

Розвиваюча стратегія впливу – спосіб впливу, при якому люди сприймають один одного як рівноправних суб'єктів спілкування, тому актуалізується потенціал саморозвитку обох партнерів. Основною психологічною умовою реалізації такої стратегії впливу, на думку Г.О. Ковальова, є *діалог*. 1

На наш погляд, в час коли директивна педагогіка поступається свої місцем недирективній, що базується на основі гуманістичної психології, педагогіка гуманістичного спрямування є чи не єдиною парадигмою, де ключовим є створення розвивального простору, який виступає умовою саморозвитку особистості. А у консультативній практиці психолога закладу загальної середньої освіти має переважати розвиваюча стратегія психологічного впливу. Головними факторами в роботі гуманістичного психолога є, перш за все, безумовне прийняття клієнта, підтримка, емпатія, увага до внутрішніх переживань, стимулювання здійснення вибору і прийняття рішень, справжність. Тому робота психолога спрямована, насамперед, на створення сприятливих умов для реінтеграції особистості в процесі терапевтичних зустрічей.

Література

1. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). М., 1989.
2. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996.
3. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Хрестоматия Психология влияния. СПб.: Питер, 2000.
4. Чаплак Я. Формування професійної культури у майбутніх практичних психологів / Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. –Чернівці: Рута, 2003.– Вип. 221.

ДЕФІНІЦІЯ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ

Орлова Владислава Сергіївна,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань.
Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент
Перепелюк Тетяна Дмитрівна

У сучасному суспільстві проблема відхилень поведінки загострюється все більше і більше. Практично щодня всі ми стаємо, так чи інакше, жертвами агресивних проявів або спостерігачами конфліктного спілкування.

Все частіше батьки, вихователі дитячих колективів, вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, організатори дитячих осередків, працівники правоохоронних органів зустрічаються з ростом порушень поведінки серед учнів молодшого шкільного віку. На жаль, цій проблемі не приділяється достатня увага в психолого-педагогічній літературі, хоча вона є надзвичайно важливою і потребує свого розв'язання. Адже саме в цьому віці закладаються основні стереотипи поведінки людини. Водночас виявлення основних чинників відхилення поведінки в молодших школярів допомагає не тільки пояснити причини негативних відхилень, а й з'ясувати шляхи корекції [1, с.7-8].

Проблема відхилень у поведінці є педагогічною та соціально-психологічною проблемою. Ця проблема не нова. Вона стосується як учасників освітнього процесу – учнів та педагогів, які внаслідок девіацій окремих дітей не мають змоги повноцінно реалізувати та засвоїти навчальні програми, так і самих девіантів, щодо яких можна говорити про порушення в них психологічного та соціального здоров'я, та їхніх батьків [2, с.8].

Філософія, наука, релігія, література, мистецтво з різних точок зору розглядають і оцінюють це явище. Нині проблемою відхилень (девіацій) займаються представники різних галузей наук: медики, юристи, соціологи, психологи, педагоги [3, с.10]; вивчають кримінологія, правова статистика, соціологія, психологія, педагогіка та інші науки.

Філософія, наука, релігія, література, мистецтво з різних точок зору розглядають і оцінюють це явище. Нині проблемою відхилень (девіацій) займаються представники різних галузей наук: медики, юристи, соціологи, психологи, педагоги [3, с.10]; вивчають кримінологія, правова статистика, соціологія, психологія, педагогіка та інші науки.

Термінологія відхилень викликає значні труднощі, тому що дітей з відхиленнями у поведінці характеризують по-різному. У вітчизняній літературі функціонують такі взаємозамінні терміни, як «труднощі виховання», «важковиховувані», «важка дитина», «відхилення у поведінці», «соціально дезадаптовані», «діти групи ризику» тощо. Слід зазначити, що до 1950 року вживався термін «відхилення в характері», а після Психіатричного конгресу його замінено терміном «відхилення в поведінці».

Поняття «девіантна поведінка» запроваджене соціологами. Біля витоків соціології девіантної поведінки стояв французький учений Еміль Дюркгейм (1858-1917) – творець французької соціологічної школи, основоположник соціогенетичного напрямку.

Але становленню як самостійному науковому напрямку теорія девіантної поведінки зобов'язана насамперед Р.Мертону, А.Коену, Д.Уолшу, Г.А. Аванесову [3, с.10].

Під девіантною поведінкою розуміються:

1) вчинок, дії людини, соціальні явища, виражені в масових формах людської діяльності, невідповідні офіційно встановленим у даному суспільстві нормам, що фактично склалися (стандартам, шаблонам) [3, с.11];

2) поведінка, яка відхиляється, є соціальним і психологічним явищем, що має деякі відхилення від визначених норм, законів, ідей, стереотипів, чекань, установок, цінностей, а іноді пов'язана з певною антигромадською поведінкою людей;

3) дії особистості, які не відповідають суспільним нормам – моральним, правовим, дисциплінарним, побутовим та іншим [4, с.14], порушення процесу засвоєння і відтворення соціальних норм і культурних цінностей, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, до якого людина належить; поведіння, яке є помилковим антигромадським зразком розв'язання конфлікту, який проявляється в порушенні суспільно прийнятих норм або збитку, який завдається суспільному благополуччю, оточуючим і собі.

Незважаючи на певні відмінності і психологи, і педагоги головним критерієм девіації вважають порушення норм, прийнятих у певному суспільстві. До вивчення дітей з моральними і поведінковими аномаліями слід підходити дуже обережно і ретельно. Психологи та вчителі нерідко припускаються серйозної помилки, аналізуючи негативні прояви дитини, і не шукаючи позитивних якостей особистості, на які можна покластися при вихованні.

Якраз гуманізація навчально-виховного процесу і полягає у вмінні вчителя дати вичерпну оціночну характеристику позитивних рис дитини: інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, поведінкових, динамічних, ставлення до діяльності, її результатів, прояв інтересів і нахилів. Така діагностика дає можливість, виходячи з витоків поведінкових відхилень і визначити оптимальні шляхи корекції аномальних проявів у поведінці, звести до мінімуму можливість виникнення важковиховуваності дитини.

Література

1. Туріщева, Л.В. Настільна книга шкільного психолога: Навчально-методичний посібник для вчителя. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – С.7-8, 165.
2. Артеменко Т., Хоменко Л. Програма «Важковиховувані діти» //Психолог. – 2005, №4. – С.8-13.
3. Дахно Р. Девіантна поведінка учнів загальноосвітніх навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема. //Рідна школа. – 2005, №11. – С.10-13.

4. Маценко В. Девіантна поведінка особистості. //Психолог. – 2003, №28. – С.14-19.

ДІАЛОГІЧНІ МЕТОДИ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ

Павлик Надія Павлівна
канд.педагог.наук, доц.
Житомирський державний університет
імені Івана Франка, м. Житомир.

Неформальна освіта як особливий напрям соціально-перетворюючої діяльності базується на принципах добровільності, активності, співучасті, діалогічності, самоорганізованості та ін. Відповідно, організація неформальної освіти потребує використання характерних форм, методів, методик, технік навчальної діяльності її учасників. Специфіка методів, методик і технік неформальної освіти визначається, передусім, характерологічними ознаками та змістом неформального навчання.

Ми пропонуємо розглянути особливості методик і технік навчання, які доцільно використовувати в неформальній освіті внаслідок їх відповідності її завданням та принципам. Такий опис потребує вивчення та поширення методик і технік неформальної освіти з урахуванням їх змісту; психолого-педагогічних засад та соціальних функцій; особливостей використання задля забезпечення збереження їх ефективності. Це допоможе практикам у методиці неформальної освіти усвідомлювати та розвивати актуальні якості академічного активізму (scholar-activism – переклад і тлумачення поняття О. Плахотнік [1]) як відсутності прагнення до чіткості у формулюванні цілей та пошуку нових відкритих неоднозначних питань й напрацюванні чутливості в освіті.

Зокрема, на увагу заслуговують стратегії антиопресивної освіти, описані у книзі «Освіта неспокою: квір-активізм і антиопресивні педагогіки» (Kumashiro, Kevin. Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy, New York: RoutledgeFalmer, 2002.) та відрецензовані О. Плахотнік з огляду на взаємодію інституціоналізованої освіти та соціального активізму. Антиопресивні (від англ. oppression – пригнічення) педагогіки тлумачаться авторкою як «такі, що ставлять за мету виховати соціально чутливих людей, здатних бачити багаторівневі субординації у суспільстві й докладати зусиль, аби їх не множити, а навпаки, долати, чинити опір несправедливості» [1]. К. Кумаширо (Kevin Kumashiro, 2002) розглядає чотири підходи до антиопресивної освіти: *освіта для інших* («інші» існують та потребують соціального включення через створення у освіті комфортного простору для дискримінованих груп); *освіта про інших* (зміна змісту освіти з увагою на руйнування стереотипів щодо дискримінованих груп); *освіта, що критикує привілеї та вінішування* (цілеспрямоване формування критичного мислення щодо уявності соціальних норм і відхилень без виокремлення окремих дискримінованих груп); *освіта, що змінює студентство та суспільство* (відмова від маркування «інших» через переосмислення власних привілеїв та одночасне бачення обмежувальних наслідків знань і їх впливу на зміни). Представлений аналіз підходів важливий, на нашу думку, з огляду на вибір цілей і методів неформальної освіти. А саме, на відміну від формальної освітньої системи, що визначається наявністю «правильних» відповідей на поставлені питання, неформальна освіта може собі дозволити використовувати технології, методики, техніки, спрямовані на відсутність «єдиноправильних» відповідей. Тобто вихідною умовою розвитку можливостей учасників неформальної освіти виступає виокремлення запитань, різночитань, критичності по відношенню до усталеної системи знань і умінь. Така умова потребує використання діалогічних методів організації навчання, що проєктують нові цілі та можливості крізь призму власного досвіду та потреб учасників. Детально теоретичні засади організації