійну і особистісну безпорадність, на не володіння ситуацією. На це вказують у своїх працях А. Бодальов, Д. Фельдштейн.

Багато вчених вважають, що в підлітковому віці великого значення набуває спілкування підлітка з однолітками і ці стосунки обумовлюють його поведінку, діяльність та емоційну сферу.

В цей період підлітки намагаються зайняти те положення між ровесниками, яке їх задовольняє. Дехто намагається бути лідером, дехто просто добрим товаришем, ще дехто для когось непорушним авторитетом у якійсь справі.

Як свідчать дослідження, саме невміння, неможливість досягти такої позиції найчастіше є причиною дезадаптацій, недисциплінованості, навіть правопорушень підлітків, також це може супроводжуватися підвищеною конформною поведінкою у підліткових компаніях.

Крім того, слід відзначити, що суб'єктивна значущість для підлітка у сферах його спілкування з однолітками не завжди співпадає з оцінкою дитини дорослими, особливо у школі. Практично у всіх підлітків, віком від 15 до 17 головним стає прагнення до автономії у колективі ровесників і пошук визначення цінності власної особистості в очах однолітків, що досить часто призводить до переживань негативного характеру (почуття власної неповноцінності, тривожність, агресія, негативізм). Дорослі ніколи цього не помічають.

Батьки усі проблеми власних дітей, як правило, пов'язують із вадами ровесників, із якими спілкується їхній син або донька. Ні батьки, ні вчителі часто не бачать змін у змісті спілкування з ровесниками. Для підлітків найбільш важливим є спілкування з однолітками, а не з вчителями, або батьками.

Ці проблеми породжуються по-перше: нерозумінням дорослими внутрішнього світу підлітка, його переживань, прагнень вчинків, які незрозумілі для дорослих.

Потреба підлітків у розуміння, намагання бути рівноправними партнерами часто призводять до конфліктних ситуацій, у яких підліток виявляється винним. При чому таку позицію займають і самі підлітки.

В структурі особистості підлітка нема нічого стійкого, завершеного, нерухомого. Особистісна нестабільність породжує протилежні бажання та вчинки. У сучасному суспільстві прагнення підлітка набути статус дорослого – мрія малодоступна, бо юридично, соціально і матеріально підліток залежить від батьків. Саме тому, досить часто у підлітковому віці людина набуває не почуття дорослого, а почуття «вікової неповноцінності».

Отроцтво – це період, коли підліток знову оцінює свої відношення із сім'єю. Намагання знайти себе, реалізувати себе, як особистість, породжує потребу у відчуженні від всього того, що звично. Відчуження, яке зовнішньо відображається у негативізмі, є початком пошуку підлітком власної унікальної сутності. Підліток проходить через дружбу, спілкування у групі.

Саме у підлітковому віці дитина націлена на пошук нових продуктивних форм спілкування з тими, кого він любить або поважає, та на відкриття самого себе. Але, аналізуючи себе та інших, підліток бачить глибини своєї недосконалості, що частіше за все призводить до стану психологічної кризи. Суб'єктивно – це тяжкі переживання. Але кризи збагачують підлітка знаннями та почуттями, які допомагають йому пройти складну школу ідентифікації та відстояти своє право бути особистістю.

Відокремивши психологічні новоутворення віку, психолог може зробити прогноз тих складнощів, що будуть супроводжувати:

- а) розвиток самопізнання, формування самооцінки – незріла особистість;
- б) інтенсивне формування характеру – акцентуації характеру.

- в) почуття дорослості – реакція емансипації;
- г) інтимно – особистісне спілкування (ведуча діяльність) – реакції групування;
- д) потреба у самоствердженні – патологічні захоплення;
- е) потреба в активності та соціально значущої діяльності – реакції компенсації, гіперкомпенсації;
- є) критичне мислення – негативізм та реакції відмови;
- ж) допитливість та бажання перевірити себе – асоціальна поведінка, втечі з дому, бродяжництво;
- з) підвищена емоційність – афективна поведінка, гостра чуттєвість до невдач, агресивність.

Згідно А. Лідерсу проблеми цього віку можуть бути пов'язані з пошуком шляху їх задовільнення. Усі потреби цей автор класифікує наступним чином:

- а) фізіологічних потреб, які запускають фізичну та сексуальну активність;
- б) потреби у безпеці, яка забезпечується приналежності до групи;
- в) потреби у незалежності та емансипації від сім'ї;
- г) потреби у прихильності;
- д) потреби в успіху, перевірці своїх можливостей;
- е) потреби в самореалізації та розвитку власного "я".

Більш того, ця класифікація зумовлює відокремлення наступних ускладнень, що виникають в процесі навчання підлітків:

- а) невміння виконувати дії за зразком, інструкцією;
- б) ускладнення при самостійному виконанні учбових дій (аналіз, сприйняття, класифікація, узагальнення);
- в) інертності розумової діяльності;
- г) несформованість самооцінки та самоконтролю в учбовій діяльності;

- д) неусвідомленість в учбовій діяльності (неусвідомленість мети);
- е) дисгармонія мотивів навчання [8, с. 7].

Підлітковий вік – кризовий період життя людини, сповнений суперечностями. Він нерідко обтяжується негативними чинниками психологічного, морального, соціального, правового та матеріального характеру. Діти 14-17 років досить часто опиняються в несприятливих умовах, які можуть призвести до серйозних порушень в психічній і фізіологічній сферах. Однією з таких несприятливих умов розвитку особистості є реакція дезадаптації, яка сама по собі може бути окремим явищем або наслідком, причиною якого можуть бути такі фактори, як особливості характеру особистості підлітка; неблагонадійна сім'я, авторитарний або ліберальний стиль виховання у родині, тяжке матеріальне становище; фізичні вади тощо.

Процес порушення пристосування підлітка до зміни умов середовища може призвести до погіршення успішності у навчанні, дистимії (тривожності, неспокою, похмурості), почуття своєї неповноцінності, суїцидальної поведінки, аутоагресії, девіантної поведінки, неврозів та інших серйозних порушень.

Саме тому, що дезадаптація може бути верхівкою айсбергу, тобто лише наслідком цілого ряду негативних явищ, корекція проходить дуже довго з частими ускладненнями. Отже легше попередити дезадаптацію, ніж провести корекційну роботу. Батьки, вчителі, психологічна служба школи повинні створити для нових учнів максимально сприятливі умови, які б позитивно впливали не тільки на процес пристосування в стінах нової школи, а й взагалі на становлення особистості підлітка.

2.2. Взаємовідносини підлітка і дорослого

Претензії підлітка на нові права розповсюджуються передусім на

всю сферу взаємовідносин з дорослими. Підліток починає пручатися тим вимогам, які раніше виконував; він протистоїть дорослим, обурюється, коли обмежують його самостійність, і, взагалі, як “маленького”, опікують, контролюють, бажають бачити слухняним, не звертають уваги на його думку, інтереси. Існуючий у дитинстві тип взаємовідносин з дорослими, відображає нерівноправне положення дитини у спілкуванні з ними.

Права дорослих він обмежує, а свої поширює і претендує на повагу своєї особистості, та довіру, самостійність, тобто рівності із дорослими і намагається добитись признання ними цього.

Різні форми протистояння підлітка – засіб змінити сталий тип взаємовідносин з дорослими на новий, специфічний для комунікації (спілкування) з дорослими.

Важливість і особливе місце підліткового періоду визначається тим, що саме в цей час відбувається перехід від характерних для дитинства відносин дорослої людини та дитини до нового, специфічного спілкування дорослих людей.

Цей період існує як процес ставлення нових засобів соціальної взаємодії підлітка і дорослого [9, с. 113].

Благополучною формою переходу до нового типу взаємовідносин треба вважати ту, при якій дорослий сам виявляє ініціативу або, бере до уваги потреби і вимоги підлітка, перебудовує своє відношення до нього.

Однак це можна зробити при відсутності у дорослого відношення до підлітка як до дитини. Але є ряд суттєвих моментів, які сприяють збереженню цих взаємовідносин, до їх числа відносяться:

а) незмінність суспільного положення підлітка: він залишається учнем;

б) його матеріальна залежність від дорослих (в нашій школі це не виражено, бо багато хто із учнів працює і допомагає батькам);

в) звичка дорослого спрямовувати, давати поради, контролювати дитину;

г) відсутність у багатьох підлітків ознак дорослості у зовнішньому вигляді, вчинках, поведінці.

Розвиток соціальної активності підлітка, який допомагає йому дійсно дорослішати, необхідно для підготовки до майбутнього життя [18, с. 107].

Одна з основних причин шкільної дезадаптації у підлітковому, старшому підлітковому віці пов'язана з характером сімейного виховання. Якщо дитина у сім'ї не відчуває себе емоційно комфортно, не відчуває переживання "ми", то і в нову соціальну спільноту – школу – входить з великими труднощами. Вважається, в основі шкільної дезадаптації дітей лежить байдужість та відчуженість, яку дитина відчувала в сім'ї.

Інша причина шкільної дезадаптації заключається в тому, що труднощі у навчанні та спілкуванні, а також у поведінці пізнаються підлітком в основному через відношення до них вчителів, а причини виникнення дезадаптації досить часто пов'язані з відношенням до дитини і до його навчання сім'ї (див. додаток № 4).

2.2.1. Дезадаптація підлітків, як наслідок відсутності психологічного комфорту у взаємовідносинах з батьками. Із факторів соціалізації, що роздивляються окремо, найбільш важливим та впливовим була і є родина, як первинна частина суспільства, вплив якої дитина відчуває раніше всього, коли вона найбільш схильна для сприйняття. Сімейні умови, які включають соціальне положення, род занять, матеріальний рівень та рівень освіти батьків, в значній мірі визначають життєвий шлях дитини. Крім цілеспрямованого, усвідомленого виховання, які дають їй батьки, на дитину впливає вся

внутрішньо-родинна атмосфера, причому ефект цього впливу нагромаджується із віком, і переробляється в структурі особистості.

Практично не існує жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків та юнацтва, який би не залежав від сімейних умов зараз чи у майбутньому [18, с. 109].

Крім освітнього рівня батьків, досить сильно впливає на долю підлітків та юнаків склад сім'ї та характер взаємовідносин між її членами. Погані сімейні умови характерні для більшості так званих "складних підлітків".

Значний вплив на особистість підлітка вказує стиль взаємовідносин з батьками, який лише частково обумовлений їх соціальним положенням.

Існує декілька відносно автономних психологічних механізмів, завдяки яким батьки впливають на своїх дітей:

а) підкріплення: коли батьки застосовують прийоми заохочування для того, щоб отримати, як результат, таку поведінку дитини, яку дорослі вважають доцільною. Із цією метою у свідомість дитини впроваджується визначення системи норм які повинні стати для дитини звичкою;

б) ідентифікація: коли дитина наслідує поведінку батьків, орієнтується на їх приклад, намагається бути таким як і вони;

в) розуміння: коли батьки знають і розуміють внутрішній світ дитини та допомагають вирішувати ті проблеми, з якими вона не може впоратись самостійно. Таким чином батьки формують його самосвідомість та комунікативні якості.

Дуже важливе значення має також емоційний тон сімейних взаємовідносин та тип контролю і дисципліни, що існує у родині.

Емоційний тон відносин між батьками та дітьми психологи уявляють у вигляді шкали, на одному боці якої стоять максимально

близькі, доброзичливі стосунки (батьківська любов), а на іншому – далекі, холодні. У першому випадку основними методами виховання є догляд, увага та заохочення, а в другому – суворість та покарання.

Дитина, яка позбавлена сильних доказів батьківської любові, має набагато менше шансів на високу самоповагу, на становлення теплих близьких відносин з іншими, стійкій позитивній образ “Я”. Вивчення підлітків, юнаків та дорослих, які страждають психофізіологічними та психосоматичними порушеннями, невротичними розладнаннями, труднощами у спілкуванні, розумової діяльності, загальної соціальної дезадаптації, агресії, соціальною поведінкою, вказує, що всі ці явища значно частіше спостерігаються у тих, кому в дитинстві і тепер не вистачає батьківської уваги, емоційного тепла, любові [15, с. 4].

Емоційний фон сімейного виховання спрямований на формування відповідних рис характеру. Різні засоби батьківського контролю також можна уявити у вигляді шкали, на одному боці якій – висока активність, самостійність і ініціатива дитини, а на іншому – пасивність, залежність. За цими типами відносин стоїть не лише розподілення ролей та влади, але й різна спрямованість внутрішньої комунікації: в одному випадку вона спрямована на дитину з боку батьків, а в іншому – на батьків з боку дитини.

Часто батьки не завжди дотримуються одного стилю виховання: батько, як правило, сприймаються підлітками і юнаками реально більш жорсткими та авторитарним, ніж мати, тому загальний родинний стиль виховання у значній мірі компромісний. Батько й мати можуть доповнювати одне одного, а можуть і протистояти одне одному.

Найкращі взаємовідносини підлітків з батьками складаються під час демократичного стилю виховання у сім'ї. Цей стиль в найбільшій мірі сприяє вихованню самостійності, активності та соціальної відповідальності.

Відчуття в дитини непотрібності, незначущості, відчуженості в сім'ї викликає протест, або агресію, а можливо апатію і пасивність. Протилежне відношення, коли батьки грають у вседозволеність і дитина отримує надто багато з матеріальної точки зору, а не тільки те, що потрібно, викликає відчуття, що батьки відкупаються від неї матеріально і до неї в них немає ніякої справи. Характер виховання в сім'ї, як правило відображає стиль виробничих відносин. Люди «приносять» додому несвідомо службові відносини, незадоволення, проблеми. Такий стиль виховання спонукає підлітка більше спілкуватися з однолітками, ніж з батьками. Спілкування з дорослими набуває автономії. В той же час більшість підлітків хотіли би бачити своїх батьків друзями, оскільки гостро потребують їх підтримки.

Було виявлено, що старшокласники, незалежно від статі, більш довірливо спілкуються із матір'ю, ніж із батьком, частіше звертаються до неї за порадою. Батько має перевагу лише в "інформаційній сфері". Але при цьому, із спілкування "витягуються" ті теми, які більш цікавлять підлітка (тут маються на увазі ті питання, які стосуються теми статевого дозрівання, інтимних стосунків між чоловіком та жінкою і т. п.) і коли про це говорити неможливо, спілкування стає формальністю, між батьками та дітьми виростає стіна недовіри. Це регламентоване, нав'язливе спілкування відображається на поведінці, самопочутті підлітка. Він починає недовірливо відноситись до всіх дорослих, переносить цей штамп на соціум, і якщо ця несприятлива атмосфера не змінюється на краще або якщо дитина не знаходить себе у колі однолітків, відбувається не лише шкільна, а й взагалі – соціальна дезадаптація.

Дивлячись на все перелічене, хотілося б окремо виділити тих підлітків, які живуть у неблагонадійних сім'ях. Доволі відомі психологи, такі як Л. Божович, В. Нефедов, М. Буянова, З. Баєрунас, А. Лічко, та

інші, вивчали розвиток дитини у таких несприятливих умовах, і те, як неблагонадійні батьки впливають на соціальний розвиток своєї дитини. Л. Божович вважає, що розвиток особистості дитини – це база її існування, яка вбирає в себе процеси встановлення, всю сферу можливого: плани, перспективи, надії, мрії, бажання, страхи та відчуття загрози.

Життя дитини у багатьох випадках наслідуює і відображує від буття дорослих, що її оточують. Якщо поряд неблагонадійна сім'я, середовище, де відсутня система життєвих цінностей і дитина зростає сама по собі, то дуже скоро всі соціальні “хвороби”, такі як аморальність, цинізм, агресивність, байдужість стають “хворобами” дитини. Треба відмітити, що така родина зазвичай не займається вихованням дітей. В психолого – педагогічній літературі вона розглядається з точки зору свого морального потенціалу на розвиток і формування особистості дитини будь-якого віку. Неблагонадійна сім'я частіше за все є причиною появи соціально занедбаних дітей і підлітків з девіантною поведінкою, хоча є випадки, коли в таких родинях виростають морально досконалі люди. Серед педагогів таких учнів називають педагогічно занедбаними, або “важкими”, а в класних колективах ці діти стають вигнанцями або негативними лідерами.

Позиція психологічної служби школи по відношенню до соціально і педагогічно занедбаних дітей із неблагонадійних сімей складається із багаточисельних показників. Перед тим, як розпочинати корекційну роботу з підлітками так званої ”групи ризику”, психологу потрібно:

- а) визначити, до якого класу належить неблагонадійна сім'я;
- б) відокремити симптомокомплекс психологічних і патопсихологічних особливостей, що зумовлюють гостре реагування дітей на сімейне неблагополуччя;
- в) як саме може вплинути неблагонадійна сім'я на дитину яка

здатна на гостре реагування на будь-які негативні фактори.

В психологічній літературі зустрічається багато видів класифікацій неблагонадійних сімей. Наприклад, класифікація Г. Бочкарьової складена на основі змісту переживань дитини:

а) сім'я із негативною емоційною атмосферою, де батьки не лише байдужі, а й грубі по відношенню до дітей, не поважаючи їх, придушують їх волю;

б) сім'я, де має місце байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі;

в) сім'я із нездоровою моральною атмосферою, де дитина наслідує аморальний спосіб життя дорослих.

З. Баєрунас відокремив варіанти виховних ситуацій, які сприяють появі девіантної поведінки. А. Личко підкреслив 4 несприятливі ситуації у родинах:

а) гіперопіка різного ступеню;

б) гіпоопіка, яка може призвести до байдужості з боку батьків;

в) ситуація, що створює “кумира” родині;

г) ситуація, що створює “попелюшок” у родині.

Б. Алмазов відокремив 4 типи неблагонадійних сімей, які сприяють появі “важких” дітей:

а) сім'ї з недоліками виховних ресурсів;

б) конфліктні родини;

в) морально нерозвинуті сім'ї;

г) педагогічно некомпетентні сім'ї.

М. Буянов відокремив наступні типи сімей: гармонійна, та, що розпадається, та, що розпалася, неповна, повна деструктивна, псевдосолідарна.

За думкою І. Козубовської, об'єктами уваги повинні стати сім'ї із несприятливими умовами виховання дітей:

- а) соціально – демографічні (неповні, багатодітні, батьки розлучаються);
- б) матеріально – побутовим (малозабезпечені, безробітні);
- в) медико – соціальні (батьки – інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі);
- г) психологічні та соціально – педагогічні (тривожність, емоційна конфліктність, педагогічна некомпетентність);
- д) соціально – правові (криміногенний стиль життя батьків, раніше засуджених та ін.)

Соціальна позиція дитини підліткового віку, яка росте і виховується у такій родині, визначається небажанням бути схожим на батьків. Вони цураються своєї родини, відкрито або приховано виражають свій протест, у них переважають девіантні емоції, їх відрізняє нестабільність емоційно – вольової сфери, деформація основних психологічних якостей особистості, акцентуацій характеру [7, с. 57].

За даними досліджень, які були проведені на базі ВСШ № 5 м. Миколаєва із 1005 учнів, 25 – сиріти, 73 – напівсиріт, 154 – із неповних сімей, 50 – із неблагонадійних сімей. Тому дуже багато підлітків, які поповнюють собою різні “групи ризику”: дезадаптації – 78; девіантної поведінки – 43 (асоціальна+наркоманія). Із них на обліку у кримінальній міліції по справам неповнолітніх – 27, осуджено – 18, з низькою самооцінкою – 58, з агресивною поведінкою – 44.

Психологічна служба школи не завжди спроможна домогтися цим дітям, і корекційна робота, що її проводить психолог та педагогічний колектив, зазвичай недостатня. Але все ж таки, ті результати, що представлені в дипломній роботі свідчать про те, що корекційна робота з “важкими” підлітками проводиться і дає непогані результати (див. додаток № 11).

2.2.2. Деадаптація підлітків, як причина відсутності “зворотного зв’язку” з вчителями. Статус сучасного старшокласника в школі неоднозначний. З одного боку, стан, що відповідає віку накладає на підлітка додаткову відповідальність, тобто вимагає більшої відповідальності за свої вчинки. З іншого боку, відношення з вчителями складаються у це період складно, оскільки виконувати вимоги він має беззаперечно і це внутрішнє відношення підлітка до школи, до навчання, це адаптація становлення підлітка як особистості

У загальноосвітніх школах, педагогічний колектив яких спирається на самодіяльність та самоврядування учнів, допомагаючи і розвиваючи їх суспільну активність та ініціативу, позашкільні інтереси вільно вливаються до шкільних і збагачують шкільне життя. В тих школах, де цього нема, мотив обмеження і протиставлення школи і “справжнього”, “дорослого” життя звучить досить сильно [18, с. 119].

Випрацювані різні методи вивчення шкільної мотивації до навчання у учнів різної вікової категорії. Це і малюнки на теми “Школа”, і такі анкети, як “Школа і Я”, “Що мені більше подобається у школі”. (див. додатки № 4, 5).

Ці методи дозволяють дати оцінку динаміці шкільної мотивації. Зниження рівня шкільної мотивації може служити критерієм шкільної деадаптації дитини, а його підвищення – позитивною динамікою у навчанні та розвитку. В останньому випадку дитина швидко адаптується до школи. Вона успішно засвоює для себе мінливу роль учня, приймає нові вимоги, активно вступає у нові взаємовідносини. Але у підлітків по різних причинах цей процес проходить досить складно.

Значно більш складними та диференційованими стають у підлітковому віці відносини до вчителів і з вчителями. Вчитель у свідомості дитини має співпадати з функціями, які педагог виконує.

Основними образами, ролями вчителя є:

- а) заміна батьків;
- б) влада, що розпоряджається покараннями та заохоченнями;
- в) авторитетне джерело знань у визначеній області;
- г) дорослий товариш та друг.

Старшокласник не бачить більше в образі вчителя батька або мати. Влада вчителя також не настільки велика, щоб учень сприймав її як, наприклад, за батьківську. В образі “ідеального” вчителя на першій план виступають його індивідуальні людські якості – вміння розуміти, емоційно реагувати, емпатія, тобто вчителя бажають сприймати як дорослого друга. На другому місці стоїть професійна компетентність вчителя, рівень його знань та якість навчання, на третьому місці – вміння справедливо і чесно розпоряджатися владою [23, с. 154].

Ці якості не завжди належать одному вчителю. Тому відбувається диференціація оцінок вчителів, які надаються підлітком (див. додаток № 12). До вчителя–професіонала, яких більшість, старшокласники відносяться з повагою, хоча між ними немає емоційного тісного контакту. Менше тих вчителів, яких підлітки не просто цінують і поважають, але й відчують значні емоційні відчуття, навіть любов.

Дуже цікаві розбіжності у відповідях вчителів і учнів на питання існування “контакту”, “зворотнього зв’язку” між учителями та учнями.

Позитивно відповідають на запитання: “Чи є тісний взаємозв’язок між учнем і вчителем?” 73% вчителів і 18% учнів. Ця невідповідність пов’язана з тим, що учасники виховного процесу по-різному розуміють слово “взаємозв’язок” – вчителі мають на увазі просто нормальний психологічний клімат, який робить можливим учбово-виховний процес, а підлітки мають на увазі емоційне тепло та психологічну інтимність, які ніколи не були і не будуть масовими.

Головна перепона взаєморозумінню вчителів і учнів –

абсолютизація рольових відносин, бюрократична система навчально-виховного процесу у школах та учбовоцентризм. При учбовоцентризмі вчителя, якого хвилює передусім навчальна діяльність, вчитель, як правило не бачить індивідуальності учня. Ідеальний учень у його розумінні – це той, хто завжди готовий до співробітництва із вчителем, ніколи не порушує дисципліни на уроках. Як протилежність, існує зовсім інший учень – лінивий, пасивний або невстигаючий, який вороже ставиться до школи і вчителя. Якщо “ідеальний” учень підкреслює і стверджує вчителя в його ролі, робить його працю приємною і позитивно впливає на його Я-концепцію, то “поганий” учень, навпроти є джерелом негативних емоцій. Відповідно, вчителя вважають таких дітей безвідповідальними, агресивними, неадаптованими і, навіть, бачать в них майбутніх правопорушників (див. додаток № 6) [18, с. 122].

Для переборення стереотипів власного мислення, педагог повинен знати специфічні небезпечності своєї професії. Американський соціолог У.Уоллер у своїй роботі “Що навчання робить із вчителями”, описав деякі із цих небезпечностей: багатьох вчителів і поза шкільними стінами відрізняє настирливо-дидактична, повчальна манера держати себе. Звичка спрощувати складні речі, щоб зробити їх доступними дітям, сприяє розвитку негнучкого, прямолінійного мислення, випрацьовує здатність бачити світ, чорно – білому варіанті, а звичка постійно тримати себе в руках ускладнює емоційне самовираження.

Положення вчителя – це випробовування владою. В бюрократично організованій системі освіти, вчитель передусім є чиновником, службовцем. Його головне завдання – не припускати відхилень від офіційно прийнятих правил і норм. В інтересах власного самозбереження, вчитель повинен пригнічувати самостійність учнів, вимагаючи, щоб вони казали не те, що думають, а те, що повинні. При цьому він досить легко переконує себе, що діє в інтересах дітей. Для

пригнічення самостійності думки використовуються і оцінки, і характеристики, і маніпулювання думками співучнів, і, навіть, вплив на батьків. Треба прямо сказати – наша школа вже багато років виховує конформізм, пристосування до подвійної думки.

Лише з кінця 80-х школа звернулась до особистісно – зорієнтованого навчання. Особистісний підхід – це не лише прийняття до уваги індивідуальних особливостей учнів, це послідовне відношення до дитини, як до особистості. Особистісно – зорієнтоване навчання передусім зумовлює активацію внутрішніх стимулів навчання. Такою внутрішньою силою є мотивація навчання. По змінам цього параметру можна судити про рівень шкільної адаптації дитини, ступеню оволодіння учбовою діяльністю та про задовільнення дитини єю.

Відносини між учнем та вчителем не можуть бути абсолютно рівними. На них впливає різниця у життєвому досвіді, асиметрія соціальних ролей, вікові розбіжності.

Розділ 3

Система роботи психологічної служби та педагогічного колективу школи по діагностиці і корекції дезадаптації учнів

3.1. Діагностична робота

Діагностична робота в діяльності практичного психолога є основою для випрацювання рекомендацій для оптимізації психічного розвитку людини. В плані розвитку особистості вона необхідна для цього розвитку, попередження можливих відхилень, визначення програми роботи із клієнтом з метою оптимізації умов цього розвитку, оцінка ефективності психолого-педагогічних заходів (див. додаток № 2).

Головна мета діагностичної роботи у діяльності практичного

психолога вивчення внутрішнього світу конкретної людини. Діагностична робота тісно пов'язана з колекційною і розливальною роботами, в ній можна виділити декілька етапів:

- а) вивчення психологічного попиту з боку всіх учасників навчально-виховного процесу (тобто хвилюючих питань та нових проблем);
- б) формування психологічної проблеми;
- в) висування гіпотез про можливі причини явища, яке спостерігається;
- г) вибір методів діагностики;
- д) застосування обраних методів;
- е) формування діагнозу, який повинен містити прогноз подальшого розвитку;
- є) розробка рекомендацій, а також програми психокорекційної та розливальної роботи;
- ж) реалізація цієї програми;
- з) контроль за її виконанням.

Діагностичне завдання часто виникає перед психологом у тих випадках, коли надходить запит від педагогів, батьків або самих учнів.

Для вирішення ряду проблем достатньо бесіди або методів спостереження. В більш складних випадках та при груповій психодіагностиці краще застосовувати експрес-методики або методики в основі яких лежать дані, які зрозумілі і неспеціалістам – вчителям, батькам, учням, адміністрації [52, с. 85].

Отже, можна зробити такий висновок: психодіагностика – це галузь психології, що вивчає принципи, методичні прийоми та засоби побудови та застосування діагностичних процедур з метою визначення значень деяких психологічних феноменів, які дозволяють встановити діагноз. Функції психодіагностики включають до себе:

- а) встановлення зворотнього зв'язку;
- б) оцінку результативності;
- в) виховний процес;
- г) комунікацію, що дозволяє обмінюватись інформацією;
- д) конструювання;
- е) прогнозування.

Об'єктом психодіагностичного дослідження є всі компоненти педагогічного процесу: педагог, учень, педагогічні методи, організація навчально-виховного процесу.

Проведення діагностичного обстеження передбачає присутність: мети, об'єкту, предмету дослідження, можливі обмеження (недостатньо часу, діагностичних матеріалів, компетентності і т. ін.).

Існує декілька типових дослідницьких методів, які дозволяють вирішувати діагностичні завдання. Одним з найдоступніших з них можна вважати спостереження, яке досить часто застосовується в психологічній практиці.

Спостереження – це науково-цілеспрямоване та належним чином, фіксоване сприйняття об'єкта, що досліджується. Цей метод дозволяє в природних умовах спостерігати за об'єктом, але спостереження не дозволяє побачити прихованих проявів психіки.

Другий метод – метод опитування (анкетування учнів: “Я і школа”, “Я в класному колективі”; анкетування педагогічних працівників: “Чи добрий я класний керівник?”) (див. додатки № 4, 5, 6). Опитування – це отримання інформації, яка знаходиться у мовних відповідях досліджуємого. В процесі анкетування інформація отримується у вигляді письмових відповідей респондентів на запитання, що задаються психологом усно. Позитивною стороною цього методу є те, що відповідь отримується досить повна – тобто анкетування надає великий об'єм інформації про респондента, але обробка результатів, хоч

і нескладна, але дуже довга.

Тестування відноситься до тих методів діагностики, для яких характерний акцент на вимірювання деякої психологічної константи. Процедура тестування може проводитись у формі опитування, спостереження.

Тест – це короткочасне завдання, виконання якого може бути показником розвитку деяких психічних функцій. Це об'єктивний і стандартизований вимір вибірки поведінки [52, с. 292].

Особистісні опитувальники (опитувальник ЕРІ для підлітків Айзенка; опитувальник акцентуацій особистості К. Леонгарда; опитувальник “Оцінка соціально-психологічного клімату в класі” – суб'єктивного відношення учня до діяльності, до себе, до навколишніх – СОДСО, опитувальник “Визначення рівня тривожності”, “Визначення рівня агресії” Баса-Дарки) кожен із опитувальників спирається на будь-які теоретичні положення про особистість та її прояви. Виходячи із цих положень, будується модель досліджуємого феномену, обирається ряд діагностичних ознак (наприклад, психічна неурівноваженість, неадекватна самооцінка, інтро-екстровертованість і таке інше), формується набір запитань про поведінку досліджуємого, які дозволяють оцінити ступень вираженості тих ознак, які були вказані (Див. додатки № 8, 9, 10).

Взагалі, в будь-якому опитувальнику для підрахування кількості балів використовується такий критерій, як частота виявлення тієї чи іншої ознаки. Перелік питань може використовуватись як для самооцінювання, так і для отримання експертних оцінок.

В основі проєктивних методів лежить принцип психологічної проєкції. (Тобто досліджуємий відображає свої приховані потреби, комплекси, переживання, почуття, мотиви).

Дослідники відокремлюють ряд ознак проєктивних методик:

- а) відносно вільний вибір відповіді та тактиці поведінки;
- б) відсутність зовнішніх показників оцінювання з боку психолога;
- в) узагальнене оцінювання взаємовідносин особистості з її соціальним оточенням або інтегральна діагностика ряду особистісних якостей, а не вимір окремої психічної функції.

До проєктивних методик відносяться: тест кольорових визначень Люшера, тест “Дім – Дерево – Людина”, методика В. Соніна “Хто я є в цьому світі”, “Основні форми особистості” та ін.

Будь-яке психологічне дослідження повинно відповідати ряду показників:

- а) валідності (на скільки тест вимірює те, для вимірювання чого він застосовується);
- б) достовірності (стійкість вимірювання до фальсифікації та лінійної залежності від інших показників);
- в) надійності (тест повинен повторити тої же результат, якщо людину, яку досліджують продіагностувати знову. Звичайно, якщо не була пройдена корекційна або розвивальна програми);
- г) репрезентативність (наскільки точно метод відображає характеристики тих досліджуваних, які обстежуються).

Психологічна служба повинна досліджувати як змістовний, так і функціональний бік соціалізації. Змістовний бік соціалізації характеризується тим соціальним досвідом, який засвоюється в таких основних сферах, як праця, спілкування, самопізнання та саморегуляція соціальної поведінки. Тому, для характеристики рівня соціального розвитку важливо виявити відношення до навчальної діяльності, професійної орієнтації, ступень включеності в систему трудових відносин, розвиток корисних знань, умінь і навичок; далі необхідно діагностувати характер соціальних установ та ціннісних орієнтації, що регулюють соціальну поведінку, виявити адекватність самооцінки,

спроможність до самоаналізу та саморегуляції власної поведінки [30, с. 374].

На функціональному боці процесу саморегуляції важливо виявити основні інститути соціалізації, норми та цінності яких повинні бути засвоєні підлітками.

Таким чином, можна відокремити основні суб'єкти діагностики соціально-психологічного дослідження дезадаптованих підлітків: рівень соціального розвитку, ціннісні і референтні орієнтації, особливості характеру, самооцінка.

При роботі із дезадаптованими підлітками доцільно користуватися картою дослідження дезадаптованих підлітків (див. додаток № 7), яка дає можливість скласти загальну оцінку рівня соціального розвитку дезадаптованих підлітків, виявити їх відношення до навчальної діяльності, зафіксувати особливості їх особистості, скласти уяву про умови сімейного виховання.

Усі перелічені методики діагностування дозволяють скласти максимально точну картину не лише причини дезадаптації, а й особистісних особливостей учня. Це допомагає створити ефективну корекційну програму, яка буде сприяти соціалізації дитини.

3.2. Корекційна робота з дезадаптованими підлітками

Корекційно-виховна робота – система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на усунення недоліків психічного або фізичного розвитку дітей (у даному випадку – недоліків соціалізації, недостатньої комунікабельності та більш глибоких недоліків: неадекватної самооцінки, високої тривожності, агресивності).

Заходи корекційної роботи з дезадаптованими підлітками повинні

бути зосереджені на попередженні розвитку кризових ситуацій, полегшенні формування вольової особистості дитини, що вмiє впоратись з будь-якими труднощами, не підвищуючи своїх потреб, попередження біологічних шкідливостей, які б перешкождали розвитку здорової психіки. Створення у дитини психологічного комфорту, виявлення її дійсних психічних і фізичних сил та здібностей, пред'яви реальних вимог – важливий напрямок корекції реакцій дезадаптації [30, с. 259].

Для забезпечення нормального формування психіки та запобігання її девіацій, велике значення має оцінка психічного розвитку. Для гармонізації особистісних рис в цілому, досить корисна пропаганда таких виховних впливів, як родина та школа, які можуть сприяти розвитку вміння боротись із труднощами, керувати своїми емоціями, співвідносити бажане і реальне. Чим старшими стають діти, тим більше їм треба дати знань та навичок, необхідних для розуміння психічної діяльності та можливостей її регулювання. Необхідна добра психологічна підготовка до спілкування з іншими людьми, в тому числі і з представниками протилежної статі. Вчителі, батьки повинні знати, що всі вимоги до дітей, до їх діяльності та поведінки, повинні бути збалансованими відносно віку, статі, психофізичних можливостей.

Можна виділити основні види корекційної роботи: індивідуальна та групова психологічна корекція, психотренінг, консультативна робота із родиною, із вчителями. Як визначалось раніше, основною метою корекційної роботи є розвиток особистості, покращення функціонування психічних процесів, допомога в рішенні внутрішньо-особистісних негараздів, конфліктів.

Одним із найважливіших принципів корекційної роботи є конфіденційність: все, про що розповідає дитина психологу в ході бесіди, не може бути повідомлено ні вчителям, ні, навіть, батькам. Виключенням з цього правила можуть бути ті особливі випадки, коли

інформація має загрозливий характер для життя та здоров'я оточуючих. Якщо інформація торкається здоров'я самого клієнта, то необхідно переконати його в необхідності залучити потрібного спеціаліста або значущих дорослих.

Із клієнтом заключається договір про мету корекційної роботи та засобах перевірки її дослідження. Важливою метою є встановлення визначеного довірливо-ділового стилю спілкування із дитиною, який би відрізнявся: рівністю партнерів, свободою творчого самовираження. Цьому може сприяти навіть світло, музика та сам кабінет. Для корекційної роботи бажано помістити дитину у м'яке крісло. Тривалість одного заняття приблизно біля години, але в залежності від віку, індивідуальних особливостей, складності проблеми, час може змінюватись.

Існують різноманітні показники для індивідуальної психокорекційної роботи:

- наявність суттєвих дефектів зовнішності, або тижневих соматичних захворювань;
- ситуації “швидкої допомоги” (якщо в ході дослідження виявляються суїцидальні, аутоагресивні, інтенсивні агресивні тенденції);
- інтимний характер проблеми (потерпілі від сексуального насилля, дисморфоманія);
- кризи втрати змісту життя;
- акцентуації та психопатія.

Якщо підліток страждає від психічного захворювання, а також у випадках виразної депресії, немотивованій агресії, сексуальних девіаціях – робота в умовах, у яких знаходиться психологічна служба школи неприпустима. Психокорекційні заходи повинен проводити висококваліфікований спеціаліст [39, с. 150].

Індивідуальна психокорекція може проводитись в умовах

різноманітних теоретичних підходів: ігровій терапії, логотерапії, нейролінгвістичної терапії, арттерапії та інше. Застосування психоаналізу та логотропного дихання, а також деяких інших видів тілесно-орієнтовної терапії недоцільного в роботі з дітьми та підлітками, оскільки можуть призвести до негативних наслідків.

Психодрама (автор теорії та методики є Д. Морено) використовується як і в індивідуальній, так і в груповій роботі. Оптимально її використовувати з тими клієнтами, вік яких вміщується в рамки: 10 – 17 років. Психодраматична техніка допомагає при розв'язанні конфліктних ситуацій із батьками, вчителями, страхом, що торкаються спілкування; шкільної тривожності, внутрішньо особистісного конфлікту, агресивності. Спеціального обладнання цей вид психокорекційної роботи не потребує – досить двох стільців та кабінету.

Метою психодрами є вираження своїх почуттів, їх сприйняття та пізнання; навчити дитину використовувати можливість по-новому оцінити ситуацію. В деяких випадках психодрама дозволяла змінити мотивацію поведінки, або знайти нові засоби досягнення мети.

Специфікою роботи з підлітками є те, що вони досить легко приймають умови психодраматичної ситуації, намагаються зобразити самих себе та інших персонажів. В той же час, нестача досвіду емпатійності, а іноді – і тактовності у підлітків, не дозволяє проводити цю роботу в групах. В ході психодрами поступово змінюється стереотип конфліктного спілкування, досягається краще розуміння мотивів поведінки оточуючих, змінюється звичне емоціональне відношення до світу [30, с. 268].

Завданням психолога є допомога підлітку у пізнанні та адекватному відображенні своїх почуттів та почуттів іншої людини. Існування позиції спостерігача дозволяє не потонути в емоціях, зберегти здатність

раціонального оцінювання ситуації та творчого пошуку виходу із конфлікту.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) (метод корекційної роботи, створений у 70-х роках ХХ століття Р. Бендлером та Д. Гріндером)

Метою цього методу корекційної роботи є зміна відпрацьованих дитиною стереотипів (спілкування, навчання, сприйняття, емоційного реагування) з тим, щоб вони були більш ефективними. Існує багато розробок нейролінгвістичного програмування – технік різноманітної складності.

Суттєвим моментом клінічного нейролінгвістичного програмування – моделі є робота із формою, структурою проблеми, а не її змістом. Але при роботі із дітьми та підлітками необхідно знати про зміст проблеми.

Група + модель світу із прискореним проживанням взаємовідносин. Вона із своїми правилами, традиціями, ведучим. Групова психологічна корекція створює почуття безпеки, є своєрідним мікросередовищем, де можна тренуватись у набутті нових варіантів поведінки та встановити відповідну реакцію (див. додаток № 14).

Існує багато методів і теоретичних підходів, які використовуються в груповій психологічній корекційній роботі. Для проведення цих занять бажано приміщення, в якому всі учасники групи мали змогу вільно пересуватись, слідкувати та бачити один одного. Бажано мінімальне обладнання – магнітофон, фломастери, аркуші паперу, таблиці, м'яка іграшка, маркери, ножиці, клей, кольоровий папір та інше.

Проведення групових психокорекційних занять може бути успішним при страхах, високій агресивності, порушеннях у спілкуванні, неадекватному самооцінюванні, соціальній дезадаптації, епізодичному вживанні алкоголю, наркоманії.

Не можна проводити групову психокорекційну роботу, коли спостерігаються тяжкі психічні порушення, гіперактивність, проблеми інтимно-особистісного характеру, сексуальні порушення, психотравми, спостерігається виражена шизоїдна психопатія, наркоманія I – II стадії, активне небажання підлітка працювати в групі.

При деяких станах індивідуальна робота значно більш ефективна, ніж групова.

При проведенні групової психокорекційної роботи з підлітками бажано дотримуватися наступних принципів відбору групи:

а) відносна однорідність групи за віком (різниця не більш, ніж 3 роки);

б) максимальна різниця за акцентуаціями;

в) у підлітковому віці краще проводити окремо тренінги – для дівчат та хлопців;

г) в залежності від характеру групи, її чисельність може бути різноманітною, але оптимальна – 5-12 учнів;

д) бажана замкненість групи – тобто, одні і ті ж самі учасники працюють на всіх заняттях, але можливі і відкриті групи (із зміною учасників).

Перед початком роботи у групах обов'язково провести патопсихологічну діагностичну роботу.

Порушення навичок спілкування досить успішно піддається корекції у групі. Важливим завданням психолога роботі з такими підлітками є створення максимальної доброзичливої атмосфери, групової підтримки, можливості максимально спонтанного самовираження кожного учасника групи [30, с. 452].

Під час занять широко застосовується аутотренінг, рольова гра, психодрама, елементи арттерапії. На початку роботи групи, учням дається можливість виразити свої почуття, відношення в малюнках,

оповіданнях, розповідях; потім, використовуючи зображення персонажів, діти розігрують сцени спілкування. Велика увага приділяється невербальній комунікації. Цьому сприяють такі вправи, як “Дзеркало”, “Дистанція спілкування” та інші.

На останньому етапі роботи групи дуже важливо досягти перенесення отриманих знань і навичок в реально існуючі ситуації спілкування, посилити систему “домашніх завдань” з їх подальшим обговоренням. Критерієм успішності роботи можна вважати встановлення відкритої, спокійної атмосфери у групі, оволодіння деякими навичками спілкування, поширення діапазону варіантів поведінки в конфліктних ситуаціях, можливо – нормалізація самооцінювання учасників.

В практичній психології існують правила, що торкаються особистості тренера та особливостей його поведінки при проведенні групових корекційних занять-тренінгів, згідно яких повинен діяти психолог, це: професіоналізм та ресурсний стан (тренер, що веде групу, крім психологічної освіти, повинен мати досвід участі в аналітичних групах та роботи під доглядом більш професійного тренера. Під час проведення заняття тренер повинен бути фізично і психічно здоровим, а його увага – повністю фіксуватись на групі); фіксація результатів (на початку тренінгу, а також в ході та по закінченні, ведучій задає учасникам запитання: “Щоб ви хотіли отримати?”, “Що отримали?”, “Ваші побажання, зауваження” та інше. Це організовує роботу тренера та активність групи, а також є своєрідним елементом “техніки безпеки”); існування особливого контексту семінару, тренінгу (до “техніки безпеки” відноситься і створення особливого контексту семінару, який відрізняється від нормального, звичайного проведення часу. Це і особливе ім’я, яким користується учасник під час участі у тренінгу; і правила поведінки у групі, метафори, що їх використовує ведучий. Це

дає можливість почувати себе поза звичайної середи, дозволяє дослідити нові засоби своєї поведінки); приділяти особливу увагу зворотному зв'язку (висловлювання учасників – це інформація про їх особистість і ті зміни, які виникають при проведенні тренінгу); розподілення відповідальності (тренер несе відповідальність за все, що виникає під час проведення групового заняття, він допомагає учасникам отримати саме те, що вони хотіли. Але він не відповідає за все попереднє та наступне життя учасників).

Корекційна робота із дезадаптованими підлітками проводилась на основі модулів програм: “Рівний-Рівному”, “Життя на розпутьті” (див. додаток № 14).

3.3. Результати дослідження процесу дезадаптації у дітей старшого підліткового віку (Динаміка особистісних змін)

Для отримання даних, які б дали змогу судити про динаміку особистісних змін, був проведений констатуючий та формуючий експеримент. Дослідження проводилось поетапно. На першому етапі проводилось теоретичне вивчення проблеми, аналіз передового та масового педагогічного досвіду, вивчення стану проблеми дезадаптації учнів старшого підліткового віку ВСШ № 5 м. Миколаєва. На другому етапі проводився констатуючий експеримент (тестування, аранжування, анкетування тощо). На цьому етапі роботи була визначена вікова експериментальна група учнів (підлітки 15-16 років 9-Б класу). Дані були зібрані під час відвідування уроків у класі, під час проведення одноденних тренінгів та факультативів з психології. Для вирішення поставленої задачі (визначити динаміку особистісних змін у дезадаптованих підлітків) і для отримання максимально точних даних, була двічі проведена діагностична робота: до і після корекційних занять,

спрямованих на усунення дезадаптації, її причин і наслідків.

Первинна діагностика була спрямована на виявлення дезадаптованих дітей у досліджуємому класі (див. додатки № 8, 9, 10). Завдяки отриманим даним була складена коротка характеристика 9-Б класу.

9-Б клас складається із 31 особи, віком 15-16 років, з них 18 дівчаток і 13 хлопців. Класний керівник вчитель математики Новобузька Анастасія Георгіївна (36 років).

У класі існує 6 лідерів, один з яких – неформальний негативний (Гв-я З.). За результатами СОДСО клас у середньому, нормально адаптувався до умов нової школи. Тривогу викликають лише 6 учнів, у яких виявлено низький рівень адаптації: Гв-я З., З-я О., М-в В., Пр-ко О., С-б Є., Ц-ка Т. Ці учні брали участь в індивідуальній і груповій корекційній програмі по усуненню дезадаптації.

Клас умовно розподілений на референтні групи “за інтересами” (наприклад, навчання, музика, спорт). Референтні групи не ворогують між собою; лідери кожної з них взаємодіють один з одним у суспільній навчальній діяльності.

9-Б клас вважається найсильнішим з усього набору дев'ятих класів. Із 31 учня, у 15 – високий рівень інтелектуального розвитку, у 10 – вище середнього, у 5 – середній, у 1 – низький інтелектуальний рівень, спричинений фізичними вадами.

9-Б клас було продіагностовано за кількома параметрами: рівень самооцінювання, рівень тривожності, рівень агресії, емоційна стабільність, рівень адаптації, темперамент тощо.

За результатами діагностики *рівня тривожності* були зібрані наступні дані: 6 учнів мають низький рівень тривожності, 10 – середній, наближений до низького, 8 – середній, наближений до високого, 5 – високий, 2 – надто високий рівень.

Щодо *рівня агресивності*, то завдяки опитувальнику Баса – Дарки, були висвітлені наступні результати: 15 учнів мають низький та дуже низький рівень агресії, 8 – середній рівень, 8 – високий та надто високий рівень агресії.

За даними опитувальника В. Соніна “Хто я є в цьому світі?” та СОДСО, були отриманні наступні результати: 21 учень має адекватну *самооцінку*, 6 учнів – неадекватно низьку, 4 – неадекватно високу.

Висока *емоційна стабільність* (за опитувальником ЕРІ Айзенка) була виявлена у 10 учнів, середня – у 16, низька – у 5.

Корекційно-відновлювальна робота проводилась з листопаду 2002 року по березень 2003 року. Вона включала як індивідуальні, так і групові заняття з учнями “групи ризику” (група дезадаптованих підлітків). Для визначення доцільності та ефективності цієї роботи, яка проводилась за модулями програми “Рівний – Рівному” та “Молодь на розпутьті”, була проведена вторинна, що дала позитивні результати стосовно досліджуємих показників. На основі діагностичної та корекційної роботи були вироблені рекомендації, які педагогічний колектив школи інтенсивно впроваджував у навчально-виховну діяльність.

Результати первинного дослідження 9-Б класу.

1. У 6 дезадаптованих учнів 9-Б класу спостерігається високий та надмірно високий рівень тривожності. Це Гв-я З., З-я О., М-в В., Пр-ко О., С-в Є., Ц-ка Т.

Для таких дітей притаманні наступні риси: негативне оцінювання існуючої ситуації та перспективи, відчуття власної неповноцінності, відчуття недобррозичливого ставлення до себе оточуючих; емоційна неадекватність, конфліктність, побоювання невдачі, низька працездатність.

Таким чином, основними критеріями, що виявляють

дезадаптованість є нервово-психічне напруження, стан підвищеної тривоги і фрустрації, неадекватна самооцінка. Підвищений рівень тривожності свідчить про недостатньо емоційну пристосованість, адаптивність до певних життєвих ситуацій. Табл. (див. додаток № 3) – пряма залежність рівня адаптації від рівня тривожності.

2. У 6 підлітків досліджуємого класу спостерігається неадекватно підвищена (Гв-я З., С-в Є., Ц-ка Т.) та неадекватно занижена самооцінка (З-я О., М-в В., Пр-ко О.).

М. Херберт розглядає низьке самооцінювання та невпевненість у собі, як джерело соціальної та емоційної дезадаптації. Занижене самооцінювання породжує певні емоційні реакції, почуття тривожності, заздрість, депресію. Поведінка таких дітей відрізняється: конформністю, нерішучістю, невпевненістю, почуттям залежності.

Неадекватно підвищена самооцінка супроводжується: негативізмом, агресією, протистоянням, конфліктністю, в основі яких лежить внутрішній конфлікт між вимогами та впевненістю у собі.

3. У 5 учнів 9-Б класу, які входять до “групи ризику” за дезадаптацією, спостерігається високий рівень агресивності у Гв-я З., М-в В., Пр-ко О., С-в Є., Ц-ка Т.

Ця група учнів має шкільну дезадаптацію, обтяжену високим рівнем агресії, яка спрямована як на дорослих (вчителів, батьків) так і на однолітків. Вони часто конфліктують з оточуючими, погрожують, застосовують силу для вирішення конфліктних ситуацій. Агресія у багатьох випадках захисного характеру і спостерігається, в основному, у тих учнів, які живуть у неблагонадійних сім'ях. Іноді, вона має демонстративний характер і спрямована на демонстрацію своїх якостей перед значущими дорослими чи однолітками.

4. Високий рівень емоційної нестабільності спостерігається у 4 учнів, у яких виявлено дезадаптивні тенденції.

У таких учнів спостерігаються такі особливості поведінки: напруженість, схвильованість, висока збудливість, недовіра, підвищена рухова активність, невміння слухати співбесідника, недостатній контроль над своїми емоціями, неухажність, циклотимічна акцентуація характеру.

Результати вторинної діагностики 9-Б класу.

Після проведення корекційно-відновлювальної, розливної, методико-просвітницької роботи серед усіх учасників навчально-виховного процесу, була зроблена вторинна діагностика, яка дала наступні результати:

1. У Гв-я З., С-в Є. надмірно високий рівень тривожності знизився до позначки “високий”;

у З-я О., Ц-ї Т. високий рівень тривожності знизився до позначки “середній, наближений до високого”;

у М-ва В. – надмірно високий рівень тривожності знизився до середнього, наближеного до високого;

у Пр-ко О. високий рівень тривожності знизився до середнього.

2. Неадекватно низьке самооцінювання, яке спостерігалось у З-ї О., Пр-ко О., М-ва В. підвищилось до середнього та високого;

Неадекватно висока самооцінка Гв-ї З., С-ва Є., Ц-ї Т. дістало позначки “висока” та “вище середнього”.

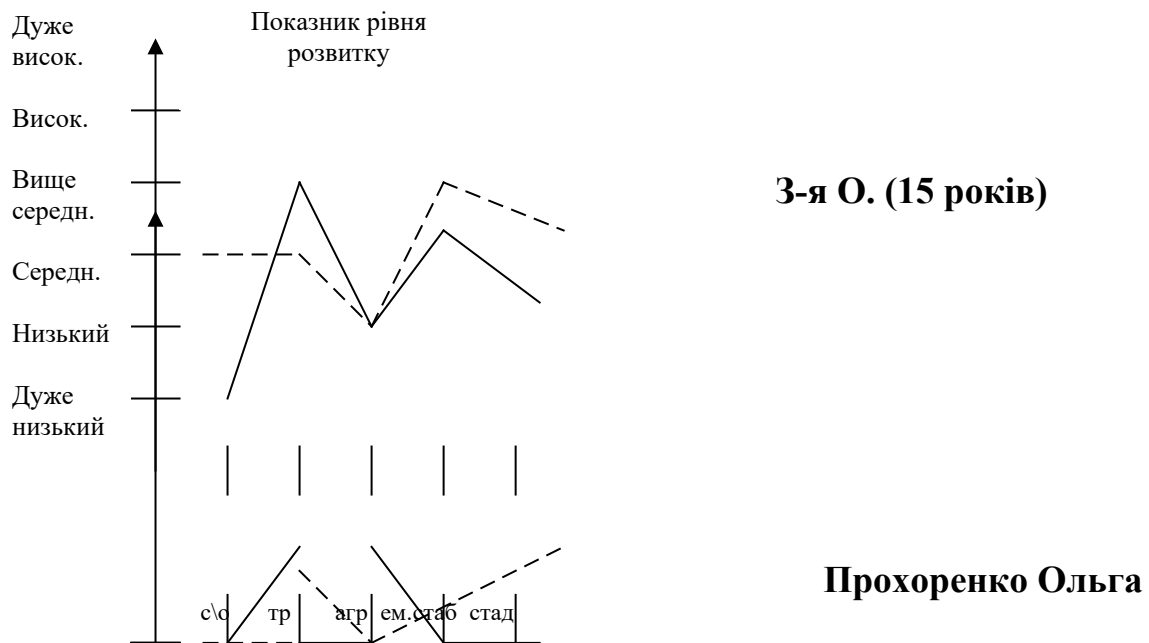
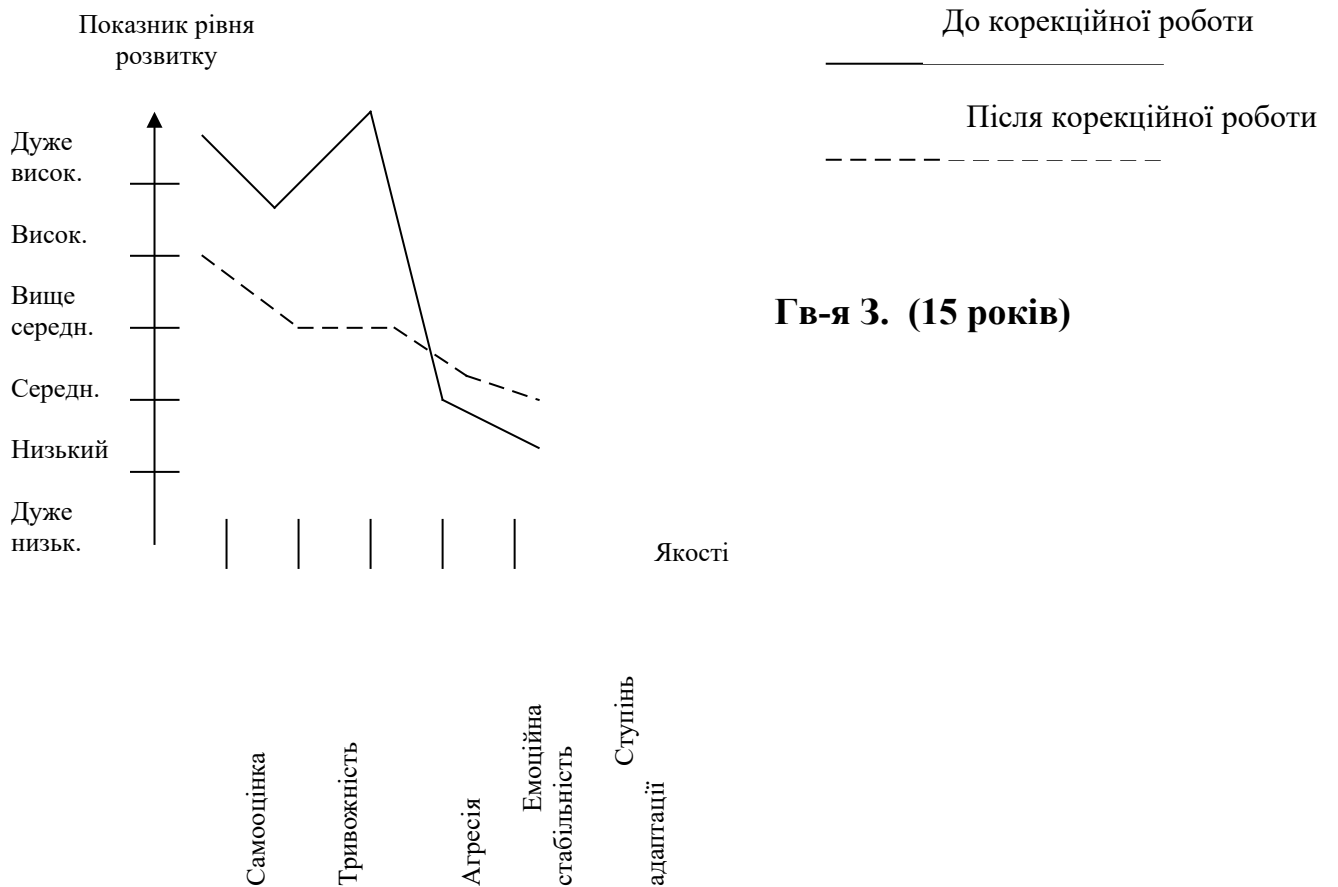
3. Високий рівень агресивності знизився до позначки “середній” у З-ї О., М-ва В., Пр-ко О.;

у Гв-ї З., С-ва Є., Ц-ї Т. надмірно високий рівень агресивності позитивно змінився у незначній мірі, що пояснюється особливими обставинами у родині дітей (Гв-я З., Ц-а Т. – круглі сироти, С-ва Є., живе у неблагонадійній сім’ї, де батько страждає на хронічний алкоголізм, хлопець має фізичні вади). Робота з ними обтяжена

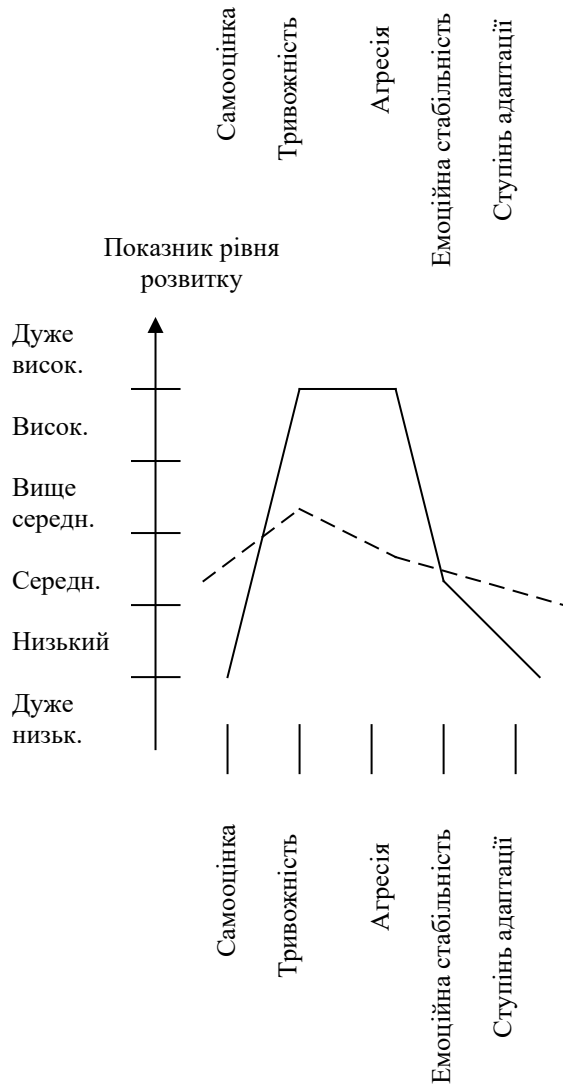
глибокими психо-емоційними травмами, буде продовжуватись у наступному навчальному році.

4. Високий рівень емоційної нестабільності, який спостерігався у З-ї О., М-ва В., С-ва Є., Ц-ї Т. знизився до позначки “середній”.

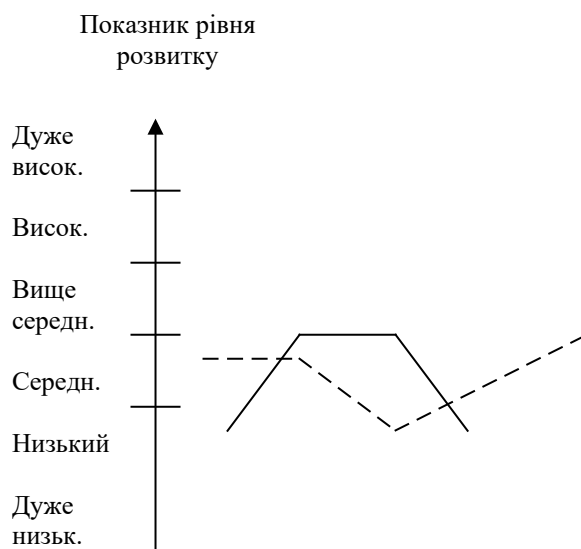
З динамікою особистісних змін учнів можна ознайомитись на наступних графіках

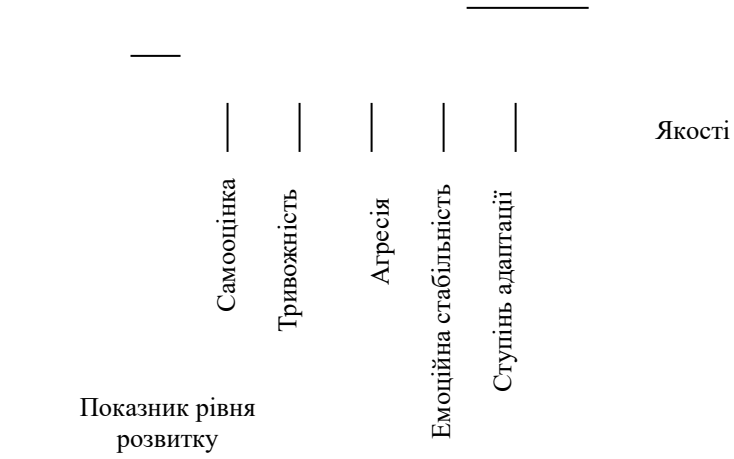


Якості

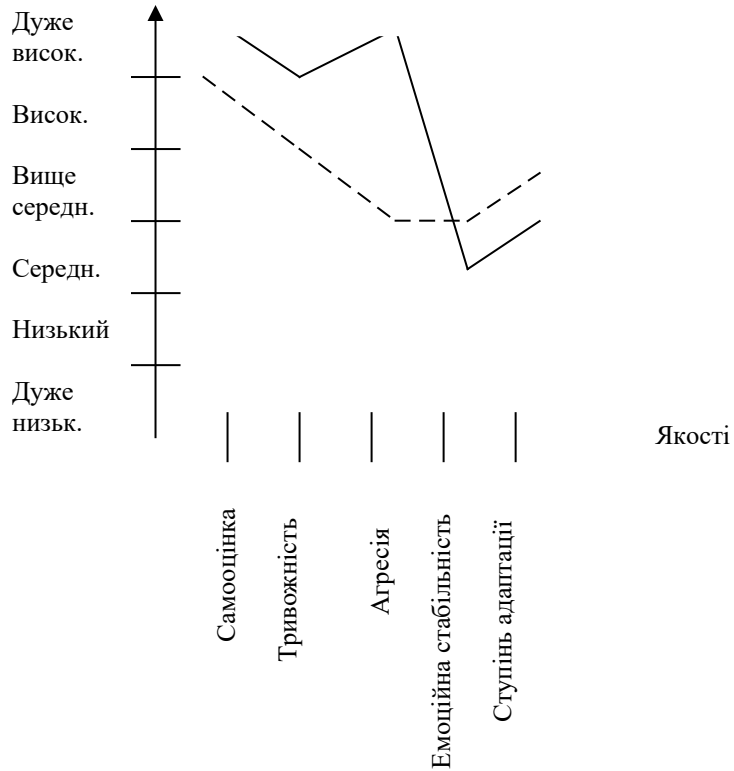
**М-в В. (15 років)**

Якості

**П-ко О. (16 років)**



С-в Є. (15 років)



Ц-ка Т. (15 років)

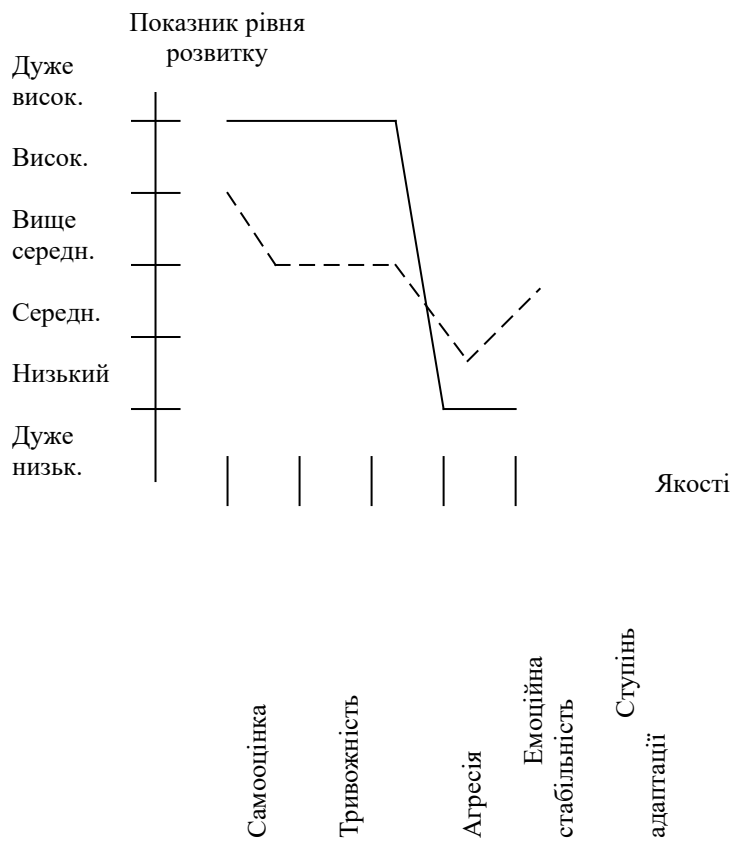


Рис. 3.1. Динаміка особистісних змін учнів

Після аналізу отриманих результатів, а також після спостереження за даною групою учнів на уроках були зроблені наступні висновки:

а) завдяки корекційній роботі, а також завдяки педагогам, які створили для дітей “ситуацію успіху” на уроці та спирались у своїй роботі на рекомендації психолога, знизився рівень тривожності, нормалізувалось самооцінювання. В свою чергу це призвело до зменшення кількості конфліктних ситуацій на уроці, підвищило рівень працездатності як окремих учнів так і всього класу (див. додатки № 15, 16, 17, 18);

б) після індивідуальних і групових консультацій, факультативів, тренінгів значно знизився рівень тривожності та агресії, що сприяє поліпшенню соціального статусу в класі, нівелює негативне ставлення однолітків до дезадаптованих учнів, сприяє встановленню емоційного комфорту на уроці, допомагає налагоджувати зворотній зв'язок із вчителем, батьками, однолітками;

в) завдяки всім переліченим позитивним змінам підвищилась емоційна стабільність учнів “групи ризику” і підвищився ступінь соціальної адаптації, що попереджає формування негативних особистісних якостей та подальші порушення психічного розвитку, перешкоджає формуванню соціальної поведінки, яка може привести до правопорушень, нівелює комформність;

г) з “групи ризику”, що загалом мають 6 учнів у наступному році будуть виключені три із цього списку, а з М-м А., Ц-ю Т., Гв-ю З. буде продовжуватись подальша корекційно-розвивальна робота;

д) на основі цих даних, що свідчать про позитивні зміни у житті кожної дитини завдяки індивідуальній і груповій корекції, були зроблені такі висновки: та програма, яку застосував у своїй роботі практичний психолог виправдала себе і призвела до поліпшення ситуацій як в особистісному житті дитини, так і в класі, і в школі взагалі.

Висновки

1. Причинами шкільної та соціальної дезадаптації можуть бути: індивідуальні психо-фізіологічні властивості особистості, фізичні і психічні вади та недоліки, несприятливі умови проживання у родині (неблагонадійна сім'я), низька мотивація до навчальної діяльності, складне матеріальне становище, бюрократизм навчально-виховного процесу, учбовоцентризм з боку вчителів тощо.

2. Дезадаптація може бути наслідком цілого ряду негативних явищ, таких, як: високий рівень особистості та ситуативної тривожності, неадекватна самооцінка конфліктність, агресивність. Вона може виникати на фоні неврозів, девіантної та суїцидальної поведінки, фобій та інших тяжких порушень психо-емоційної сфери особистості.

В такому випадку корекційна робота дуже ускладнена, або зовсім неможлива в умовах роботи шкільної психологічної служби.

3. Для нівелювання явищ дезадаптації, психологічна служба школи проводить діагностичну, просвітницьку, методичну, корекційну та розвивальну роботу. Треба зазначити, що для отримання позитивних результатів у найкоротші строки в процес реабілітації дезадаптованих підлітків необхідно включити всіх учасників педагогічного процесу:

самих дітей, їх батьків, вчителів, які під керівництвом практичного психолога повинні створити сприятливі умови для всіх учнів взагалі і кожного окремо.

4. Після проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи із дезадаптованими підлітками були отримані наступні результати: знизився рівень тривожності, агресивності та рівень емоційної нестабільності знизилася, нормалізувалася самооцінка у всіх досліджуємих. Всі ці позитивні зміни корекційно-розвивальної роботи призвели до підвищення рівня адаптації у всіх учасників.

Ці дані свідчать, що у житті кожної дитини, з якою працював практичний психолог, відбулись позитивні зміни, завдяки програмі, яка була заснована на модулях “Рівний – Рівному” та “Молодь на розпутті” поліпшилась ситуація як у класі де навчаються дезадаптовані діти, так і у всій школі.

5. Знизилась кількість конфліктів, які виникали між вчителями та учнями, знизився рівень конформності у судженнях та діях, спостерігається підвищення інтересу до навчання, підвищився рівень емпатії та толерантності з боку вчителів та учнів.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург: Деловая книга, М.: издат. Центр «ACADEMIA», 1995 128с.
2. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986. 112с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: «Просвещение»,1988. 428с.
4. Андреева Н.М., Зелинская Т.Н., Зелинский Н.С. Социальная психология. Курс лекций. К.: МАУП, 2000. С. 60-75
5. Байярд Д.Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 1991. 224с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 468с.
7. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 236с.

8. Возрастная и педагогическая психология. Учебник для студентов пединститутов / под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979. 288с.
9. Галигузова Л.Н. Проблемы социальной изоляции детей. *Вопросы психологии* 3 (96), № 3, 1996. С.101-116
10. Головаха С.И., Панини Н.В. Психология человеческого взаимоотношения. К.: Политиздат Украины, 1989. 189с.
11. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. М.: Владос, 2002. 243с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384с.
13. Зубалий Н.П., Левочкина А.М. Основы психотерапии. К.: МАУП, 2001. 160с.
14. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М.: Просвещение, 1995. 230с.
15. Козубовська І.В., Керецман В.Ю., Товканець Г.В. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю. Ужгород: УЖДУ, 1988. 173с.
16. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255с.
17. М.Ю. Кондратьев, Особенности межличностных отношений в профессионально специализированных интернатах. *Вопросы психологии* 6 (95). С.101-116.
18. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. 606с.
19. Кроль В.М. Психология и педагогика: учеб. пособ. для техн. вузов. – М.: Высшая школа, 2001. 319с.
20. Крутицкий В.А. Психология. М.: Просвещение, 1986. 355с.

21. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. *Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека*. М.: творч. Центр «Сфера», изд-во «Юрайт», 2001. 463с.
22. Кочерга О., Васильев О. *Деадаптивна поведінка дітей*. *Психолог.* № 4, 2002. С.23-27.
23. Кочерга О., Васильев О. *Деадаптованість*. *Психолог.* № 9, 2002. С.25-32.
24. Кучинская Е.В. *Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей с корыстной акцентуацией*. *Вопросы психологии*, 4 (95). С.55-63.
25. Личко А.С. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. М.: Медицина, 1983. 256с.
26. Лозниця В.С. *Психологія та педагогіка*. К.: Екс ОБ, 2001. 302с.
27. Лозниця В.С. *Основи психології та педагогіки*. К.: Екс ОБ, 2001. 288с.
28. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. *Курс лекций по детской патопсихологии: для студентов вузов, Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001. 573с.*
29. Милютіна К.Л. *Страх відокремлення*. *Практична психологія та соціальна робота.* № 6. 2002. С.14-15
30. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. *Проблема периодизации развития личности в психологии*. М.: изд-во МГУ, 1981. 82с.
31. Нефедов В.И. *Искусство воспитания в семье*. Минск: «Нар. асвета», 1971. 174с.
32. Нудьга Н. *Адаптація старшокласників*. *Завуч.* № 36 (42), 1999р. С.4
33. Овчарова Р.В. *Технология образования практического психолога: Учебное пособие для студентов вузов*. М.: «Сфера», 2001. 483с.

34. Плескач О. Аспекти шкільної адаптації. *Психолог.* № 10, 2002. С.21-27.
35. Практические занятия по психологии / Под ред. А.В. Петровского М.: Просвещение, 1972 – 167с.
36. Психологія / За ред. Трофімова Ю.К., К.: Либідь, 2001. 584с.
37. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся / Под ред. А.А.Пономаренко, Одесса, 1988. 163с.
38. Раттер М. Помощь «трудным детям». М.: Прогресс, 1987. 424с.
39. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная и педагогическая психология., С-П: «Питер», 2000. 416с.
40. Роков Г.А. К психологии школьного класса. В сб. *Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли.* М.: Педагогика, 1973.
41. Решетникова О. Всеобъемлющий диагноз. *Школьный психолог*, № 12, 2000. С. 4-5.
42. Рудик П.А. Психология. М.: Физкультура и спорт, 1964. 463с.
43. Семиченко В.А. Психология деятельности., К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. 248с.
44. Семиченко В.А. Психология социальных отношений., К.: Магістр-S, 1999.168с.
45. Степанов В.Г. Психология «трудных» школьников. М.: Академия, 1996. 320с.
46. Степанов С. Кому неуютно в школе? *Школьный психолог.* № 12. 2000. С. 2.
47. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: для студентов ВУЗов, Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. 344с.
48. Филипчук Г. Знаете ли вы своего ребенка?: кн. для родителей. М.: Прогресс, 1989. 400с.

49. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 207с.
50. Шевандрин Н.М. Психодиагностика, коррекция и развитие личности, М.: Владос, 2001. 512с.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я,

учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)

Додаток 1

Схема виникнення шкільної дезадаптації

