

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статті розглядаються можливості організації індивідуальної роботи учнів на уроках математики у умовах ефективності цієї роботи.

The article deals with the possibilities of organizing individual work of pupils at the lessons of mathematics and the conditions of this work effectiveness.

Національна Доктрина розвитку освіти в Україні спрямовує педагогічний процес на особистісно зорієнтоване навчання, за яким кожна навчальна дисципліна розглядається як розвиваючий засіб, що забезпечує найповніше розкриття потенціалу кожного окремого учня.

Особистісно зорієнтоване навчання, яке стверджується у сучасній теорії та практиці як альтернативне традиційному, відрізняється зверненістю педагогічного процесу до особистості учня з метою виявлення його творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей. За умов такого навчання школяр з об'єкта педагогічного впливу перетворюється у суб'єкт навчально-виховного процесу. Сьогодні вимагає організації навчального процесу таким чином, щоб навчити учнів „самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому“ [4, 10].

Мета статті полягає у з'ясуванні можливостей організації індивідуальної роботи школярів у процесі засвоєння математики та умов ефективності цієї роботи.

Слід зазначити, що розглядувана нами проблема має давню історію. Переважна більшість видатних педагогів минулого (Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, А.Дистервег, І.Герbart, К.Д.Ушинський та ін.) неодноразово зверталися до неї. Проблема індивідуалізації навчання знайшла своє відображення й у працях українських мислителів та діячів освіти: Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, С.Ф.Русової. М.П.Драгоманова та ін.

Сучасні вчені й педагоги-практики (С.У.Гончаренко, О.В.Бондаревська, О.Я.Савченко, І.П.Підласий, В.К.Буряк та ін.) звертають увагу на особливу роль індивідуального та диференційованого навчання, підвищення значення самостійної роботи учнів у контексті реформування освіти в Україні. Так, наприклад, в „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка індивідуалізація процесу навчання визначається як „організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання” [2, 142]. Автор звертає увагу на те, що індивідуалізація процесу навчання в українській школі здійснюється в умовах колективної навчальної роботи з класом в рамках завдань та змісту освіти. Вона ґрунтується на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей вихованців, сприяє розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів, враховує їхні нахили й інтереси.

Торкаючись проблеми індивідуалізації навчання, О.Я.Савченко наголошує, що це „організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів” [6, 356].

Заслужують на увагу наукові праці О.В.Бондаревської, у яких стверджується, що особистісна спрямованість навчального процесу знаходить свою реалізацію у педагогічній підтримці „індивідуальних особливостей, самостійної навчальної діяльності та життєвого досвіду особистості” [3, 17].

Досліджуючи особливості процесу навчання природничо-математичних дисциплін у старших класах, В.К.Буряк визначив основні шляхи та умови підвищення ефективності уроків в реаліях сьогодення. Досягти високої результативності навчання, на думку науковця, можливо якщо:

- кожен урок матиме „чітко визначену дидактичну мету, структуру і методи роботи”;
- учням буде забезпечено „високий рівень мотивації навчальної діяльності”;
- на кожному уроці в учнів формувати й вдосконалювати навички самостійної роботи, уміння „самостійно

орієнтуватися у потоці наукової й навчальної інформації та постійно поповнювати свої знання”;

- кожен урок будувати з урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей старшокласників [1,5-7].

Як відомо, зміст навчальних предметів природничо-математичного циклу спрямований на засвоєння фундаментальних законів розвитку суспільства, на формування загальних уявлень про єдність світу, які закладають основи розуміння взаємозв'язку природи, суспільства і людини у перетворенні реальної дійсності. Саме ці шкільні предмети, як зазначає І.С.Якиманська, формують наукові знання і є відображенням інформаційно-знанневої парадигми освіти.

Особливістю математики як учбового предмету є виняткова ясність понять і формулювань; наявність чітких алгоритмів виведення нових знань; можливість звільнити прийоми розумової діяльності від смислової і змістовної надмірності, впливу недоцільних емоцій. Як зазначають сучасні науковці й методисти (В.А.Крутецький, Ю.А.Полуянов, Т.А.Матіс, З.І.Слепкань, В.К.Дьяченко, Б.Г.Друзь та ін.), головним завданням математики є *розвиток в учнів логічно впорядкованого, продуктивного мислення, формування у них узагальнених прийомів розумової діяльності, підготовка школярів до творчого використання набутих умінь при освоєнні змісту гуманітарних навчальних дисциплін.*

Виконати ці завдання допоможе й організація індивідуальної роботи, яка має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, темпу їхньої роботи (С.У.Гончаренко, Ю.Б.Зотов), якості способів виконання та змісту навчальних завдань (В.І.Загв'язинський, Н.І.Чиканцова, Т.М.Ніколаєва). Під час проведення експериментального навчання у 8-А класі СЗОШ № 79 м.Кривого Рогу на кожному уроці математики планувалося проведення індивідуальної роботи. Індивідуальні завдання пропонувалися як окремим учням, так і для виконання у парах та різнорівневих групах.

Так, наприклад, шкільною програмою [5, 124] передбачено на вивчення теми „Квадратні корені. Дійсні числа” 19 годин упродовж 17 уроків. Із них 6 уроків планується на вивчення „перетворення виразів, які містять корені”. Мета

цих уроків: формувати уміння перетворювати вирази, що містять квадратні корені.

Учні повинні: набути практичних обчислювальних умінь (виконувати дії над коренями: вносити й виносити множники за знак кореня, додавати й віднімати корені; порівнювати вирази; скорочувати дробі; виконувати тотожні перетворення); уміти застосовувати теоретичні знання для розв'язування вправ різного рівня складності.

Вивчення нового матеріалу пропонувалося у вигляді шкільної лекції; роботи учнів з підручником під керівництвом вчителя; самостійного вивчення учнями матеріалу за поданим планом та схемами-опорами.

Індивідуальні завдання найчастіше ми пропонували під час перевірки домашньої роботи (самостійна робота за Індивідуальними картками, аналогічна до домашньої; усне коментування домашніх завдань найслабшими учнями; звірка зі зразками, записаними заздалегідь та ін.).

На етапах закріплення знань та формування практичних обчислювальних умінь старшокласників особливо ефективною була робота у парах та групах (складання й обговорення алгоритмів винесення та внесення множника під знак кореня; робота „спеціалістів” та „рецензентів”; математична естафета; „захист” спільних проектів та ін.).

Учням надавалася можливість самостійно обрати Індивідуальне завдання з поміж різнорівневих, запропонованих вчителем.

Дослідно-експериментальне навчання показало, що цілком виправдовує себе і значно підвищує навчальні досягнення учнів з математики систематична індивідуальна робота. Ми намагалися не пристосовувати мету й зміст навчання до окремого учня, а шукали такі форми й методи педагогічного впливу, які б найбільше враховували індивідуальні особливості особистості. Це дозволило нам забезпечити максимально продуктивну роботу всіх восьмикласників та досягти запроєктованого рівня їх розвитку.

Практика свідчить, що будь-яка робота учнів, а індивідуальна особливо, не може бути ефективною без достатньої уваги до контролю за її результатами. Тому кожне

виконане завдання аналізували й оцінювали. До цієї роботи залучалися „консультанти”, „рецензенти”, „експерти” (завжди помічалися щонайменші успіхи товаришів; надавалася „швидка допомога” при наявності допущених помилок; коментар недоліків та шляхи їх усунення тощо).

Підсумовуючи, зазначимо, що математика - доступна всім, це впливає з самої природи предмета. А труднощі, які виникають у школярів - результат недосконалості методичних прийомів навчання.

Література

1. Буряк В.К., Берешвили Д.Д. Урок в старших классах. - Тбилиси, 1990. - 158с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К., 1997. -376с.
3. Гульчевская В.Г., Лакоцетина Т.П. Педагогические основы личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д, 2002. - 147с.
4. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави //Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2003. -№ 1. - С.9-14.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з математики. 5-11 класи. —К., 2001.-198с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. -К., 1999. - 367с.

Т.Н.Яблонская

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПАССИВНОЙ ЛЕКСИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

У статті розглядається використання пасивної лексики в процесі навчання читання іноземною мовою. Розроблено принципи навчання пасивної лексики молодших школярів та взаємодія вчителя та учнів під час її навчання.

The article deals with the using of passive grammar in the process of foreign teaching reading. The principles of junior schoolmates passive lexic teaching are elaborated and the

interaction between teacher and pupils during its studying is represented.

Проблема обучения чтению всегда находилась в центре внимания психологов (Б.В.Беляев, Г.Г.Егоров, И.А.Зимняя, З.И.Клычникова, С.Л.Рубинштейн и др.) и методистов (О.Б.Бигич, В.М.Жуковский, Р.Ю.Мартынова, К.О.Онищенко, В.М.Плахотник, И.В.Рахманов, Г.В.Рогов, С.В.Роман, С.К.Фломкина, Э.П.Шубин и др.). В предыдущие годы больше внимания уделялось развитию умений аналитического чтения, т.к. главная цель обучения иностранным языкам состояла в усвоении грамматики и переводе достаточно сложных текстов при помощи словаря. В последние годы внимание ученых переключилось на обучение синтетическому чтению т.е. способности понять основное содержание читаемого без углубления в лингвистическую структуру языка.

И в первом и во втором случае умение читать на иностранном языке не стало достоянием большинства. Основной причиной столь низкого уровня владения названным умением является, на наш взгляд, невозможность преодоления языковых трудностей, изобилующих в художественных текстах. Усвоение их для репродуктивного использования не представляется возможным из-за отсутствия достаточного учебного времени на изучение языковых явлений, встречающихся в художественных текстах.

Решение проблемы мы видим в вычленении свойственных художественным текстам языковых явлений и изучении их учениками начальных классов на основе принципов пассивной лексики и грамматики. Свободное узнавание и понимание таких явлений в художественных произведениях, а также, владение активным словарным запасом (предполагаемым программой) и знание активной грамматики позволит учащимся без труда читать сказки, былины, легенды и другие виды художественных произведений. Это в свою очередь значительно обогатит их речь за счет произвольного запоминания изучаемых в пассиве языковых явлений.

Как известно, активный лексический и грамматический минимум изучается для репродуктивного применения,

пассивный лексический и грамматический минимум для – рецептивного.

Анализ современных учебников показывает, что проблема с обучением пассивной лексики как будто бы решена. Слова со сносками после текста действительно помогают понять его содержание. Вместе с тем, упражнений с такими словами в подавляющем большинстве учебников нет. Это значит, что содержание обучения пассивной лексике сводится лишь к приобретению учащимися знаний значения этих слов и на их основе понять смысл предложений, в которых они употребляются. К сожалению, на практике этого недостаточно ни для осмысления любых по семантической сложности предложений и уж тем более ни для перехода пассивной лексики в активный словарный запас. Последнее считаем необходимым, иначе чтение, основанное лишь на весьма ограниченном и не пополняющемся словарном запасе, никогда не займет должного места в процессе обучения иностранному языку. Наши педагогические наблюдения показали, что ученик, который консультируется со словарем более 8-10 раз при чтении одной печатной страницы, теряет интерес даже к самому занимательному содержанию.

Действительно, далеко не всегда перевод незнакомого слова помогает понять смысл всего предложения, даже, если кажется, что все остальные слова в этом предложении знакомы. Например, в предложении – *Sam is always getting up to something naughty* – неизвестное слово “naughty” - шалость; все остальные слова знакомы и при дословном переводе получается следующее: “Сэм всегда встает (просыпается) к немного шалости”. Полная бессмыслица перевода подобных предложений не возникла бы, если бы учащихся обучали переводить неизвестные слова в сочетании со знакомыми, а при изучении слов активного словаря давали бы дополнительные значения слов для их рецептивного употребления. В данном случае выражение “to get up”, которое всегда изучается в значении “вставать с постели” употребляется в более редком смысле “придумывать что-либо”. А в одном предложении со словом “шалость” переводится “придумывать какую-либо шалость”; таким образом, смысл всего предложения: “Сэм

всегда придумывает какую либо шалость". В следующем рассказе желательно употребить такое же предложение, возможно с некоторыми незначительными изменениями, но уже без перевода. Несомненно, учащиеся поймут его. А после третьего текста с этими же языковыми явлениями можно предложить учащимся такой вопрос, при ответе на который они должны будут употребить их в речи. Разумеется, изучаемые по схеме "пассив → актив" слова и выражения повторяются недостаточное количество раз, чтобы они все были усвоены так, как лексика, предназначенная для репродуктивного усвоения (такую цель не выдвигает) но все же определенная их часть (как показывает практика, приблизительно 50 %) пополняет активный словарный запас учащихся, что дает возможность предлагать для чтения интересные и одновременно доступные для понимания фабульные тексты.

Из сказанного следует, что содержание обучения пассивной лексике должно состоять в следующем:

- в приобретении лексических знаний, проявляющихся в способности бегло и безошибочно воспроизвести изучаемые лексемы на родном языке при их предъявлении на иностранном (рецептивные лексические знания);
- в формировании лексических навыков, проявляющихся в способности бегло и безошибочно воспроизвести изучаемые лексемы в сочетании с ранее изученными из активного или пассивного словаря в виде словосочетаний и отдельных предложений на родном языке при их предъявлении на иностранном (рецептивные лексические навыки);
- в развитии лексических умений первого порядка, проявляющихся в способности легко понять смысл каждой лексемы при ее употреблении в звучащей или записанной монологической или диалогической речи (рецептивные лексические умения);
- в развитии лексических умений второго порядка, проявляющихся в способности бегло и безошибочно употребить в связной подготовленной монологической и диалогической речи с опорой на образец запомнившиеся из пассивного словаря лексемы (репродуктивные лексические умения).

Особое внимание считаем необходимым обратить на формирование навыков воспроизведения словосочетаний и предложений, включающих пассивную лексику, на родном языке при их восприятии на иностранном.

Принято считать, что это языковое действие способствует запоминанию изучаемых лексем и способов их взаимосвязи для дальнейшего репродуктивного употребления. Однако, как отмечалось выше, пассивная лексика не предназначена для 100% запоминания и активного употребления. Для чего же расходовать учебное время, чтобы сформировать навыки рецептивного употребления пассивной лексики? Дело в том, что в большинстве случаев ученик воспринимает иноязычные единицы через призму родного языка. Иначе говоря, ассоциативные связи устанавливаются по схеме: "иностранное слово → родное слово". "Слово же родного языка актуализирует связи с предметами и явлениями реального мира" [1]. Такое владение иностранным языком через сопоставление с родным принято называть "опосредованным" (Э.В.Магура, 1971). Опосредованным звеном выступает анализ слова или словосочетания, включающий поиск соответствующего эквивалента в родном языке. Однако, при многократном восприятии одного и того же явления время на поиск соответствующих эквивалентов сокращается, а затем эта операция репродуцируется до полного исчезновения. Звучащий или записанный на иностранном языке текст сразу воспринимается в его смысловом аспекте. Поэтому одной из целей обучения пассивной лексики является развитие способности мгновенного восприятия иноязычной информации; а это возможно лишь через сформированность соответствующих автоматизмов.

Что касается принципов отбора пассивного словаря, то они недостаточно разработаны и мало известны в силу того, что подавляющее большинство исследователей считают, что слова, редко встречающиеся в обиходе, могут считаться базой для составления пассивных словарей. В общем плане это так.

Однако, для обучения пассивному словарю, к его составлению следует подходить более скрупулезно.

Прежде всего, это должны быть слова и выражения, наиболее характерные для художественных произведений. Для сказок это, например, “жили-были”, “в некотором царстве, в некотором государстве”, “и я там был и мед там пил, по усам текло, а в рот не попало” и т.д.

Для рассказов это лексика описательного характера. Для стихотворений это разнообразные эпитеты, метафоры, сравнения. Если тексты для дополнительного чтения будут составляться таким образом, чтобы характерные для них слова повторялись из текста в текст, то они постепенно войдут в речь учащихся путем непроизвольного запоминания, что расширит их словарный запас и тем самым позволит каждый следующий текст делать более интересным и содержательным.

Учитывая вышеописанную целесообразность непроизвольного запоминания пассивной лексики для ее для ее дальнейшего репродуктивного применения, мы предприняли попытку самостоятельно разработать фабульные тексты с учетом вышеизложенных требований [3]. Так, например, в нашем первом фабульном рассказе “Sir Cat - O + Pass” незнакомыми словами являются следующие: to catch, to feed, to look after, to want, be and by. Они даны в конце текста со сноской:

Sir Cat - O - Pass

This is a man. He has got a Cat. His Cat is very old. He can't even catch¹ a mouse.

“ I can't do anything with this Cat. I can't look after² him-says the man to himself. - I don't want³ to feed him”.

The man takes his cat to the wood and leaves him there. By and by⁵ a Fox sees the Cat.

1. to catch – ловить

2. to look after – заботиться, присматривать

3. to want – хотеть

4. to feed - кормить

5. de and by - вскоре

Так как весь остальной материал первого текста хорошо знаком учащимся, а сноски даны с переводом, текст легко воспринимается, а его содержание запоминается большинству практически с первого чтения.

В следующем тексте “A Cat and a Cock” эти слова лишь подчеркнуты и употреблены без сноски, а новая группа незнакомых слов употреблена со сноской. Например,

A Cat and a Cock

A Cat and Cock Live near a wood. One fine day¹ the Cat goes in the wood. The Cock looks after the house. By and by Fox comes to the window of their house because she wants to catch the Cock and to feed her children. She leaves some seeds² of wheat under the window and the Cock opens the door. And no such luck³. The fox seizes⁴ him and begins⁵ to run to her house.

¹ one fine day - в один прекрасный день

² seed - зерно, семечко

³ no such luck - не тут-то было

⁴ to seize - схватить, хватать, захватить

⁵ to begin - начинать

В третьем тексте “The Little Round Bun” слова первого текста не подчеркнуты, слова второго текста подчеркнуты, но употреблены без сносок, а новая группа слов употреблена со сноской:

The Little Round Bun

An old man and an old woman live in a wood. The old woman look's after the house and the old man catches fish to feed him and his wife because they're very poor and have no seed in the house.

One fine day the old women makes dough¹ and bakes a bun³. She puts it on the window. But no such luck. By and by The Little Round Bun jumps into the yard and begins to sing: “I am the Little Round Bun. Nobody can't seize me!”

¹ to take dough - месить тесто

² to bake - печь

³ a dun - булочка

⁴ to sing - петь

В четвертом тексте. “An Apple Seed” употреблены слова трех предыдущих фабульных рассказов:

An Apple Seed

One boy lives with his parents in an old house in a wood. His Family is very poor. They can only catch birds to feed themselves.

One day his father sees an apple seed in the yard. He wants to plant it in the orchard. The boy's father plants this seed and begins to look after it.

And no such luck! One fine day the man's wife and son open the window and see a beautiful tree with red, yellow and green apples. The man's wife is very happy. She begins to make dough and bakes tasty apple buns and cakes.

A small Apple Seed makes the man's family happy and they can always eat tasty apples buns and cakes.

В результате выполнения вышеописанных четырех действий, изучаемая в пассиве лексика переходит в активный словарный запас учащихся, что с одной стороны обогащает их речь, а с другой обеспечивает возможность занимательного чтения уже на начальном этапе изучения иностранного языка.

Другим важным принципом отбора пассивного словаря является способность слова сочетаться со словами, предназначенными для активного усвоения. Это, с одной стороны, облегчит восприятие текста с такими словами, а с другой – создаст предпосылки для их дальнейшего использования в речи.

Пассивной лексикой необходимой для обучения может быть и та, которая изучалась в активе в ее основном значении; для пассивного изучения целесообразно взять ее другие значения. Такая лексика легко усваивается. Ее звучание и написание хорошо известно учащимся, а запоминание других значений обеспечивается ее употреблением в разных контекстах.

Итак, содержание обучения пассивной лексики состоит в развитии способностей узнавать отдельные слова и понимать их значения словосочетаний и отдельных предложений, включающих пассивную лексику, а также легко и свободно понимать звучащую и записанную речь со словами пассивного словаря. Наиболее часто встречающиеся лексические явления, изучавшиеся для пассивного применения, употреблять в собственной речи. Что касается процесса обучения пассивной лексики, то он исходя из диалектических закономерностей процесса обучения любому предмету [2], а также установленной нами дидактической модели процесса обучения иноязычному

чению, будет представлять собой следующие взаимосвязанные действия учителя и учащихся:

Действие учителя по передаче
знаний пассивной лексики

Действия учащихся по употреблению
знаний пассивной лексики

Предъявление, семантизация и
объяснение формообразова-
ния пассивной лексики

У₁

Восприятие, осмысление и запоми-
нание пассивной лексики; выпол-
нение тренировочных упражнений

Проверка рецептивного
усвоения пассивной лексики

У₂

Воспроизведение пассивной
лексики на род ном языке при
восприятии ее

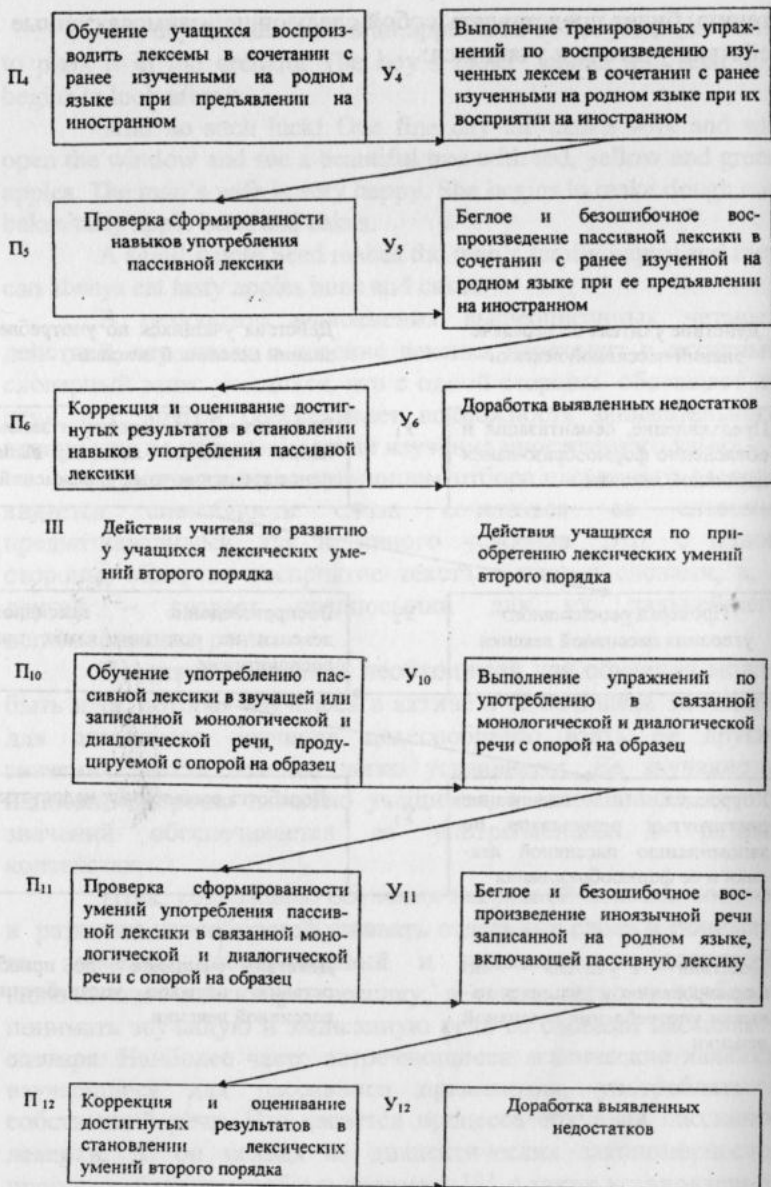
Коррекция и оценивание
достигнутых результатов по
запоминанию пассивной лек-
сики и ее формообразования

У₃

Доработка выявленных недостатков

Действия учителя по
формированию у учащихся на-
выков употребления пассивной
лексики

Действия учащихся по приоб-
ретенню навыков употребления
пассивной лексики



Такие взаимосвязанные действия учителя и ученика по обучению пассивной лексики, как показывает эксперимент, систематизируют процесс ее обучения и обеспечивают ее полное усвоение на рецептивном уровне и не менее чем пятидесяти процентное усвоение на репродуктивном.

Так из 100 учащихся 2-х классов к концу года пополнили свой словарный запас на 210 лингвистических единиц и в среднем за 12 минут могут прочитать одну страничку, из 100 опрошенных учащихся, которые не брали участие в нашем эксперименте на чтение одной страницы тратили около 20 минут, понимали при этом 55% заложенной в ней информации на рецептивном уровне.

Дальнейшую перспективу работы мы видим в разработке содержания обучения на основе не только пассивной лексики и пассивной грамматики, которая, на наш взгляд, даст возможность становлению практических умений иноязычного чтения у большинства обучаемых.

Литература

1. Комков И.Ф. Обучение иноязычной речи. – Минск: Вышейш. Школа, 1973. – 371 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Яблонская Т.Н. Сказки и рассказы для детей на английском языке. Учебное пособие /Под ред. канд. пед. наук, доц. член-корреспондента АПН Украины Р.Ю.Мартыновой. – Одесса, 2003. – 193 с.

Ю.С.Коровкіна

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ І ПРИЧИНИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ

В роботі представлений аналіз даних спеціальної літератури по характеристиці девіантного поведіння підлітків і причини його виникнення.

The artikale includes the analysis of special literature concerning characteristics of deviation behaviour teenager and cause its beginning.

На сучасному етапі розвитку суспільства, державності України покладається величезна надія на сьогоднішніх юнаків та дівчат. У нашій країні відбуваються широкомасштабні процеси соціально-економічних і політичних змін, максимально загострюються суспільні суперечності. Тому, саме неповнолітні перебувають чи не в найважчому становищі, внаслідок неформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що не дає їм змогу адекватно реагувати на події, факти навколишнього життя, сприяє здійсненню ними правопорушень.

Розробка нових підходів до профілактики девіантної поведінки підлітків зумовлена соціальним замовленням суспільства, яке пов'язане передусім із докорінною перебудовою соціально-економічного і політичного розвитку нашої держави, загостренням кримінальної обстановки в суспільстві, необхідністю перебудови роботи сучасної школи у напрямку гуманізації її. У суспільстві все більше зростають асоціальні прояви у поведінці неповнолітніх, збільшується скоєння ними злочинів та правопорушень.

Аналіз літератури з проблеми девіантної поведінки підлітків свідчить про те, що даним питанням займалися значна кількість дослідників, серед них: І.С.Кон, В.А.Крутецький, Г.О.Пономаренко, Н.П.Зубалій, Л.С.Виготський, А.І.Кочетов, М.С.Неймар, Н.І.Дідусь та інші.

Проте, питання характеристики девіантної поведінки підлітків є актуальним. Наше завдання: розкрити сутність девіантної поведінки підлітків та з'ясувати причини її виникнення. Тому, що одне із найважливіших завдань, які стоять перед сучасними загальноосвітніми навчальними закладами – це здійснення профілактики девіантної поведінки молоді з метою попередження допущення правопорушень, злочинів.

Оцінка будь-якої поведінки завжди припускає порівняння її з будь-якою нормою, проблемну поведінку часто називають девіантною, асоціальною, відхиляючою, деліквентною, протиправною. Як стверджує І.С.Кон, девіантна поведінка – це система вчинків, що відхиляються від

загальноприйнятої чи припущеної норми, будь то норми психічного здоров'я, права, культури чи моралі [2,237].

Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* - відключення) – окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам: злочинність і поведінка, що заслуговує карного покарання. Девіантна поведінка поділяється на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, розуміється наявністю чи, навпаки, прихованою психічною патологією. По-друге, це антисоціальна поведінка, що порушує будь-які соціальні й культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні, то наказуються у кримінальному порядку – злочинами. Відповідно говорять про девіантна (протиправну) і кримінальну (злочинну поведінку).

Підлітковий вік взагалі і рання юність в особливості представляють собою групу підвищеного ризику. За даними кожен четвертий злочин скоюється неповнолітніми. По-перше, свій вплив здійснюють труднощі перехідного віку, починаючи, за І.С.Коном, „з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції” [2,237]. По-друге, невизначеність соціального положення молоді. По-третє, протиріччя, що обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що основані на дотриманні зовнішніх норм та покійності дорослим, вже не діють, а дорослі способи, що передбачають усвідомлену дисципліну і самоконтроль, ще не склались або ще не зміцніли.

У психолого-педагогічній літературі існують поняття „важкі” діти, важковиховуємі. „Важкі” діти – це педагогічно запущені діти. Моральна деформація їх особливості – результат педагогічних прорахунків. Л.С.Виготський відмічав, що складність структури „важкого” підлітка викликана впливом життя, характером взаємин. Терміном „важкий” позначають дітей, яким необхідна корекція їх особистості.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, ми бачимо, що існує декілька класифікацій груп підлітків з девіантною поведінкою.

Дослідник Н.П.Зубалій виділяє наступні групи дітей, яких відносять до “важковихованих” До першої групи відносять неслухняних, впертих, примхливих дітей, які протистоять вимогам, порадам дорослих. Вияснення реальних причин подібних відхилень, увага до потреб і інтересів дитини при одночасній вимогливості до неї і включення в колективні форми діяльності – це основний шлях подолання неслухняності, впертості.

Частина підлітків відрізняється недисциплінованістю, грубістю. До таких учнів доцільно застосовувати індивідуальний підхід і, перш за все, встановлення причин їх неслухняності. Робота з цими дітьми включає цілеспрямовану організацію їх активності, ініціативи, поваги до їх гідності, прав на певну самостійність.

Особливу групу складають діти, поведінка яких характеризується відсутністю бажання і звичок до трудових зусиль – лінощами. Вихователю важко підмічати і заохочувати прагнення таких дітей, стимулювати в них потребу працювати, знаходити радість в діяльності.

Виділяється і група дітей, для яких характерна найбільш негативна риса – брехливість. Брехня може бути як результат і страх покарання, прагнення приховувати вчинок і бажання самоствердитися, викликати увагу оточуючих. Необхідна цілеспрямована робота вихователя, щоб виявити причини брехливості, створити обстановку правдивості, довіри, взаємної поваги і вимогливості, тактовно показати всю непорядність брехні, її взаємозв’язку з лицемірством [1,391-392].

У частини дітей через довготривале незадоволення яких-небудь суттєвих потреб розвиваються афективні форми поведінки. Їх характеризують або зарозумілість, агресивність, або підвищена образливість, ранимість, в результаті виникають своєрідні конфлікти між рівнем домагань (які мають завищену самооцінку, або, навпаки, невпевненість в собі) і фактичним становищем дитини в колективі. Довготривале збереження афективних переживань і афективних форм поведінки призводить до формування відповідного ставлення дітей до інших людей, до себе, до діяльності. Необхідно вирішити

внутрішній конфлікт і запобігти розвитку у дітей афективних форм поведінки.

Відхилення людини від соціально визнаних морально-правових норм визначає сутність девіантної поведінки, яка є соціально небезпечним явищем. Під її впливом знецінюються соціально значимі, традиційно та історично визнані народом правові норми, етикет людських відносин, образ та стиль життя. При цьому відбувається руйнування самої особистості, що суттєво ускладнює процес становлення їх у суспільстві. Девіантність поведінки, як стверджує Г.О.Пономаренко, учнівської молоді обумовлюють різні фактори: соціальні і психологічні, матеріальні і духовні, інформаційні та організаційні [4,8]. Всі вони можуть впливати на особистість, визначати зміст, характер, спрямованість її ставлення до навколишньої дійсності. Контроль за цим процесом з метою надання своєчасної правової, психологічної і педагогічної допомоги покладено суспільством на сім'ю, школу, медичні заклади, правоохоронні органи. Їх функції полягають у тому, щоб створити зовнішні і внутрішні передумови для організації неповнолітніми своєї життєдіяльності, навчання, праці, відпочинку у відповідності з морально-правовими та культурними вимогами суспільства.

Причини девіантної поведінки, її виникнення і розвиток у старшому шкільному віці зумовлюють: складні матеріально-побутові умови; негативний вплив дорослих людей; психологічні протиріччя. Робота з „важкими” дітьми зумовлює необхідність особливого коректного індивідуального підходу, що враховує: 1) уважне, доброзичливе ставлення до дитини; 2) опору на його позитивні риси; 3) довіру до моральних сил, потенційних можливостей.

Дослідниця Н.І.Дідусь виділяє наступні причини важковихованості:

1. Ігнорування вчителями або батьками особливостей підліткового віку школярів (швидкі фізичні зміни в організмі, підвищена напруженість нервової системи: сильна реакція на слабкий стимул, слабка реакція на сильні стимули; імпульсивність і, водночас, занижена швидкість проходження нервових сигналів; потреби в

самоствердженні, спілкування з однолітками, ризик заради відчуття гострих емоцій).

2. Раніше непомічені органічні ураження головного мозку, хронічні захворювання, інтоксикації від ліків, психічні травми (сварки батьків тощо).
3. Ненормальні умови життя, негативний вплив з боку дорослих, негармонійна сім'я або крайнощі у вихованні ведуть до порушень у емоційно-вольовій сфері дитини, невпевненості у собі, страхів, агресивності, конфліктів.
4. Неврахування акцентуацій особистості підлітка [5,157].

До типових норм порушень поведінки та шкідливих звичок відносять страхи та нав'язливість, рухову розгальмованість, невротичне заїкання; втечі з дому, бродяжництво; патологічне фантазування, патологічне розладнання апетиту, патологічні захоплення, страх фізичної неповноцінності; паління тютюну, алкоголізацію, наркоманію, токсикоманію.

Існують також різноманітні форми девіантної поведінки підлітків. Педагоги та психологи виділяють серед них такі: тютюнопаління, алкоголізм, вживання наркотиків, використання нецензурних виражень, агресивна поведінка, втечі з дому, бродяжництво, грабіжництво, суїцидальна поведінка, патологічні захоплення.

Як зазначають дослідники у „важких” підлітків формується своєрідне ставлення до товаришів і педагогів, нетипово проявляється і „опір” вихованню. Тому важлива типізація „важких” підлітків, яка створює можливість намітити типологію прийомів виховної роботи. Психологи і педагоги пропонують декілька систем типізації підлітків з проявами девіантної поведінки. Одна з найбільш розроблених систем належить А.І.Кочетову. Він виділяє такі типи „важких” дітей, говорить про те, що дана типізація умовна, як і будь-яка інша: 1) діти з порушеннями у сфері спілкування; 2) діти з підвищеною чи пониженою емоційною реакцією і з підвищеною збудливістю, гострою реакцією або, навпаки, пасивною, байдужою; 3) діти з одностороннім розумовим розвитком; 4) діти з неправильним розвитком вольових якостей (безвольні, недисципліновані, неорганізовані, вперті).

М.С.Неймар описує декілька типів підлітків і старших школярів з асоціальною поведінкою (на основі аналізу структури їх мотиваційної сфери):

1. Цинік - підліток з вираженою асоціальною спрямованістю, зі складеною аморальною системою поглядів, інтересів і потреб. Як правило, це – лідер компанії, який планує її дії і виробляє її „ідеологію”. Він негативно спрямований до школи, міліції, суспільства. Біля нього сконцентровуються інші члени групи, більшість з них потрапляє у залежність, але не знають як піти з цієї групи.
2. Нестійкий – з нестійкою системою поглядів, орієнтацій і вчинків. Він знаходиться у процесі „вибору” лінії поведінки, і ця лінія більше всього залежить від ситуації: від впливу, колективу, педагогів, батьків. Бувають моменти, коли такий підліток дуже хоче виправитися, але завдяки своїй нестійкості потрапляє на той самий шлях. Звичайно (протилежно до педагогічного впливу) на нього тисне цинік лідер. Страх та невпевненість створюють фон для затягування його у компанії, дії якої суперечать нормам суспільства.
3. Романтик – підліток із сильно розвинутою увагою, слабо керує своєю поведінкою. Він шукає „цікавого”, „шикарного життя”, „красивого кохання”, „багатства” тощо. У більшості випадків це дівчата-підлітки легкої поведінки. Безпосередні наміри романтиків спрямовані на отримання задоволення від вільного проведення часу, а участь у злочинах пов’язане з бажанням „гострих відчуттів”. „Романтики” дуже рідко виступають у ролі лідерів, але дуже часто є інформаторами різних негативних вчинків.
4. Афективний – підліток з чітко вираженим негативним відношенням до оточуючих, які його „ображають”. Частіше за все такий тип не приживається у колективі через агресивність, імпульсивну розторможеність поведінки. Звичайно він кидає школу, іноді займається бродяжництвом. Є ініціатором бійок з різних причин, готовий на тяжкі злочини. Рано звикає до алкоголю і куріння, вважає життя невдалим, але швидко реагує на добре відношення. Позитивні реакції у таких підлітків дуже стійкі [3,261].

В умовах проведення складних соціально-економічних реформ на Україні суттєво обмежується виховний вплив сім'ї і школи, залишаються поза серйозною педагогічною увагою учні старшого шкільного віку. За таких умов, вивчення причин виникнення девіантної поведінки підлітків дуже важливо для майбутніх педагогів та психологів, адже у молодіжному середовищі спостерігається процес переоцінки цінностей. Недостатньо підготовлена до прийняття самостійних і відповідальних рішень учнівська молодь поступово втягується у злочинні групи, набуває негативний досвід.

Отже, робота з запущеними у виховному відношенні дітьми представляє великі труднощі, вимагає часу, сил, терпіння та наполегливості. Але результат, звичайно, справдовує витрачений час і сили. При цьому необхідно пам'ятати: краще попередити виникнення негативних звичок і проявів, аніж потім ліквідувати їх, коли вони вже вкоренилися і корегувати, виправляти певні якості особистості. Якщо ми правильно встановимо мету нашої роботи з дітьми та підлітками з перших днів їх перебування у школі і нейтралізуємо негативні прояви особистості, вплив сім'ї, то не буде „важких” дітей та невдач у формуванні особистості людини.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія/ За ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности.– М.: Просвещение, 1989.– 255с.
3. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
4. Пономаренко Г.О. Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів: Автореферат: 13.00.01. – Кіровоград. – 1998. – 19 с.
5. Педагогіка: Навчальний посібник.–Харків: ТОВ“Одіссей”,2003.–352с.