КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

На правах рукопису

СЕРГЕЄВА КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 37.013.42:316.6-053.5(043.5)

ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

13.00.05 – соціальна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Безпалько Ольга Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП……..... 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ……... 11

1.1. Агресивна поведінка підлітків як соціально-педагогічна проблема……... 11

1.2. Сучасні підходи до профілактики агресивної поведінки підлітків…… 41

1.3. Аналіз зарубіжних та вітчизняних програм профілактики агресивної поведінки підлітків……... 60

Висновки до розділу1 …… 86

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ……... 90

2.1. Змістово-методичне забезпечення профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації……. 90

2.2. Соціально-психологічний портрет підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації…… 105

2.3. Характеристика комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації……. 138

2.4. Результати експериментальної роботи……... 159

Висновки до розділу2…….. 172

ВИСНОВКИ……. 180

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 184

ДОДАТКИ…… 211

ВСТУП

Актуальність теми. Зміна ціннісних пріоритетів в Україні обумовлена сучасним періодом суспільних трансформацій. Завдання формування ціннісних орієнтацій та соціально-прийнятних моделей поведінки у дітей і підлітків головною мірою покладене на сім'ю. Перебування дитини поза сім'єю, у спеціальних закладах соціального виховання, призводить до дисбалансу між природною потребою дитини у приналежності до сім'ї та обставинами, через які вона потрапляє у такі заклади. Це спричиняє певні відхилення у поведінці дітей та підлітків у спілкуванні та особистісному розвитку, створює перешкоди для їхньої соціалізації.

Одними з таких закладів є центри соціально-психологічної реабілітації дітей, на які покладено функцію захисту їхніх прав та законних інтересів, а також профілактичну, корекційно-реабілітаційну функції щодо подолання наслідків впливу складних життєвих обставин на особистість дитини.

Завдання соціального захисту, профілактичної роботи з підлітками задекларовані у Законах України «Про охорону дитинства» (2001) [134], «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005) [131], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2009) [137], «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (2007) [133], Державній цільовій програмі реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (2007) [132], Типовому положенні «Про центри соціально-психологічної реабілітації дітей» (2004) [202], Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини до 2016 року» (2009) [107].

Проблема профілактики негативних проявів у поведінці дітей та молоді у соціальній педагогіці розглядалася в різних аспектах, зокрема: теоретико-методичні засади профілактики негативних явищ серед дітей, підлітків та молоді (О. Балакірєва [7], О. Безпалько [13], Л. Вольнова [28], А. Галагузов [32], І. Звєрєва [52; 53; 54], Н. Зимівець [57], Г. Лактіонова [81; 82],

В. Оржеховська [112; 113; 114; 115]); профілактика ВІЛ з різними групами клієнтів (Т. Журавель [46; 48], С. Терницька [201]); профілактика насильства серед дітей та жорстокого поводження з дітьми (В. Ролінський [154; 155; 156], І. Хозраткулова [212], Н. Щербак [221]); соціально-педагогічні умови профілактики та корекції різних видів девіантної поведінки підлітків (В. Афанасьева [6], Г. Золотова [59], М. Калиняк [64], Л. Кальченко [65], Л. Ковальчук [66], Г. Корчова [73], В. Лютий [90], Н. Сергєєва [172]).

Проблема агресивної поведінки особистості перебуває в полі зору наукових розвідок філософів (Г. Зубань [60], Н. Чеботарьова [217]), правознавців (Б. Дряєв [41], Д. Жмуров [45], О. Малахова [94], О. Храмцов [214]), психологів (О. Кочемировська [77], І. Лєндєнєва [84], Н. Максимова [93], Л. Петрановська [120, 121], Т. Румянцева [160], Л. Семенюк [163]), педагогів (І. Гайдамашко [31], С. Гончаренко [33], І. Доброскок [72], Л. Лохвицька [72]).

Різні особливості проявів агресивної поведінки дітей та підлітків вивчали І. Мазоха [92], О. Мізерна [104], О. Тарасова [199], І. Федух [205], В. Шебанова [218]; ґендерні особливості прояву агресії у дітей досліджувала Н. Сухарєва [196]. Питанням профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків присвячені роботи психологів О. Лящ [91], Н. Малікової [95], А. Пєтрової [122], С. Шебанової [219].

Наукова і соціальна значущість даної проблеми значною мірою обумовлені необхідністю вирішення низки *суперечностей* між:

- зростанням кількості дітей з агресивними проявами в поведінці, які перебувають у складних життєвих обставинах та відсутністю комплексної профілактичної програми, розробленої з урахуванням специфіки даної категорії дітей;
- об’єктивною потребою профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації та її недостатнім змістово-методичним забезпеченням;

- необхідністю здійснювати профілактику агресивної поведінки серед підлітків спеціалістами центрів соціально-психологічної реабілітації та недостатнім рівнем їхньої готовності до такої роботи.

Актуальність проблеми, її недостатнє розкриття у вітчизняній соціально-педагогічній теорії й практиці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження ***«Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до загальноуніверситетської наукової теми Київського університету імені Бориса Грінченка: «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110u006274).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №2 від 20.02.2012 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27.03.2012 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теорії агресивної поведінки підлітків та сучасні підходи до її профілактики.

2. Узагальнити вітчизняні та зарубіжні практики упровадження програм профілактики агресивної поведінки підлітків.

3. Охарактеризувати зміст та форми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

4. Розробити типологію підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

5. Розробити комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей та здійснити її експериментальну перевірку.

Об'єкт дослідження – профілактична робота з підлітками у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Предмет дослідження – змістово-методичне забезпечення профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять теорії агресивної поведінки: психоаналітична (З. Фройд) [208], етіологічна (К. Лоренц [87], Д. Морис [106]), деструктивності (Е. Фромм) [209], фрустраційна (Д. Доллард [228], Н. Міллер [103]), когнітивно-неасоційована (Д. Берковіц) [15], психологічного дисфункціонування (А. Елліс) [222], соціального научіння (А. Бандура, Д. Роттер) [9], інформаційно-процесуальна (Р. Хьюсман) [215; 231], стигматизації (Д. Шефф [241], Дж. Мід [102]); теоретичні підходи: мотиваційно-потребовий (А. Маслоу) [97, 98], компетентнісний (В. Болотов [18], Л. Смерчак [181]), гуманістичний (А. Адлер) [1], рефлексивний (Л. Вязнікова [30], Г. Звенигородська [51], Г. Костюк [74], Т. Осипова [117]), соціокультурний (В. Соловйов [184], Т. Флоренська [206]); концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. Безпалько [11; 12; 13], І. Звєрєва [52; 53; 54], А. Капська [187], Г. Лактіонова [82], Ж. Петрочко [124]); теоретичні положення про соціально-педагогічні технології (Р. Вайнола [24], С. Коношенко [71], С. Харченко [211]).

Для вирішення окреслених завдань та досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення для визначення базових понять дослідження; порівняння, узагальнення та систематизація теоретичних даних з метою з'ясування підходів до профілактики агресивної поведінки підлітків та визначення особливостей профілактики такої поведінки; *емпіричні* – опитування фахівців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей з метою

визначення актуальності проблеми агресивної поведінки підлітків у цих закладах, особливостей її проявів та існуючих практик профілактики агресивності; психологічні тести оцінки рівня агресивних проявів у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей; спостереження; фокус-група для визначення установок підлітків щодо власної агресивної поведінки; опитування підлітків із метою оцінки ефективності профілактичної програми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для збору емпіричних даних, розробки та перевірки ефективності комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Експериментальна база дослідження: центр соціально-психологічної реабілітації дітей Полтавської обласної ради; притулок для дітей Чернівецької обласної державної адміністрації служби у справах дітей; обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей «Сонячний дім» Житомирської обласної ради; центр соціально-психологічної реабілітації служби у справах дітей Тернопільської обласної ради; Київський міський центр соціально-психологічної реабілітації №1 служби у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації.

Експериментальною роботою було охоплено 128 осіб, із них: 93 підлітки, які перебували у центрах соціально-психологічної реабілітації; 35 соціальних педагогів, психологів, вихователів центрів соціально-психологічної реабілітації дітей.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* запропоновано визначення профілактики агресивної поведінки підлітків в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, як різновиду соціально-педагогічної роботи фахівців мультидисциплінарної команди, що передбачає комплекс діагностичних, педагогічних, психологічних, соціальних та корекційних заходів, спрямованих на виявлення та подолання деструктивної агресії, формування і розвиток навичок конструктивної взаємодії вихованців з однолітками і дорослими у соціальному середовищі; розроблено типологію та

визначено особливості особистісних сфер (когнітивна, емоційна, мотиваційно-ціннісна, поведінкова) підлітків з агресивною поведінкою у центрах соціально-психологічної реабілітації; науково обґрунтовано комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків у таких закладах; здійснено аналіз вітчизняних та зарубіжних програм профілактики агресивної поведінки дітей і молоді; *уточнено* зміст поняття «агресивна поведінка підлітків»; сутність підходів до профілактики агресивної поведінки; *подальшого розвитку набули* зміст та методи профілактичної роботи у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, яка рекомендована до впровадження Київською міською службою у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації у центрах соціально-психологічної реабілітації та професійно-технічних навчальних закладах м. Києва. Результати дослідження можуть бути використані у вищій школі у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів під час викладання дисциплін «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів», курсів за вибором; у роботі фахівців служб у справах дітей, соціальних центрів, громадських організацій; у системі післядипломної освіти; при укладанні навчальних посібників та методичних рекомендацій.

Результати дослідження **впроваджено** в діяльність організації «Право на здоров'я» (довідка №1271 від 23.10.2012), притулку для дітей Чернівецької обласної державної адміністрації служби у справах дітей (довідка №01-07/345 від 16.10.2015), Київського міського центру соціально-психологічної реабілітації №1 служби у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації (довідка №745 від 20.10.2015), обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей «Сонячний дім» Житомирської обласної ради (довідка №28 від 23.10.2015), служби у справах дітей та сім'ї Київської міської

державної адміністрації (довідка №069-2330 від 20.11.2015), комунального закладу «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Полтавської обласної ради (довідка №283 від 24.11.2015), громадської організації «Маріупольська спілка молоді» (довідка №47 від 07.02.2016), всеукраїнського громадського центру «Волонтер» (довідка №115 від 15.03.2016).

Особистий внесок здобувача. У навчально-методичному посібнику «Менеджмент волонтерських груп від А до Я» у співавторстві з З. Бондаренко, Т. Журавель, Т. Лях, особистий внесок автора полягає в розробці програми підготовки координаторів діяльності волонтерських груп. У методичному посібнику «Зупинись! – Посміхнись!» у співавторстві з Т. Журавель, О. Шароварою, здобувачем підготовлена комплексна програма профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації. У навчально-методичному посібнику «Потенціал волонтерства та лідерства у здійсненні профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки на базі професійно-технічних навчальних закладів» у співавторстві з Т. Журавель, Т. Лях, особистий внесок автора полягає в розробці профілактичної програми для підлітків «Вчимося бути здоровими». В інформаційно-методичних матеріалах «Комплексна програма корекційної роботи з чоловіками, які вчиняють насильство або належать до групи ризику» у співавторстві з В. Бондаровською, Т. Журавель, Ю. Пилипас, здобувачем розроблено зміст групової корекційної роботи з чоловіками, які вчиняють насильство або належать до групи ризику щодо його вчинення. У навчально-методичному посібнику «Сходинки : просвітницько-профілактична програма тренінгових занять для вихованців інтернатних закладів» у співавторстві з Т. Журавель, Т. Лях, здобувачем розроблена тема попередження насильства серед підлітків у просвітницько-профілактичній програмі тренінгових занять для вихованців інтернатних закладів. В інформаційно-методичних матеріалах «Комплексна Програма корекційно-реабілітаційної роботи з дівчатами (14-18 років) та жінками, які пережили насильство або належать до групи ризику» у співавторстві з В. Бондаровською, Т. Журавель, Ю. Пилипас, автором описано технологію

проведення мотиваційної бесіди з учасницями програми для дівчат та жінок, які пережили насильство, або належать до групи ризику.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні результати дослідження було представлено в доповідях та повідомленнях на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст.: соціалізація та соціальна адаптація особистості» (Київ, 2010); «Сопровождение несовершеннолетних, в отношении которых применены принудительные меры воспитательного и уголовно-правового характера» (Москва, 2010); «Соціальна робота як правозахисна професія» (Чернівці, 2015); «Добровольчество как форма участия молодежи в социальной жизни общества» (Баку, 2016); *всеукраїнських* – «Сучасна сім'я та соціальні інституції: шляхи партнерської взаємодії» (Київ, 2012); «Шості Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2015).

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Київського університету імені Бориса Грінченка, семінарах Всеукраїнського громадського центру «Волонтер», центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Київської міської державної адміністрації.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 15 публікаціях (із них 8 – одноосібних публікацій, 7 – у співавторстві), серед них: 5 статей у фахових виданнях України, 1 публікація в зарубіжному періодичному виданні, 2 публікації у збірниках науково-практичних конференцій, 7 – навчально-методичних посібників.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 368 сторінок, із них 179 сторінок основного тексту. 13 додатків складають 159 сторінок. Робота містить 11 таблиць і 29 рисунків. Список використаних джерел нараховує 250 найменувань, із них 28 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

1.1. Агресивна поведінка підлітків як соціально-педагогічна проблема

Проблема агресивної поведінки є одним із актуальних напрямів наукових розвідок. Для того, щоб визначитися із тлумаченням понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка», розглянемо ці поняття у довідковій літератури у вимірі соціально-педагогічної, психологічної, педагогічної, соціологічної наук.

У довідковій літературі із *соціальної педагогіки* поняття «агресія» трактується як поведінка, пов’язана із завданням фізичної чи моральної травми іншій людині; руйнівний вплив на групу; а також як поведінка чи дії, спрямовані на заподіяння психологічної чи фізичної шкоди, збитку або на знищення кого-небудь, чого-небудь, та як прояви агресивності в деструктивних діях, практичній поведінці [189].

«Агресивність» розглядається як властивість особистості, для якої характерна поява деструктивних тенденцій у сфері суб’єкт-суб’єктних відносин. Вона є набутою якістю, продуктом соціалізації та заснована на біологічних адаптивних механізмах, спільних у людей і тварин. Окремі вроджені характеристики людини (тип характеру, вид темпераменту, особливості гормонального статусу тощо) у процесі розвитку можуть впливати на формування цієї риси, але не є визначальними факторами [180].

Автор словника із соціальної педагогіки Л. Мардахаєв тлумачить агресивність як стійку рису особистості, що проявляється в деструктивній поведінці, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві. Агресивність може завдати оточуючим фізичну шкоду або викликати у них негативні переживання, стани напруженості, страху, пригніченості. Рівні агресивності обумовлені негативною соціалізацією, набутим негативним життєвим досвідом у соціальному середовищі [101; 178].

У словнику-довіднику соціальної педагогіки за редакцією Т. Алєксєєнко агресивність – це емоційний стан і риса характеру людини. Виявляється в імпульсивній активності поведінки, афективних переживаннях, завданні певного морального, психічного чи фізичного ушкодження. Агресивність може бути характерною властивістю людини і виявлятися у її готовності до агресивних дій [189].

Також агресивність – це емоційний стан, що пов'язаний з деструктивною активністю. Виявляється в емоційно-поведінковій спрямованості як на себе (аутоагресивна поведінка), так і на оточуючих [72].

На думку дослідників із соціальної педагогіки та соціальної роботи Л. Лохвицької і І. Доброскока, агресивністю є емоційний стан, що пов'язаний з деструктивною активністю і виявляється у груп ризику як відповідь на негативне ставлення суспільства або оточуючих [72, с. 53].

Агресивна поведінка тлумачиться як ворожі дії з метою завдання фізичної чи моральної шкоди іншій людині [178]; як активні, відкриті, зовнішні прояви дій з боку агресора, які завжди приносять іншій людині фізичну чи моральну шкоду. Агресивна поведінка може виявлятися у різних формах: від образливих слів (вербальна агресія) до грубого фізичного насильства (фізична агресія). Ціль агресивної поведінки: 1) захист своїх прав при зневажанні прав інших; 2) самоствердження за рахунок інших; 3) пригнічення оточуючих [189].

У соціально-педагогічній науці агресивною називають таку поведінку й таке ставлення людини, які, будучи ворожими, водночас не мають будь-яких об'єктивних причин, не можуть бути виправдані обставинами, що склалися, або міркуваннями морального чи юридичного характеру, зокрема необхідністю самооборони або захисту інших людей. Вважається, що характер агресивної поведінки значною мірою визначають вікові особливості. Кожен віковий етап має специфічну ситуацію розвитку й висуває певні вимоги до особистості. Адаптація до вікових вимог нерідко викликає різні прояви агресивної поведінки. Також, на думку більшості спеціалістів соціально-педагогічної

сфери, однією із причин формування агресивної поведінки у дітей та підлітків є неблагополуччя в сім'ї [188].

У довідковій літературі з *психології* науковці визначають:

- агресію переважно як специфічну форму деструктивних дій чи поведінки особистості, спрямованих на використання сили і завдання фізичної чи психологічної шкоди людям або предметам, а також суперечливим нормам та правилам існування у соціумі [147]; індивідуальну чи колективну поведінку та дії, спрямовані на завдавання фізичної чи психологічної шкоди іншим людям чи їх знищення [179];

- агресивність як психічне явище, що виражається у прагненні до насильницьких дій у міжособистісних стосунках. Може проявлятися як ситуативний короткостроковий психічний процес або стан. Але може бути якістю особистості і навіть рисою характеру, як результат недостатнього виховання чи симптом психічного захворювання [127]. Властивість особистості, що виражається в готовності до агресивної поведінки, чи сукупність тенденцій у реальній поведінці і у фантазії суб'єкта, спрямованих на завдання шкоди іншій людині, її приниження [147]; порушення соціальної поведінки дитини [78]; стійка риса особистості, що проявляється в готовності до агресивної поведінки [197];

- агресивну поведінку як вияв агресивності, що виражається в деструктивних діях, метою яких є заподіяння шкоди [127]; нападаючу поведінку, в широкому сенсі слова, як будь-яку експансивну, насильницьку стосовно об'єкта чи інших осіб поведінку, що призводить до ушкоджень при недостатньому захисті [144]; як одну з форм реагування на різноманітні несприятливі у фізичному та психічному сенсі життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію та інші подібні стани [145].

Одним із представників психологічного трактування є американський психолог Леонард Берковіц, відомий своїми дослідженнями проблем людської агресивності. Він звернув увагу на те, що одна із головних проблем визначення агресії полягає у тому, що в англійській мові під цим терміном розуміють

різноманітність агресивних дій, таких як фізичний вплив на особистість, словесні образи, приниження та інше [15].

Психолог Б. Крейхи, акцентує увагу на визначенні агресії, що запропоноване А. Бассом. Учений схарактеризував агресію як реакцію, що завдає шкоди іншому організму [80, с. 17]. Він виділив три основні шкали, у яких можна описати агресивні дії: 1) фізична – вербальна. Застосування сили стосовно іншої людини, завдання тілесних ушкоджень, побиття, завдання ударів холодною зброєю, поранення за допомогою вогнепальної зброї; 2) активна – пасивна. Агресія, що спрямована на іншу особу; 3) пряма – непряма. Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю [22, с. 29].

В іншому ж визначенні агресії, що було запропоноване такими відомими дослідниками як Л. Берковіц та С. Фешбах, стверджується, що аби ті чи інші дії були кваліфіковані як агресія, вони мають містити в собі наміри образи, а не просто призводити до такого наслідку [15; 230].

Іншу позицію щодо тлумачення агресивності висловив М. Зільман, який обмежує вживання терміна агресія спробою завдання іншим тілесних чи фізичних ушкоджень [245].

У словниках із *педагогіки* агресія трактується як специфічна форма дій, поведінки людини, що завдає чи має намір завдати шкоди іншій людині, групі осіб або тваринам [43].

Агресивність визначається як емоційний стан і риса характеру дитини, що характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями – гніву, злості, намаганням заподіяти іншому фізичну чи моральну травму, і є наслідком поганого ставлення до дітей [33].

Агресивна поведінка – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам та правилам співіснування людей в суспільстві, завдає шкоди об’єктам нападу та заподіює фізичну чи моральну шкоду людям, викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стани напруги, страху, пригніченості та ін.) [119].

Український педагог С. Русова розглядала агресивну поведінку дитини як один із проявів інстинкту боротьби, що сам по собі є позитивним фактором, але за певних обставин може набути і негативного спрямування. У своєму здоровому, нормальному розвитку цей інстинкт є міцне знаряддя, щоб перемогти й індивідуальні, й громадські перешкоди у житті [161].

Український педагог С. Гончаренко вважає, що агресивність дітей є наслідком негативного ставлення до них, прогалинами у вихованні, зокрема нівелювання потреб дітей, браку чуйності й поваги, надмірної строгості, зловживання покараннями, що призводять до агресивної поведінки як способу протесту та привернення уваги до себе [33, с. 15].

У словниках-довідниках із *соціології* розглядається теорія фрустрації-агресії. Тобто, агресія – це поняття, що використовується в сучасному світі для визначення різноманітних видів і форм поведінки – від реплік й елементарних пародій до застосування фізичного впливу різної сили, включаючи такі, що призводять до летальних випадків [186]. Агресивність тлумачиться як вроджене ставлення або дія, в основі якої лежить гнів чи страх [39]. Агресивна поведінка визначається як реакція індивіда на крах його надій та очікувань [37].

На думку Б. Крейхи, необхідно відрізняти «адекватну», або «адаптивну», агресію від «неадекватної», або «неадаптивної». Адаптивна агресія – це поведінковий прояв інтактних внутрішніх механізмів (біологічних, психологічних, когнітивних, емоційних), що виконують свою природну функцію. Адаптивна агресія допомагає в конкурентній боротьбі для задоволення своїх потреб, але вона не має серйозних негативних наслідків у тому розумінні, яке існує в певному суспільстві [80].

Неадаптивна агресія відповідає двом критеріям. По-перше, вона не виконує функцію допомоги в індивідуальному чи груповому суперництві чи забезпечення захисту в контексті правил певного суспільства; по-друге, неадаптивна агресія є проявом пошкодженого внутрішнього механізму, тобто нейропсихіатричного захворювання. Перший, соціально-ціннісний, критерій може змінюватись у міру зміни суспільства. Другий, фактичний, має

залишатися стійким. Подібно психічним розладам загалом, неадаптивна агресія міститься на кордоні між штучним (створеним людьми) соціальним світом і природним світом. Отже, агресія не обов'язково розглядається як психічний розлад чи прояв психопатології, а передусім як вимушена реакція на умови, що створені суспільством [80].

Крім того, перш ніж сформулювати тлумачення агресії, необхідно визначити два її типи: ворожу (або експресивну) та інструментальну. Таку типологію вперше було запропоновано С. Фешбахом. Ці два типи різняться цілями, або винагородою, яку отримує агресор після їх досягнення. Ворожа агресія – це акти агресії, що здійснюються у відповідь на стимули та дії, які викликають гнів, такі як образи, фізичні акти або особисті невдачі. Ціль агресора – змусити жертву страждати [230]. Інструментальна агресія виникає переважно на тлі конкуренції чи за бажання отримати будь-який об'єкт або статус, яким володіє хтось інший. Агресор прагне заволодіти бажаним об'єктом будь-якою ціною [230].

Американський соціальний психолог К. Бартол стверджує, що в агресивності є визначені здорові риси, які просто необхідні для активного життя. Це наполегливість, ініціатива, завзятість у досягненні цілей, подоланні перешкод та інші якості, які притаманні лідерам, переможцям [10].

Психолог К. Бютнер, спостерігаючи за агресивною поведінкою дітей в сім'ї і групі однолітків, також розглядає агресивну поведінку як адаптивну властивість індивіда, що дає змогу позбавитись фрустрації, страху та тривоги [23].

Норвезький педагог і учений Д. Олвеус інтерпретує агресію і насильство як суспільні феномени, що мають одне зі стрижневих значень у процесі розвитку та соціалізації індивіда, коли індивід змушений підкорятися тим умовам і нормам, які до нього висуває суспільство загалом. У своєму дослідженні, присвяченому насильству та агресії норвезьких школярів, він уводить у науковий ужиток новий термін «мобінг» (mobbing), що означає «вимагання, переслідування, знущання» [235].

Із вітчизняних дослідників найбільш об’ємне тлумачення агресії представлено Л. Семенюк. Вона об’єднала психологічні і соціальні фактори, і визначила агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснуванню людей в суспільстві, завдає шкоди об’єктам нападу, що спричиняє фізичний збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт [163].

Ще одна сучасна психолог Л. Петрановська стверджує, що агресивна поведінка підлітків формується на сімейному рівні, що і обумовлює кілька типів агресивної поведінки серед дітей та підлітків. Учена обґрунтовує свою позицію тим, що від початку життя найперші стосунки, які виникають між дитиною і батьками є вертикальними. Тобто, дитина має співзалежну позицію, а батьки домінуючу. Такі вертикальні стосунки мають два вектори: перший – домінантна турбота, спрямована на захист, підтримку та любов; відповідно, від дитини батьки отримують довіру, слухняність та любов також; другий – домінантне насильство, спрямоване на диктаторство, насильницьку модель взаємодії, ігнорування тощо; відповідно, від дитини отримують таку саму агресивно-насильницьку модель поведінки [120].

Крім того, починаючи з трьох років, у дитини формуються горизонтальні зв’язки. Такі зв’язки є актуальними для усіх людей, як підлітків, так і дорослих. Горизонтальні зв’язки також бувають двох видів: перший – конкуруючий, другий – кооперативний. Кооперативний вид горизонтальних стосунків спрямований на вирішення питань спільно з іншими учасниками, причетними до них; мають на увазі взаємовигідне співробітництво на паритетних засадах. Конкуруючий вид горизонтальних стосунків спрямований на досягнення певних цілей та вирішення питань шляхом усунення конкурентів, часто із застосуванням різноманітних форм та проявів агресивної поведінки [121].

Тип вертикальних стосунків між дитиною і сім’єю прямо пропорційно пов’язаний із горизонтальними стосунками підлітка серед однолітків. Наприклад, якщо в сім’ї переважним типом вертикальних стосунків є домінантна турбота, то, відповідно, у підлітка буде сформовний кооперативний

тип горизонтальних стосунків. Якщо навпаки, превалює домінантне насильство, то горизонтальним типом стосунків між однолітками підліток обиратиме конкуруючий тип. Згідно з цим і формується агресивна поведінка підлітків, як вважає дослідниця [121; 167].

Науковець І. Фурманов висловив думку, що агресія є моделлю поведінки, яка забезпечує адаптацію людини в соціумі, способом задоволення індивідуальних потреб у кризовій ситуації розвитку та життєдіяльності (стресу, депревації, фрустрації) [210].

Виокремлюють кілька типів агресії:

1. Деструктивна (злість, лють, бажання помститися) може бути захисною реакцією, що здатна спричинити шкоду самій особистості та іншим об’єктам і суб’єктам. Деструктивна агресія активізується в результаті сильних неприємних емоцій та переживань.

2. Позитивна агресія – наполеглива неворожа самозахисна поведінка, спрямована на досягнення цілі, результату. Провокується вродженими інстинктами, що допомагають успішно адаптуватися в середовищі та соціумі, слугує для задоволення бажань і досягнення цілей.

3. Ініціативна агресія – коли агресор є ініціатором нападу.

4. Оборонна агресія є адекватною реакцією на агресію з боку інших людей [210].

Агресія може бути зумовлена: вродженими інстинктами і задатками; потребами, що активізуються зовнішніми стимулами; внутрішніми конфліктами; відхиленнями у психіці; пізнавальними та емоційними процесами; актуальними соціальними умовами у поєднанні з негативним попереднім досвідом [210].

Зокрема, М. Левітов виділяв у агресивній поведінці пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти [83].

Пізнавальний компонент проявляється в орієнтуванні, що вимагає розуміння ситуації, виділення в ній об’єктів нападу. Особливої уваги потребує вивчення впливу загрози на агресію. «Не кожна загроза викликає агресивний

стан, а з іншого боку, зовсім не кожен агресивний стан спровокований загрозою. Важливо правильно зрозуміти загрозу, проаналізувати і оцінити її. Від цього залежить стан агресії, її форма і сила. Переоцінка загрози може призводити до усвідомлення свого безсилля і навіть до відмови від агресії. Недооцінка загрози, навпаки, може свідчити про переоцінку власних сил і викликати стан фрустрації, а інколи навіть призвести до поразки [31, с. 53-55].

Емоційний компонент виражається, насамперед, у гніві, але він не щоразу переходить в агресію. Більше того, не завжди гнів її провокує. Наприклад, «безсилий» гнів – реакція на фрустрацію – не призводить до агресивної поведінки. «Благородний» гнів – обурення з приводу поганого вчинку – також не припускає агресію як поведінку. Крім гніву, спостерігаються також інші емоції та почуття, що входять до складу емоційного компоненту агресивного стану: недоброзичливість, злість, мстивість, а інколи й садизм [31, с. 53-55].

До *вольового компоненту,* за М. Левітовим, належать цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, у низці випадків – ініціативність і сміливість. Часто агресивний стан виникає і розвивається в боротьбі, яка вимагає вольових якостей. Але «якщо з формального боку агресивний стан є вольовим актом, то було б зовсім неправильним відносити його до проявів сили волі. Сила волі не в формальному, а у справжньому, змістовному значенні терміна, визначається соціальною цінністю мети, наполегливістю, обумовленою певними цілями; вона виявляється не в агресії, а в її змісті і протидії, тобто тільки в такій боротьбі, що має суспільне і моральне позитивне значення» [31, с. 53-55].

Відтак, агресивна поведінка може бути зумовлена певними процесами у когнітивній чи емоційно-вольовій сфері, а не лише трактуватися як риса характеру особистості.

У нашому ж дослідженні ми трактуємо *агресію* як модель поведінки, а не як емоцію, мотив чи установку. Термін агресія часто асоціюється з негативними емоціями – такими як гнів; з мотивами – прагнення образити або нашкодити; і з негативними установками – расові або етнічні перестороги тощо. Незважаючи на те, що всі ці фактори, безсумнівно, відіграють важливу роль у поведінці,

результатом якої стає запобігання збитку, їх наявність не є обов'язковою для подібних дій. Агресія може проявлятися як у стані людини зовні спокійної, так і в стані надзвичайного емоційного напруження. Також зовсім необов'язково, щоб агресори ненавиділи або навіть не симпатизували тим, на кого спрямовані їх дії. Багато хто заподіює страждання людям, до яких ставиться скоріше позитивно, ніж негативно.

Ми розглядатимемо *агресивність* як ситуативний психосоціальний стан, що виникає безпосередньо перед або під час агресивних дій; *агресивну поведінку* – як стійкі, постійно повторювані агресивні дії, що виникають внаслідок незадоволення потреб особистості, внутрішнього конфлікту, загрози життю чи інших ситуацій, що є фрустраційними для конкретної особистості.

Окрім розбіжностей у тлумаченні понять агресії, агресивності та агресивної поведінки, на сьогодні існує багато різноманітних теорій походження агресивної поведінки. Психологи-біхевіористи та соціологи протягом тривалого часу сперечалися, чи народжується людина агресивною і схильною до насильства, чи вона приходить у світ вільною від агресивних тенденцій.

Однією із таких теорій є психоаналітична теорія. Теоретики психоаналітичної орієнтації вважають, що люди самі за своєю природою завжди схильні до реалізації агресивних спонукань. Зигмунд Фройд, основоположник психоаналізу, був переконаний, що у людини із самого народження йде накопичення енергії, яка повинна бути розсіяна або каналізована, перш ніж досягне небезпечного рівня. Ця концепція отримала назву «психодинамічної» або «гідравлічної» моделі [208].

З. Фройд вважав, що агресивна поведінка за своєю природою інстинктивна та неминуча. У людини існує два найбільш потужних інстинкти: сексуальний (лібідо) та інстинкт потягу до смерті (танатос). Енергія першого типу спрямована на укріплення, збереження і відтворення. Енергія ж другого типу – на руйнування та припинення життя. Учений стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії цих інстинктів, і між ними існує

постійна напруга. Внаслідок гострого конфлікту між збереженням життя (еросом) та його руйнуванням (танатосом) інші механізми слугують меті спрямовувати енергію танатоса в напрямку від «Я», тобто від власної особистості. А якщо енергія танатоса не буде вивільнена, то, найбільш ймовірно, призведе до руйнування самого індивідуума. Отже, танатос опосередковано сприяє тому, що агресія виводиться назовні і спрямовується на інших. Зменшити ймовірність появи небезпечних дій може зовнішній прояв емоцій, який супроводжує агресію. За З. Фройдом, насильство у всіх його формах є результатом спалаху агресивної енергії. Внутрішня енергія акумулюється до небезпечного рівня, якщо люди не мають можливості адекватної розрядки шляхом так званого катарсису. Катарсис може здійснюватись шляхом реальної дії або опосередкованим шляхом [200; 208].

У межах етіологічної теорії, представниками якої були Р. Ардрі, К. Лоренц, Д. Морріс, агресивна поведінка визначається як внутрішня енергія особистості [87; 106; 225].

Так, К. Лоренц, ґрунтуючись на широкому матеріалі, отриманому при дослідженні поведінки різних видів тварин, дійшов висновку про наявність у них інстинктивного біологічного механізму внутрішньовидової агресії. Оскільки існує теорія, що людина еволюціонувала від тваринних пращурів, то вона, на думку К. Лоренца, підпорядковується тим же закономірностям, що і тварини, і відповідно до цього, внутрішньовидова агресія людини має таке ж неконтрольоване інстинктивне прагнення. Тобто, згідно з К. Лоренцом, агресія бере початок, насамперед, із вродженого інстинкту виживання, який наявний у людей, так само як і в інших живих істот. Дослідник вважав, що агресивна поведінка генерується в організмі неочікувано, безперервно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись з плином часу. Отже, розгортання агресивних дій є спільною функцією: кількості накопичення агресивної енергії та наявністю стимулів, що полегшують контроль над агресією [87; 122]

Англійський антрополог Р. Ардрі вважав, що у результаті природного відбору з’явився новий вид – мисливці, які «нападали, щоб не голодувати»,

«вбивали, щоб виживати». Ця «мисливська природа» і становить основу людської агресивності. У зв'язку з цим, згідно з концепцією Р. Ардрі, усі насильницькі прояви людини закладені біологічно [122; 225].

Отже, прихильники теорії вродженої агресії різнились лише у своїх поглядах на цілі, які досягаються за допомогою агресії, але мали спільну думку щодо походження агресивної поведінки. Якщо для К. Лоренца та Р. Ардрі це захист власної території, то Д. Морріс вважав, що такою метою є панування загалом [126].

Відомий дослідник А. Адлер був одним із перших, хто визначив існування агресивного мотиву і визнав, що агресивність є невід'ємною частиною психічної життєдіяльності людини. Виникнення агресивного мотиву зумовлено труднощами отримання органічного задоволення. Агресивний мотив – це сума відчуттів, збуджень і їх розрядок, органічний та функціональний носій, який є вродженим. Нестійка психологічна рівновага завжди відновлюється тим, що первинні мотиви задовольняються через збудження та розрядку агресією. Агресивний мотив може бути спрямований назовні і проявлятися в явній, відкритій формі: бійка, жорстокість, війна, жага влади, релігійна, соціальна, національна, расова боротьба, спортивні змагання. Коли агресивний мотив спрямований всередину, він обертається проти самої людини, проявляється у таких рисах, як покірність, смиренність, вірність, пристосуванство та мазохізм. Кінцевий ступінь цього – схильність до самогубства [1].

Прибічник теорії людської деструктивності Е. Фромм розглядав співвідношення доброякісно-оборонної та злоякісно-деструктивної агресії як інстинкту до характеру, тобто зауважив про необхідність розмежовувати природні ваблення, що кореняться у фізіологічних потребах, і специфічні людські пристрасті, які мають своїм джерелом людський характер. Інстинкт – це відповідь на фізіологічні потреби людини, а пристрасті – це відповідь на екзистенціальні потреби, і тому останні є виключно людськими. Дослідник тлумачив реакцію на загрозу таким чином: страх змушує до реакції або нападу, або втечі. Страх, як і біль, є надзвичайно негативно зарядженим відчуттям, і

людина прагне будь-що його позбавитися. Вона може вдаватися до сексу, сну або ж до спілкування з іншими людьми, однак найдієвішим є й лишається агресивність [60; 209].

З цієї позиції Е. Фромм розглядав вісім різновидів агресивної поведінки.

1. Ігрове насильство використовується людиною з метою демонстрування своєї сили та спритності, а не в цілях руйнування та немотивованої ненависті чи деструктивності.

2. Реактивне насильство – агресія, яка проявляється при захисті життя, свободи, гідності, а також власного чи чужого майна. Вона основана на страху втрати чого-небудь цінного і значущого для людини. Метою цього виду насильства є збереження, а не руйнування.

3. Ворожість, що виникає із заздрощів та ревнощів. Як ревнощі, так і заздрість є специфічними формами фрустрації. З одного боку, вони можуть ґрунтуватися на конфлікті володіння, коли одна людина володіє чимось таким, що хотіла б мати інша. У другому випадку в їх основі може лежати міжособистісний конфлікт. І в тому, і в іншому випадку у обділеної людини виникає ненависть та ворожість стосовно іншої людини. Заздрість і ревнощі можуть загострюватися ще й тим, що людина не тільки не отримує бажаного, а й розуміє, хтось інший користується цим замість неї.

4. Мстиве насильство відрізняється від реактивного тим, що завданий збиток і застосування сили не є більше функцією захисту.

5. Деструктивність, вмотивована покликом довіри, виникає переважно в результаті порушення довірливих стосунків між дітьми і батьками.

6. Компенсаторне насильство є заміною продуктивної діяльності людини.

7. Садизм – необхідність повністю контролювати будь-яку живу істоту, чи то тварину, чи то людину.

8. Архаїчна жага крові відображає біологічний зв'язок людини і природи: вбивство відбувається через страх власного розвитку [34; 209; 210].

Ще однією психологічною теорією виникнення агресивності є фрустраційна. Згідно з нею, агресивна поведінка розглядається як ситуативний,

а не еволюційний процес. Представники фрустраційної теорії Д. Доллард та Н. Міллер стверджують, що агресія є реакцією на ситуації фрустрації, тобто перешкоди, що виникли на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, або ж на недосягнення цільового стану, до якого він прагнув; така реакція виникла шляхом научіння і є не єдиною реакцією на фрустрацію. При цьому агресивна поведінка посилюється тією мірою, якою вона допоможе подолати фрустрацію [228].

Погляди Д. Долларда та Н. Міллера зазнали значної критики з боку зарубіжних дослідників. Передусім, вона стосувалась характеру реакції на фрустрацію. Антропологи, наприклад, вказали, що в деяких культурах агресія не є типовою реакцією на фрустрацію. З. Дембо, К. Левін та багато інших представників групової динаміки показали в експерименті можливість інших, ніж агресія, реакцій на фрустрацію. А. Бандура, А. Маслоу, С. Розенцвейг та інші науковці відмічали, що фрустрація – не єдиний фактор, який призводить до вираження агресивності. Наприклад, образа чи погроза більш ймовірно викличуть агресію [8; 98; 237]

Коли виявилось, що індивідууми не завжди реагують агресією на фрустрацію, Д. Доллард та інші дослідники дійшли висновку, що подібна поведінка не проявляється у той же момент фрустрації, передусім, через загрозу покарання. У такому випадку відбувається «зміщення», в результаті якого агресивні дії спрямовуються на іншу людину, напад на яку асоціюється з найменшим покаранням. Але дослідження виявили і більш складний механізм, ніж пропонувалось раніше, характеру відношень між покаранням і агресивною поведінкою. «Залежно від його природи і взаємодії з іншими детермінантами, – пише А. Бандура, – покарання може посилювати, зменшувати агресивну поведінку або взагалі не здійснювати на неї відчутної дії» [8, с. 91].

Згідно з Д. Берковіцом, фрустрація збільшує ймовірність того, що індивід відчуватиме гнів, а потім діятиме агресивно. Агресія, вважає Д. Берковіц, це тільки одна з можливих реакцій на фрустрацію. Індивід може засвоїти інші способи реагування, такі як замикання в собі, нічогонероблення або спроби

змінити ситуацію шляхом компромісу. Формулюючи свою концепцію, Д. Берковіц не тільки акцентує значення научіння, але й підкреслює роль індивідуальних відмінностей в тому, як люди реагують на фруструючі ситуації [15].

У своїй гіпотезі «фрустрація – агресія» науковець обґрунтовує таку послідовність складників агресивної поведінки:

- індивід блокується в досягненні очікуваної мети;
- виникає стан фрустрації, що породжує почуття гніву;
- гнів викликає готовність до агресивної поведінки.

Чи скоюватиме фрустрований індивід агресивні дії, залежить частково від його історії научіння, інтерпретації події та індивідуального способу реагування на фрустрацію. Але це також залежатиме від наявності в навколишньому середовищі стимулів, які «запускають» агресію [15].

Науковець відмічає, що наявність у зовнішньому оточенні агресивних стимулів підвищує ймовірність агресивного реагування.

Він підкреслює два важливі складники рівняння «фрустрація – агресія». По-перше, агресивна поведінка залежить від того, якою мірою людина сприймає фруструючі дії іншої особи як наміри. По-друге, агресія залежить від того, якою мірою фрустрація переживається як аверсивний стан [15].

Крім того, Д. Берковіц також стверджує, що депривації та фрустрації породжують негативний афект, емоційний стан, який люди зазвичай прагнуть послабити або усунути. Крім того, неочікувана перешкода з більшою ймовірністю може спровокувати агресивну реакцію, ніж передбачуваний бар’єр на шляху до цілі. Тобто, перший варіант породжує набагато сильніший негативний ефект [15].

У процесі наукового обґрунтувння фрустраційна теорія зазнала значних змін, і в ній з’явилися дві відносно самостійні течії. Представники першої течії залишились прихильниками фрустраційно-агресивної гіпотези і продовжують досліджувати переважно умови, за яких фрустрація призводить до агресивних дій. Серед чинників агресивності вони виокремлюють: схожість – несхожість

агресора та жертви, виправданість – невиправданість агресії, рівень агресивності як особистісної характеристики людини.

Прихильники другої течії створили власну концепцію фрустрації, в основі якої – аналіз фрустраційних ситуацій, класифікації і типології реакцій на фрустрацію. Зокрема, С. Розенцвейг виокремив три типи причин, що викликають фрустрацію:

- позбавлення – відсутність необхідних засобів для досягнення цілі або задоволення потреби;
- втрати – втрата предметів або об’єктів, що раніше задовольняли потреби;
- конфлікт – одночасне існування двох не сумісних один з одним переконань, амбівалентних почуттів чи стосунків [237].

У результаті експериментальних досліджень С. Розенцвейг визначив такі спрямованості реакцій на фрустрацію:

- зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість, для якої характерний відкритий прояв агресії, що стосується безособових обставин, предметів чи соціального оточення;
- внутрішня (інтропунітивна) спрямованість, якій притаманні відкриті звинувачення чи вимоги, що адресовані самому собі;
- несуб’єктивна (імпунітивна) спрямованість, за якої відсутні агресія, звинувачення, вимоги і заперечується наявність проблеми чи конфлікту, або вини чи відповідальності будь-кого, виражається надія на благополучне вирішення проблеми [237].

Також були виокремлені такі види реакцій:

- перешкоджаючо-домінантна (фіксування уваги на перешкоді, стресорі, фрустраторі, на тому явищі, предметі, які створюють критичну ситуацію);
- самозахисна (самовиправдання, наведення аргументів на свій захист, обвинувачення іншого, щоб відвести від себе покарання);
- наполегливо-вирішуюча (не відхід від ситуації, а наполегливі спроби її вирішити будь-яким шляхом, тобто прагнення завершити ситуацію, пошук виходу, конструктивного рішення) [237].

У переформульованому варіанті гіпотези «фрустрація – агресія» Д. Берковіц акцентує значення когнітивних факторів. Пізніше вона отримала назву «когнітивно-неасоційованої теорії». Її суть полягає в тому, що на ранніх стадіях певна подія породжує негативний ефект. Цей негативний ефект може бути наслідком фізичного болю або психологічного дискомфорту. Неприємні відчуття чи негативні афекти потім продукуються у різноманітні почуття, думки та спогади, що асоціюються з тенденціями до втечі (страх) або боротьби (гнів). На наступних стадіях можуть задіюватися когнітивні процеси, що чинять суттєвий вплив на емоційні реакції та психічні стани, які виникають після автоматичних дій. Ці когнітивні процеси опосередковують і реалізують оцінку перебігу подій. На останніх стадіях людина оцінює свій стан, природу своїх почуттів та намагається контролювати власні емоції та дії [15].

В основу когнітивної теорії покладена теорія психологічного дисфункціонування А. Елліса, який вважав трьома основними психологічними аспектами діяльності людини мислення, емоції та поведінку. Вони взаємопов’язані, і зміна одного з них часто викликає зміну інших. Тому, якщо людина змінює спосіб мислення, тобто починає думати про подію інакше, то дуже ймовірно, що зміниться її емоційна реакція на подію і, можливо, зміниться поведінка. На відміну від поведінкового підходу, згідно з яким увага акцентується на зміні навколишньої обстановки для зміни поведінки, у теорії А. Елліса робиться наголос на когнітивному аспекті, тобто на зміні думок. Ці ідеї були використані А. Еллісом для пояснення людської агресії [222].

Він вважав, що існують чотири головні мети, до яких прагнуть люди:

1) виживання, або збереження і підтримання власного життя;

2) щастя, або виживання, засноване на максимізації задоволення або мінімізації страждань чи незадоволеності;

3) соціальне прийняття, або виживання в групі чи суспільстві, в якому людина почувається добре;

4) інтимні стосунки, або виживання, засноване на любові до близьких людей [221].

За А. Еллісом, будь-які думки, емоції або дії, які сприяють досягненню цих цілей, є раціональними, розумними чи здоровими. Ті ж, що блокують чи перешкоджають досягненню цих цілей, – ірраціональні, нерозумні чи нездорові. Виходячи з цього, виокремлюють здорову і нездорову агресію. Перша передбачає прагнення людини до збереження життя, до щастя, до успішної адаптації у соціумі, до встановлення близьких стосунків з оточуючими. В основі другої форми агресії лежить тенденція до блокування чи руйнування прагнення до цих основних чотирьох цілей [222].

Концепція Д. Берковіца була трансформована М. Зільманом. Він відмовився від трактування агресії як інстинктивної потреби, яка може бути послаблена за допомогою агресивної поведінки, і запропонував замінити її поняттям «збудження». Так виникла «теорія переносу збудження». Означена теорія ґрунтується на припущенні, що фізіологічне збудження не зникає миттєво, а згасає поступово. Таким чином, комбінація попереднього збудження та гніву може збільшувати ймовірність агресивної поведінки. Перенесення збудження від однієї ситуації до іншої виявляється найбільш ймовірним, коли індивід не усвідомлює, що у нього зберігається деяке збудження від попередньої ситуації в новій ситуації, не пов’язаній з першою [245].

У теорії соціального научіння, на відміну від інших, агресія розглядається як поведінка, засвоєна у процесі соціалізації. У результаті соціалізації більшість людей навчаються регулювати свої агресивні імпульси, адаптуючись до вимог суспільства. Інші залишаються вельми агресивними, але вчаться проявляти агресію: через словесні образи, прихований примус, завуальовані вимоги, вандалізм та інші прийоми. Окремі люди нічого не навчаються і проявляють свої агресивні імпульси у фізичному насильстві.

Одним із представників поведінкового підходу та теорії соціального научіння був А. Бандура. Ним агресія розглядається як результат соціального научіння та її винагороджувальних наслідків. Тобто, людина проявляє агресію лише в певних соціальних умовах, які були засвоєні у процесі научіння і сприятимуть такій поведінці. Відповідно, зміна умов веде до запобігання або

ослаблення агресії. На думку А. Бандури, для аналізу агресивної поведінки необхідно зважати на три компоненти:

1) спосіб засвоєння подібних дій;

2) фактори, що провокують їх появу;

3) умови, при яких вони закріплюються [8; 9].

Згідно з теорією соціального научіння, людям притаманне засвоєння репертуару агресивної поведінки оточення, в якому вони перебувають. Науковець А. Бандура вважає, що ворожі зразки поведінки засвоюються переважно із трьох джерел:

1) сім'ї, що є частиною соціальної системи;

2) субкультури;

3) символічного моделювання, що охоплює засоби масової інформації, особливо телебачення, розвиток якого значно розширив коло моделей наслідування для підростаючого покоління [8; 9].

Науковці Р. Кратчфілд та Х. Левінсон також зазначали, що важливу роль у становленні агресивної поведінки відіграють навчання та виховання, та визнають, що над агресивними проявами можливий контроль. Він пов'язаний із процесами научіння контролю власних агресивних прагнень і вираження їх у формах, прийнятних у межах певної культури. Для такого контролю важливе значення має ранній досвід виховання дитини в конкретному культурному осередку, сімейні традиції та емоційне забарвлення ставлення батьків до дітей [233].

У межах інформаційно-процесуальної теорії обґрунтовується положення про те, що індивідуальні відмінності агресії зумовлені різницею в опрацюванні соціальної інформації.

Зокрема, Л. Х'юсман припускає, що соціальна поведінка загалом і агресивна поведінка зокрема контролюються поведінковими репертуарами, що здобулися у процесі ранньої соціалізації. З цього поведінкового досвіду створюються сценарії – абстрактні когнітивні уявлення, що містять типові риси

критичної ситуації, очікування щодо поведінки учасників ситуації і стосовно наслідків різноманітних обраних варіантів поведінки [231].

В основі теорії стигматизації (теорія «приклеювання ярликів») соціолог Т. Шефф розглядав прояви агресії щодо стигматизації у суспільстві. Він вважав, що приклеювання негативних ярликів певним індивідам, групам згодом призводить до того, що цей індивід, група починають діяти відповідно до закріпленого іміджу [241].

Теоретико-методичною основою теорії «приклеювання ярликів» є символічний інтеракціонізм Джорджа Герберта Міда, який розглядав соціальне життя як постійну взаємодію людей і їх оточення, як інтеракції, в яких людська поведінка визначається здебільшого соціальними очікуваннями та стереотипами [120].

Саме ця теорія вченого із Колумбійського університету Ф. Танненбаума стала базовою в аналізі формування агресивної поведінки. Танненбаум ставить акцент на тому, як суспільство реагує на різні соціальні відхилення і, таким чином, впливає на їх подальше самовідтворення [234].

Визначаючи той чи інший людський вчинок як агресивну поведінку, суспільство приклеює ярлик. Отже, ярлики – це негативні оцінки індивіда суспільством. Їх дія подвійна: з одного боку, вони утримують від антисуспільних вчинків, але, з іншого боку, при неправильному їх застосуванні вони можуть спровокувати антисоціальну агресивну поведінку [38].

Для узагальнення описаних вище теорій агресивної поведінки наводимо нижче таблицю 1.1.

Таблиця 1.1

Теорії агресивної поведінки

Назва теорії	Сутність теорії	Представники теорії
Психоаналітична	Агресія є інстинктивною енергією, що накопичується впродовж життя, і може бути спрямована на досягнення позитивних змін у житті або ж на його руйнування	З. Фройд

Продовж. табл. 1.1

Етіологічна	Агресивна поведінка визначається як внутрішня енергія особистості	К. Лоренц, Р. Ардрі, Д. Морріс
Деструктивності	Агресія розглядається у співвідношенні доброякісно-оборонної та злоякісно-деструктивної, як інстинкту до характеру, тобто зауважується про необхідність розмежовувати природні ваблення, що кореняться у фізіологічних потребах, і специфічні людські пристрасті, які мають своїм джерелом людський характер	Е. Фромм
Фрустраційна	Агресія є реакцією на ситуації фрустрації, тобто перешкоди, що виникли на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, або ж на недосягнення цільового стану, до якого він прагнув, і виникає шляхом научіння	Д. Доллард, Н. Міллер
Когнітивно-неасоційована	Агресивна поведінка характеризується тим, що на ранніх стадіях певна подія породжує негативний ефект. Негативні афекти від цього потім продукуються у різноманітні почуття, думки та спогади, що асоціюються з тенденціями до втечі (страх) або боротьби (гнів). На наступних стадіях можуть задіюватися когнітивні процеси, які й зумовлюють агресивну реакцію при оцінюванні тих чи інших подій	Д. Берковіц
Психологічного дисфункціонування	Основними психологічними аспектами діяльності людини є мислення, емоції та поведінка. Вони взаємопов′язані, і зміна одного з них часто викликає зміну інших. Тому, якщо людина змінює спосіб мислення, тобто починає думати про подію інакше, наприклад, негативно, то дуже ймовірно, що зміниться її емоційна реакція на подію, яка породжує агресію, і можливо, зміниться поведінка	А. Елліс

Продовж. табл. 1.1

Переносу збудження	Основана на припущені, що фізіологічне збудження не зникає миттєво, а згасає поступово. Таким чином, комбінація попереднього збудження та гніву на ситуацію, яка вже відбулася, а агресія та гнів не були випущені, може збільшувати ймовірність агресивної поведінки у подальших діях, навіть якщо вони не стосуються попередньої обставини	М. Зільман
Соціального научіння	Агресія розглядається як поведінка, засвоєна у процесі соціалізації	А. Бандура
Інформаційно-процесуальна	Обґрунтовується положення про те, що індивідуальні відмінності агресії зумовлені різницею в опрацюванні соціальної інформації	Р. Х'юсман
Стигматизації («приклеювання ярликів»)	Стигматизація, присвоєння певного стереотипу окремим індивідам, групам згодом призводить до того, що цей індивід, група починають діяти відповідно до закріпленого іміджу	Т. Шефф Дж. Мід

Ґрунтуючись на положеннях теорій агресивної поведінки, у нашому дослідженні ми визначили, що агресивна поведінка пов'язана з такими особистісними сферами:

- когнітивною – розуміння особистістю власної агресивної поведінки, регуляція її проявів шляхом аналітичного осмислення причин виникнення такої поведінки;

- ціннісно-мотиваційною – ціннісні орієнтації та незадоволені потреби як рушійні мотиви до вияву агресивної поведінки;

- емоційною – ситуативні неконтрольовані емоційні прояви агресивної поведінки як наслідок невміння розпізнавати, контролювати та нівелювати власні негативні емоції;

- поведінковою – репродукція агресивної поведінки як особливість засвоєних поведінкових норм та установок у процесі научіння.

Розглядаючи суспільно-політичні тенденції в нашому суспільстві, змістовне навантаження засобів масової інформації, підвищену кількість скоєння правопорушень за останній рік, можемо спостерігати і підвищення

рівня агресивної поведінки серед населення та, зокрема, серед підлітків і молоді.

Станом на 2015 рік за даними міжнародного дослідницького проекту «Здоров'я та поведінкові практики учнівської молоді», що реалізований Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка, 36 % опитаних підлітків зазнають насильства та впливу агресивних дій щонайменше один раз на рік. Жертвами постійних образ з боку однолітків та старших за віком підлітків бувають близько 13 % опитаних. Найбільше таких дітей у віковій групі 10–13 років. Серед усіх, кого ображають, принижують, над ким знущаються кілька разів на тиждень, більше дівчат (8,2 %), ніж хлопців (5,9 %), а серед 12–13 річних – переважають хлопці (7,3 %). У всіх вікових групах хлопці (47 %) частіше беруть участь в ображанні, приниженні інших, ніж дівчата (35 %). У середньому 29,8 % респондентів повідомили, що вони за останні 12 місяців брали участь у бійці. Серед них 14,6 % зазначали, що це було один раз, 12,4 % – 2–3 рази, для 8,8 % бійка є не випадковістю, а способом досягнення мети, зняття напруги та розваги. Хлопці вдаються до агресивної поведінки, що є для них елементом самоствердження, демонстрування дорослості, проявом мужності, удвічі частіше (у 10 років – 57 %, а в 17 років – 58 %), ніж дівчата (у 10 років – 20 %, а в 17 років – 19 %). За даними цього дослідження, кожна п'ята з дівчат «самостверджується» за допомогою кулаків. З віком молодь застосовує фізичну силу менше, але різниця несуттєва: в 10 років у бійках беруть участь 40 % опитаних, в 17 років – 34 %. Крім того 2 % респондетів повідомили, що отримували травми під час бійок. Серед них частіше травмувалися хлопці 16 років (3,4 %) та 17 років (7,6 %) [36; 128].

Така статистична інформація свідчить про актуальність проблеми агресивної поведінки серед підліткової аудиторії.

Діти та підлітки є особливо уразливими у таких умовах, адже низький рівень життя, негативний вплив засобів масової інформації, загальне психологічне напруження обумовлюють появу у дітей та підлітків агресивних налаштувань та поведінкових практик, а збільшення кількості сімей у складних

життєвих обставинах, числа внутрішньо переміщених осіб, поширення бездоглядності та безпритульності підвищують їх ризик потрапляння у притулки та центри соціально-психологічної реабілітації. За порівняльними даними соціального звіту Міністерства соціальної політики України за 2014 та 2015 роки, загальна чисельність дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, станом на 2014 рік становила 83 716 осіб, на 2015 – 72 тис. осіб. З них влаштовані у сімейні форми виховання 90,5 %, відповідно, у заклади соціального захисту (центри соціально-психологічної реабілітації дітей, притулки для дітей, інтернатні заклади) перебуває близько 6840 осіб (2015 рік), тоді як за 2014 рік таких дітей було 10 462 особи по всій Україні [192; 193].

Щоб уникнути неточностей у визначенні підліткового віку та використанні цього терміна в нашому дослідженні, розглянемо вікову періодизацію означеного етапу відповідно до чинного законодавства України та порівняємо із періодизацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, що використовується у всьому світі.

Згідно із законодавством України, діти підліткового віку – це діти 15–17 років включно, тобто 17 років, 11 місяців, 29 днів (Наказ МОЗ № 465 від 12 грудня 2002 г.); молодь, молоді громадяни – громадяни України віком від 14 до 35 років (ст. 1 Закону України № 2998-XII «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 5 лютого 1993 р.).

Проте, згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ), вирізняють такі вікові межі для понять «підлітковий вік» та «молодь»:

- підлітковий період – це віковий період від 10 до 19 років;
- молоді люди – представники вікової групи від 10 до 24 років;
- молоддю вважаються представники вікової групи від 15 до 24 років.

ВООЗ розглядає як біологічні (фізичні та фізіологічні), так і соціально-економічні критерії підліткового віку. Організація також вважає, що підлітковий період – це, ймовірніше, етап особистісного розвитку, а не просто фіксований віковий проміжок [5, с. 28].

Тільки в ембріональному періоді і ранньому дитячому віці рівень росту та розвитку організму перевищує ріст і розвиток організму в підлітковому періоді. Однак зміни, що відбуваються у цей час, вирізняються набагато більшою індивідуальною варіабельністю щодо часових меж як в етапах розвитку, так і в ступені росту. Зокрема, ВООЗ виділяє три вікові етапи підліткового віку:

- ранній (молодший) підлітковий вік – 10–13 років;
- середній підлітковий вік – 14–16 років;
- старший підлітковий вік (ранній юнацький) – 17–19 років [5, с. 29].

Ці періоди приблизно відповідають етапам фізичного, соціального і психологічного розвитку в процесі переходу від дитинства до зрілості.

У дитинстві дитина повністю залежить від батьків, сприймає дорослих, зокрема матір та батька, як однозначний авторитет. У дорослому віці людина сама приймає рішення, ніхто не чекає від дорослого безапеляційної слухняності. Підліток же, з одного боку, як дитина, все ще є залежним від батьків, не повністю і не у всьому може бути самостійним, але, водночас, він, як дорослий, вимагає уваги до власної думки, хоче сам приймати рішення і відстоює це право. Він робить помилки, але часто не вміє їх виправляти. Від підлітка все ще вимагають слухняності, але впевненість у власній правоті і бажання бути самостійним змушують його порушувати правила і заборони дорослих, іноді навіть собі на шкоду [4, с. 36].

Також наявність таких підліткових комплекс-реакцій, як емансипація від дорослих, групування з однолітками, реакції захоплень або хобі-реакції, розвиток статевої ідентичності та формування лібідо, відчуття вседозволеності та комплексу безстрашності, авантюризму, жаги до пригод та ризику, можуть визначати як соціальну, так і асоціальну поведінку, залежно від умов, в яких перебуває підліток.

У психолого-педагогічній літературі підлітковий вік часто називають «критичним», «важким», «перехідним», «проблемним», саме тому, що для нього більшою мірою характерні стани невизначеності та тривожності, викликані перебудовою організму і зміною соціального статусу. Тобто, з

одного боку, підліток за відносно короткий термін переживає глибокі зміни на фізіологічному рівні, а з іншого – відбувається його соціальне становлення, що супроводжується зміною соціального статусу, трансформацією внутрішнього світу.

Такі перебудови та зміни сприяють проявам різноманітних відхилень у поведінці підлітків, одним з яких є прояв агресивної поведінки як особливості віку.

Розглядаючи агресивну поведінку як особливість підліткового віку, важливо проаналізувати специфіку та причини її формування у цьому віковому періоді.

Пов’язана з пубертатною стадією гормональна перебудова організму активізує сексуальну енергію, породжуючи нові потреби і, разом з ними, комплекси, страхи, побоювання. Тому логічно, що дискомфорт і почуття неповноцінності підлітка, викликані цими переживаннями, можуть проявлятись у ворожості до людей. Пом’якшеними формами захисної реакції є боязкість і сором’язливість [122; 129].

Психолог А. Реан поділяє пубертатність на психічну та тілесну. Згідно з його концепцією, у сучасному постіндустріальному суспільстві спостерігається продовження періоду психічної пубертатності, що є причиною багатьох складностей, пов’язаних з цим періодом життя [150].

Основними рисами негативної фази пубертатного періоду, що були відмічені А. Реаном, є «підвищена чутливість та роздратованість, неспокійний та легко збуджуваний стан», а також «фізичне і душевне нездужання», що знаходить своє вираження в агресії та вередуванні. Підлітки незадоволені собою, і їх незадоволення переноситься на навколишній світ [150].

Американські дослідники А. Бандура та Р. Уолтерс описують кілька типових способів поведінки підлітків: «пасивну меланхолію» та «агресивний самозахист». У взаємовідносинах підлітків відмічається агресивна ієрархія. Причому статус агресора чи жертви може швидко змінюватись або переходити з одного в інший [8].

На думку українського психолога М. Варій, у підлітковому віці відбуваються певні зміни емоційної сфери. Дослідник вважає, що емоції підлітків значною мірою пов’язані зі спілкуванням. Він виокремив характерні особливості емоційної сфери означеного віку:

- велика емоційна збудливість, тому підлітки вирізняються запальністю, бурхливим виявом свої почуттів, пристрасністю: вони гаряче беруться за цікаву справу, жагуче обстоюють свої погляди, готові «вибухнути» на найменшу несправедливість до себе й своїх товаришів;

- більша стійкість емоційних переживань порівняно з дітьми молодшого віку, зокрема підлітки довго не забувають образи;

- підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності; підвищення тривожності у старшому підлітковому віці, пов’язаної з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, яка викликає різні емоції, у тому числі страх видатися смішним;

- суперечливість почуттів: часто підлітки із запалом захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний осуду;

- виникнення переживання не лише з приводу оцінки себе іншими, а й з приводу самооцінки, яка виникає у результаті зростання рівня самосвідомості;

- сильно розвинене почуття належності до групи, тому підлітки гостріше й хворобливіше переживають несхвалення дорослих або вчителів; часто з’являється страх бути зневаженим групою;

- висування високих вимог до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у дітей молодшого віку, а спільність інтересів, моральних почуттів; дружба в підлітків більш вибіркова й інтимна, триваліша; під впливом дружби змінюються і самі підлітки, щоправда, не завжди у позитивний бік; поширена групова дружба [25, с. 271-272].

Інший вчений, І. Фурманов, зазначає, що агресивна поведінка підлітка, здебільшого, буває спрямована проти дорослих і родичів. Вона виражається у ворожості, словесних образах, нахабності, непокорі і негативізмі, постійних обманах, прогулах та вандалізмі. Діти з такими проявами зазвичай не

приховують своєї антисоціальної поведінки. Вони часто рано починають вступати у статеві стосунки, вживати тютюн, алкоголь та наркотики. Агресивна антисоціальна поведінка нерідко проявляється у формі хуліганства, фізичної агресії й жорстокості щодо однолітків. У тяжких випадках спостерігається дезорганізація поведінки, крадіжки та фізичне насильство [210].

У багатьох із цих дітей порушуються соціальні зв'язки, що проявляється в неможливості встановити нормальні контакти з однолітками. Такі діти можуть триматися ізольовано. Деякі з них товаришують з набагато старшими або, навпаки, молодшими, ніж самі [118; 182].

Дослідник І. Фурманов виокремлює аресивні порушення одиночного типу та груповий агресивний тип. Більшості дітей з проявами агресивності одиночного типу властива низька самооцінка, хоча вони інколи проектують образ жорстокості. Такі діти ніколи не заступаються за інших, навіть якщо це їм вигідно. Їх егоцентризм проявляється в готовності маніпулювати іншими на свою користь, без найменшої спроби домогтися взаємності. Вони не цікавляться почуттями, бажаннями та благополуччям інших людей. Рідко відчувають почуття провини або докори сумління за свою поведінку, зазвичай намагаються звинуватити інших. Ці діти часто відчувають фрустрацію, бувають залежні від психоактивних речовин, не підкоряються дисциплінарним вимогам. Основною особливістю такої поведінки є одиночний, а не груповий характер діяльності [210].

Крім агресивних порушень одиночного типу І. Фурманов виокремлює груповий агресивний тип. Характерною домінуючою особливістю цього типу є агресивна поведінка, що проявляється переважно у вигляді групової активності в компанії однолітків. Така поведінка виявляється у прогулах, актах вандалізму, фізичному насильстві [210].

Важливою і постійною динамічною характеристикою такої поведінки є також значний вплив групи однолітків на вчинки підлітків і їх надзвичайна потреба в залежності, що виражається у прагненні бути членом групи. Це пов'язано, насамперед, із кількома підлітковими комплекс-реакціями,

емансипації від дорослих та групування з однолітками. Суттєвими особливостями порушення поведінки з непокорою і неслухняністю є негативізм, ворожість, часто спрямовані проти батьків або вчителів. Діагностичними критеріями для такого типу порушень поведінки виокремлюють: імпульсивність, роздратованість, відкритий чи прихований опір вимогам оточуючих, схильність до образ і підозр, недоброзичливість та мстивість.

Діти із зазначеними ознаками часто сперечаються з дорослими, втрачають терпіння, легко роздратовуються, сердяться, обурюються. Вони часто не виконують прохань і вимог, чим провокують конфлікт. Намагаються звинуватити інших у власних помилках і труднощах [210].

Американський психолог Д. Арнетт зазначає, що ті чи інші відхилення у поведінці підлітків (агресивна поведінка, правопорушення, зловживання алкоголем та наркотиками, безладні статеві стосунки тощо) пов’язані із типовим набором факторів: гормональні зміни у зв’язку зі статевим дозріванням, зміни у когнітивній сфері підлітків та вплив однолітків [226].

Крім того, у цей період підліток стикається з новими стосунками та соціальними обов’язками, що, своєю чергою, призводить до конфлікту між його потребами й інтересами та заборонами дорослих. Неможливість вирішити цей конфлікт, відстояти свої інтереси перед дорослими часто веде до того, що підлітки відчувають злість, відчай, агресивні реакції. Все частіше вони стають на бік групи однолітків зі спільними інтересами й потребами, і таким чином неминуче виникають конфлікти з учителями, батьками та іншими групами однолітків.

Агресивна поведінка підлітків є своєрідною реакцією на проблеми, зумовлені особливостями фізіологічного розвитку та соціального становлення. Чим більше виникатиме проблем на шляху до дорослості, тим більша ймовірність того, що агресивна поведінка переросте в усталену реакцію на будь-який подразник і стане компенсаторним механізмом при вирішенні життєвих проблем.

Агресивні підлітки, незважаючи на різні особистісні характеристики й особливості поведінки, мають деякі загальні риси. Це ціннісні орієнтації, захоплення, духовні запити; нестійкість інтересів, у тому числі пізнавальних.

Разом із тим серед агресивних підлітків багато інтелектуально й соціально розвинених. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрування своєї самостійності, дорослості.

Отже, на підставі аналізу визначень щодо підліткового віку, трактування понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка», наукових теорій агресивності та агресивної поведінки ми дали визначення поняття: *агресивна поведінка підлітків – це сукупність сталих, регулярно повторюваних дій у вербальній та/або фізичній формі, що виникають внаслідок незадоволених потреб і бажань підлітків, що можуть спричиняти небезпеку для них самих чи інших осіб.*

Проаналізувавши тлумачення «агресії», «агресивності», «агресивної поведінки», теорій агресивності, особливості психофізіологічного розвитку у підлітковому віці та статистичні дані щодо поширеності такого явища, можемо зробити висновок, що агресивна поведінка підлітків є соціально-педагогічною проблемою. Зокрема, у зв’язку з тим, що:

- для сучасної науки характерні розбіжності у визначенні сутності агресивної поведінки, відповідно, і розбіжності у підходах до виявлення, запобігання, нівелювання та подолання проявів такої поведінки у підлітків;

- статистичні дані свідчать про достатньо високий відсоток поширеності агресивної поведінки серед підлітків;

- підлітковий вік, з огляду на його психофізіологічні особливості, є ризикованим щодо формування агресивної поведінки через перебудову гормонального фону, формування підліткових комплекс-реакцій, а також відсутності знань у підлітків з основ опанування своїх емоцій та почуттів.

1.2. Сучасні підходи до профілактики агресивної поведінки підлітків

Зважаючи на чисельність дітей без батьківського піклування, які перебувають у закладах соціального захисту, а також кількість випадків агресивної поведінки серед підлітків, робимо висновок, що особливої уваги в контексті проблеми дослідження потребують підлітки у закладах соціального захисту дітей, зокрема ЦСПР. Причини потрапляння підлітків у подібні заклади є різноманітними: пережите насильство в сім'ї, досвід проживання на вулиці, неспроможність батьків виконувати свої обов'язки через вживання психоактивних речовин, експлуатація, примус до важких умов праці та ін. Усе це, а також сам факт перебування дітей у подібних закладах, у закритому сталому просторі, впливає на формування їх ціннісних орієнтацій, установок, переконань, знань, умінь та навичок, що може провокувати розвиток агресивних проявів та агресивної поведінки стосовно однолітків чи персоналу закладу. Враховуючи ці чинники, а також перебування дитини поза сімейним оточенням як стресовий фактор, можемо говорити про актуальність проблеми агресивної поведінки підлітків у ЦСПР [68].

Відповідно до «Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей», ЦСПР – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Однією з функцій, покладених на заклад, є здійснення профілактики негативних явищ серед вихованців [202].

Для розуміння відмінностей між поняттями «профілактика», «соціальна профілактика», «соціально-педагогічна профілактика» розглянемо основні підходи до цього процесу у сучасній науковій практиці.

Поняття «профілактика» у соціальній педагогіці визначається по-різному. Наприклад, один із фундаторів вітчизняної соціальної педагогіки І. Звєрєва трактує профілактику як систему, комплекс заходів, спрямованих на

локалізацію, обмеження і попередження соціальних відхилень та негативних явищ [188].

На думку іншого дослідника, Т. Алєксєєнко, профілактика – це комплекс превентивних заходів, які проводяться шляхом організації загальнодоступної медико-психологічної і соціально-педагогічної підтримки [189].

Дослідник О. Безпалько характеризує профілактику як вид соціально-педагогічної діяльності, що становить собою комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі [12].

Соціальна профілактика розглядається як вид соціальної та соціально-педагогічної діяльності. І. Звєрєва визначає соціальну профілактику як «вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді, об’єднань громадян та інших соціальних інституцій, спрямованої на здійснення системи заходів щодо попередження аморальної протиправної, іншої неправомірної антисоціальної поведінки дітей і молоді, виявлення і запобігання будь-якого негативного впливу та його наслідків на їхнє життя і здоров’я, усунення причини і умов їх асоціальної поведінки» [53].

Науковець В. Лютий тлумачить поняття «соціальна профілактика» як один із напрямів реалізації соціальної політики, який здійснюють шляхом ухвалення відповідного законодавства, економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров’я, культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації тощо. Метою профілактики є створення умов для повноцінного функціонування суспільства та життєдіяльності окремих осіб, виявлення, усунення чи нейтралізація чинників, що породжують негативні соціальні явища та соціальні проблеми, сприяють їх загостренню та заважають розвитку людини, а також формування в людей якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином, а не тільки попередження проблем і негативних явищ [89].

У дисертаційному дослідженні Т. Журавель поняття соціально-педагогічної профілактики трактується як напрям соціально-педагогічної діяльності, що передбачає: запобігання порушенням процесу соціалізації та всебічного розвитку особистості у соціумі шляхом усунення причин й умов, що можуть впливати на ризик їх виникнення; активізацію просоціальної та здоров'язбережувальної діяльності особистості шляхом формування у неї необхідних якостей та потреб; здійснення комплексу соціально-педагогічних заходів щодо мінімізації наслідків порушень процесу соціалізації та ресоціалізації тих осіб, які вже відчули на собі їх негативну дію [48].

За визначенням Н. Щербак, соціально-педагогічна профілактика – це «заздалегідь спланований, продуманий, цілеспрямований процес запобіжних заходів щодо створення умов, що перешкоджають виникненню та поширенню тих чи інших форм соціального відхилення» [221].

Дослідниця В. Оржеховська вважає, що соціально-педагогічна профілактика (первинна профілактика) – вид превентивної роботи, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилень [115].

Окрім того, для розуміння процесу профілактики варто визначити структуру цього процесу.

Відповідно до класифікації, підтриманої ВООЗ у 1990 році, профілактичні втручання поділяються на первинні, вторинні та третинні.

Під первинною профілактикою розуміють сукупність заходів, що мають інформаційно-роз'яснювальний характер, спрямовані на підвищення обізнаності з певних питань, формування цінності здоров'я та відповідних якостей особистості, а також навичок, які допоможуть їй відмовитися від певних стандартів поведінки та негативних звичок [12; 47; 188; 190; 191].

Вторинна профілактика передбачає обмеження поширення певних негативних явищ, що наявні у суспільстві чи у соціальній групі, попередження загострення таких явищ та їх наслідків, запобігання поглибленню соціальної

дезадаптації осіб, яким властива асоціальна чи небезпечна поведінка [12; 47; 188; 190; 191].

Третинна профілактика спрямована на адаптацію учасників подій до вже наявної у них проблеми, відновлення особистісного й соціального статусу людини, а також на попередження рецидивів асоціальної або небезпечної поведінки осіб, яким була властива така поведінка раніше [12; 47; 188; 190; 191].

Процес профілактики агресивної поведінки підлітків є структурним компонентом процесу запобігання відхиленням у поведінці, оскільки, як показав аналіз досліджень В. Андрієнко, Л. Зюбіна, І. Невського, Т. Молодцовой, А. Печенюка, агресивність є однією з ознак такої поведінки [2; 3; 105; 125].

Численні дослідження, предметом яких є процес профілактики тих чи інших порушень поведінки дітей, у тому числі агресивної поведінки підлітків (В. Басгок, І. Дубровіна, А. Захаров, А. Кочетов, А. Нікітін, М. Шипицина та інші), засвідчують, що він пов’язаний з системою профілактичних заходів, яка навіть за наявності в особистості дитини певної дезадаптації не дозволяє їй стати більш глибокою і стійкою, а іноді, взагалі, сприяє її зникненню [42; 50; 108; 149].

Специфіка досліджуваного нами процесу полягає не тільки в запобіганні деструктивним особистісним утворенням і відповідній поведінці, а й збереженні та зміцненні нормального стану особистості дитини-сироти, дитини, яка позбавлена батьківського піклування, дитини, яка потрапила в складні життєві обставини. Саме в цьому, на наше переконання, полягає відмінність означеного процесу від корекції та реабілітації, орієнтованих на усунення вже наявних деструктивних утворень, що глибоко увійшли в структуру особистості дитини, і відновлення нею втраченого нормального стану.

В основу профілактики агресивної поведінки підлітків покладено психоаналітичний підхід (З. Фройд) [208], діяльнісний підхід (А. Бандура,

А. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Сагатовський, В. Слободчиков, Г. Щедровицький та інші) [9; 85; 123; 158; 159; 162; 176; 177], компетентнісний підхід (В. Болотов, І. Зимняя, Д. Пузанков, І. Федоров та інші) [18; 58], гуманістичний підхід (А. Адлер) [1], мотиваційно-потребовий підхід (А. Маслоу), рефлексивний підхід (Л. Вязнікова, В. Зарецький, Г. Звенигородська, І. Іванов, А. Лобок, А. Тубельський та інші) [30; 49; 51; 62], аксіологічний підхід (В. Біблер, Н. Бердяєв, М. Мамардашвілі, В. Франкл та інші) [96; 207], соціокультурний підхід (М. Бахтін, Н. Ільїна, В. Пилипенко, В. Соловйов, Т. Флоренська та інші) [63; 67; 126; 146; 181; 184; 203; 206].

Розкриваючи механізми процесу профілактики агресивної поведінки підлітків, вважаємо за доцільне проаналізувати наукові підходи у профілактиці агресивної поведінки підлітків.

Згідно з поглядами основоположника психоаналітичного підходу З. Фройда, агресія є певним постійно наявним в організмі рухливим імпульсом, що зумовлений самою конституцією людської істоти, самою природою людини, і, якщо енергія й агресія не будуть звернені назовні, то це може призвести до руйнування самого індивідуума. На думку З. Фройда, зовнішні прояви емоцій, що супроводжують агресію, можуть викликати розрядку руйнівної енергії і зменшувати ймовірність появи більш небезпечних дій [208]. Іншими словами, якщо дати підліткам можливість епізодично здійснювати експресивні дії, що не супроводжуються руйнуванням, то такі дії можуть стати засобом запобігання агресивним проявам деструктивного характеру. Для цього під час соціально-педагогічної профілактики в умовах ЦСПР можна організувати спеціально облаштований простір, де підлітки могли б без шкоди для власного здоров’я та здоров’я інших відпрацьовувати свої негативні емоції та агресію.

Концептуальні погляди З. Фройда надалі були розвинуті в дослідженнях Е. Еріксона, котрий запровадив оптимістичне положення про те, що кожна особиста криза є своєрідним викликом, який веде до особистісного зростання індивіда й подолання життєвих перешкод [223; 224].

Принципово важливим для нашого дослідження є висновок Е. Еріксона, що людина може і повинна справлятися з кожною із значущих життєвих проблем, оскільки неадекватне вирішення ранніх проблем позбавляє її можливості успішно долати подальші труднощі, які вже в підлітковому віці мають розв'язуватися через ситуацію вільного та відповідального вибору і прийняття вольового рішення [223; 224].

Разом із тим, тривалий «психосоціальний мораторій» (Е. Еріксон) дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, тобто запізнення в усвідомленні своїх обов'язків перед суспільством і самим собою, прийнятті на себе відповідальності за свої дії і вчинки призводить до того, що вихованці ЦСПР намагаються самореалізовуватися в асоціальних, духовно незрілих формах поведінки, ступаючи на шлях агресії, вживання алкоголю та наркотиків, скоєння правопорушень і злочинів. З цієї позиції, агресія підлітків, які перебувають у ЦСПР, – це протест (здебільшого неусвідомлений) проти подвійних стандартів навколишнього середовища, що авторитарно не приймає як цінність внутрішній світ людини [116]. Такий протест призводить до особистісної дезінтеграції вихованця ЦСПР, втрати почуття самоповаги. Водночас, на думку А. Петровського, особистість, яка позбавлена самоповаги, взагалі втрачає стимул до розвитку, перспективи подальшого зростання. Низька самоповага і прагнення підвищити її будь-яким способом штовхає дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на компенсаторний шлях розвитку, який, зазвичай, призводить до різних форм агресивної поведінки (фізичної, вербальної та ін.) [123].

Основоположники діяльнісного підходу (А. Бандура, Р. Берон, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та інші) вважають джерелом агресії стимул, що спричиняється зовнішніми факторами [8; 22; 242]. За твердженням Б. Скіннера, поведінка людини детермінована, передбачувана і контролюється зовнішнім оточенням. Відкидаючи ідею про внутрішні «автономні» фактори рушійних сил поведінки людини, учений визнавав два основних типи поведінки: респондентська, як

відповідь на знайомий стимул, і оперантна, що зумовлена і контролюється результатом, який слідує за нею [242].

Отже, процес профілактики агресивної поведінки підлітків, з позиції діяльнісного підходу, має на меті створення такого навколишнього соціального середовища, яке б стимулювало і підкріплювало соціально корисні форми поведінки та нівелювало агресивні прояви, які, найчастіше, мають девіантний характер.

Представники означеного підходу розглядають агресію як форму поведінки, засвоєну в процесі научіння. Отже, профілактика агресивної поведінки полягає у створенні умов, що стимулюють соціально корисні форми поведінки шляхом позитивного підкріплення, заохочення, покарання, а також научіння навичок соціальної адаптації.

Слід визнати, що принципи діяльнісного підходу досить широко застосовуються у профілактиці агресивної поведінки підлітків (методика позитивного підкріплення при усуненні небажаної поведінки, методика навчання навичок соціальної адаптації, методика заохочення бажаної поведінки і покарання небажаної, виховання навичок спілкування та ін.).

Вітчизняні представники діяльнісного підходу (Л. Виготський, В. Волков, А. Донцов, І. Іванов, А. Леонтьєв, А. Петровський, Т. Полозова, С. Рубінштейн, В. Сагатовський, В. Слободчиков, Г. Щедровицький, Є. Первишева) визначають цей підхід як такий, що спрямований на стимулювання діяльності підлітка для зміни його внутрішніх психологічних стимулів до агресивної поведінки на прийнятні моделі взаємодії [29; 62; 63; 85; 123; 158; 159; 162; 176; 177].

На думку В. Сагатовського у діяльнісному підході вихідним є перетворення психічної реальності в процесі діяльності». При цьому особливу роль відіграє здатність дитини до самостійної дії. Організація зовнішньої діяльності особистості сприяє організації її внутрішньої діяльності, власне саморозвивальних психічних процесів [162]. Залучаючись у соціально-предметну діяльність і сприймаючи об’єктивний світ, вважає С. Рубінштейн, людина здійснює акти творчої самодіяльності, в яких її особистість й особистісний потенціал не тільки

виявляються, а й утворюються і вдосконалюються. У «реальних творчих діяннях» підліток реалізує себе як суб'єкт діяльності, усвідомлено будуючи відносини з іншими людьми і навколишнім світом, розширюючи цим свою активність, накопичуючи для цього передумови-можливості. Особливе значення у розвитку дитини, підкреслюють психологи, має провідна діяльність, яка зумовлює глибинні особистісні зміни у певний віковий період, що слід враховувати при організації соціально-педагогічного процесу [158; 159]. У підлітковому віці такою діяльністю, на думку Л. Божович, Л. Виготського, Д. Фельдштейна та інших, крім інтимно-особистісного спілкування, є соціально значуща діяльність [17; 29]. Цілеспрямовано організована система соціально схвальної діяльності, як свідчать дослідження Л. Семенюк, реально «працює» на нівелювання агресивності підлітків [163].

Усе вищезазначене зумовлює необхідність розроблення таких методологічних основ, які нададуть сучасній теорії соціально-педагогічної профілактики серед вихованців ЦСПР практико-орієнтовного характеру, пов'язаного із розкриттям підлітком своїх величезних внутрішніх ресурсів, спрямованих на самодетермінацію і самоактуалізацію власної особистості. Тому в сучасній соціально-педагогічній практиці актуальними є положення компетентнісного підходу.

Його впровадження у практику соціально-педагогічного процесу ЦСПР пояснюється, насамперед, потребою переорієнтації оцінювання результату соціально-педагогічної діяльності з понять «підготовленість», «освіченість», «вихованість» на поняття «компетентність» і «компетенція» вихованця ЦСПР як активної особистості.

На погляд сучасних українських та російських учених (В. Болотов, П. Горностай, І. Єрмаков, Н. Заплотинська, І. Зимняя, В. Ляшенко, О. Проценко, Д. Пузанков, О. Овчарук, І. Сигнаївська, Л. Смерчак, Л. Сохань, І. Тараненко, Т. Титаренко, І. Федоров та інші), в основі компетентнісного підходу лежать компетенції людини, формування яких є метою і результатом соціально-педагогічного процесу [18; 58; 67; 110; 143; 181; 185]. Наведемо найбільш значущі ключові компетентності, що відіграють головну роль у життєвому самовизначенні людини:

- соціальні компетентності, які пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості і передбачають здатність до співробітництва, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, активна участь, соціальні та громадянські цінності й уміння, комунікативні навички, мобільність (у різних соціальних умовах), вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо;

- мотиваційні компетентності – внутрішня мотивація, інтереси, індивідуальний вибір особистості; мають на меті розвиток здатності до навчання та винахідливості, навичок адаптуватись та бути мобільним, уміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтересів та внутрішньої мотивації, особистих практичних здібностей, уміння робити власний вибір та визначати особисті цілі тощо;

- функціональні компетентності, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати ними в житті та навчанні, вмінням використовувати джерела інформації для власного розвитку [67].

Розвиток у вихованців ЦСПР зазначених вище життєвих компетентностей створює можливості для їх адаптації та розвитку здатності до рефлексії, вільного й відповідального вибору, творчої активності, самоосвіти і саморозвитку, які можуть і мають стати стимулом розвитку особистості таких підлітків, що, в остаточному підсумку, сприятиме мінімізації їх агресивної поведінки.

Нині в основі практики соціально-педагогічної діяльності лежать положення та ідеї гуманістичного підходу (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) [21; 97; 98; 153]. Зокрема, вирішення питань профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР, неможливе без застосування означеного підходу. Гуманізувати процес профілактики агресивної поведінки підлітків означає зробити його особистісно орієнтованим і суб'єктивно значущим для кожного з вихованців. Згідно з гуманістичним підходом, людині властива тенденція індивідуалізації. Набута з цим внутрішня свобода необхідна молодій людині, що вступає в життя, щоб почути і відгукнутися на заклик

«індивідуального голосу» всередині себе, долаючи тиск з боку навколишнього соціуму. «У міру того, як він усе більше ставатиме самим собою, він буде більшою мірою соціалізований... у міру його відкритості всім своїм імпульсам, його потреби у прийнятті та віддачі любові будуть такими ж сильними, як його імпульс вдарити або словесно образити. Він буде агресивний в ситуаціях, де насправді повинна бути використана агресія, але у нього не буде нестримно зростаючої потреби в агресії» [153, с. 113].

В основі розробленого основоположниками гуманістичної теорії особистісно-центрованого підходу покладена ідея про те, що індивіди володіють величезними внутрішніми ресурсами для самопізнання і зміни своїх Я-концепцій, основних установок і саморегульованої поведінки [153, с. 115].

Передвісником сучасного гуманістичного підходу у психології, педагогіці та соціальній педагогіці можна по праву вважати А. Адлера. Його положення про природу людини пронизані вірою в неї, її здатність творити власну долю, удосконалювати саму себе і навколишній світ. Розкриваючи здатність людини до саморозвитку, А. Адлер стверджує, що кожна людина – «художник власної особистості». У розробленій А. Адлером індивідуальній теорії особистості розкривається його позиція, що спадковість і зовнішнє оточення не чинять настільки істотного впливу на розвиток і поведінку людини. Вплив творчого «Я» набагато перевершує дію цих сил [1].

Аналізуючи теорію А. Адлера, ми дійшли висновку, що в профілактиці агресивної поведінки підлітків у ЦСПР має принципове значення не те, чим вихованець наділений від народження або з чим він стикається в житті, а те, як він розпоряджається тим і іншим.

Представник мотиваційно-потребового підходу А. Маслоу зазначав, що кожна людина має потреби, і вони ієрархічні; ця їх властивість визначає головний принцип, що лежить в основі мотивації людини, тобто її схильності діяти певним чином у тому чи іншому випадку. Потреби виникають поступово [97].

Домінуючі (або первинні) потреби, розташовані внизу, повинні бути задоволені (хоча б – базово) до того, як людина зможе усвідомити наявність і бути вмотивованою задовольняти потреби, розташовані вище (вторинні потреби). Отже, потреби одного типу мають бути задоволені швидше, ніж інші потреби, розташовані вище, проявляться і стануть дійсними. Більше того, тільки задоволення потреб, які розташовані внизу ієрархії, уможливлює усвідомлення потреб, що розташовані вище, і «запускає» їх участь у мотивації. Отже, фізіологічні потреби повинні бути достатньою мірою задоволені, перш ніж виникнуть потреби безпеки. Фізіологічні потреби і потреби безпеки мають бути задоволені перш, ніж виникнуть і вимагатимуть задоволення потреби належності і любові [97].

Чим вище людина може піднятися в цій ієрархії, тим більшу індивідуальність, людські якості і психічне здоро'я вона демонструє. А. Маслоу розглядає психологічне зростання як послідовне задоволення дедалі «вищих» потреб. Рух до самоактуалізації не може початися, поки індивідуум не звільниться від домінування нижчих потреб – таких, як безпека або повага. За А. Маслоу, рання фрустрація потреби може зафіксувати індивідуума на певному рівні функціонування. Наприклад, дитина, яка не була достатньо популярною, може відчувати глибоку занепокоєність щодо потреби у повазі і пошані все своє життя; і за відсутності відповідних соціальних навичок демонструватиме агресиву поведінку задля задоволення цієї потреби. Прагнення до вищих цілей саме по собі свідчить про психологічне здоров'я [111].

Науковець зазначав, що для ефективної роботи з дитиною необхідно сприймати її з двох боків: як представника людського роду і як конкретного індивіда [98]. Чим більше ми дізнаємося про природні схильності дитини, її соціальні потреби, тим легше буде підказати їй, як їх задовольнити, поважати саму себе, стати щасливою, корисною, люблячою, здатною реалізувати весь свій потенціал. Жити в гармонії з власним внутрішнім світом А. Маслоу

закликав і самого підлітка: «Не можна мудро вибирати життя, якщо ти не смієш прислухатися до себе, до власної самості, у кожен момент життя» [98, с. 138].

Водночас, підлітки, яким притаманні різні форми агресивної поведінки, здебільшого відмовляються від спроби самоактуалізуватися і, не впоравшись із зовнішніми обставинами, намагаються адаптуватися до них. На переконання А. Маслоу, саме в цьому варто шукати витоки агресивності таких дітей, інших деструктивних форм їх поведінки. «Жага руйнування, – підкреслює А. Маслоу, – садизм, жорстокість, злість – усе це виявляється не вродженими якостями, а швидше, жорстокою реакцією на незадоволеність наших вроджених потреб, емоцій і якостей» [97, с. 79].

Як К. Роджерс, так і А. Маслоу у своїх теоріях розвитку особистості людини і її поведінки наголошували, що люди переважно прагнуть йти вперед і за відповідних умов повністю реалізують свій природжений потенціал. Разом із тим, їх погляди на спонукальні мотиви поведінки людини мають і суттєві відмінності. К. Роджерс вважав, що поведінка більшою мірою є функцією унікального сприйняття людиною навколишнього світу. Тобто, він зазначав, що впливати на особистість роз’ясненнями про необхідні дії, які приведуть до змін, є найменш ефективним методом. Адже такий спосіб впливу незначний, і максимальний результат, який можна завдяки йому отримати, – це тимчасова зміна поведінки, що зникне через короткий проміжок часу. Такий результат, ситуації неуспіху зі зміною поведінки лише закріплять усталені моделі поведінки у підлітка[153, с. 75].

Низька ефективність «інтелектуальних» підходів до профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР (моралізаторство, бесіди, повчання тощо) має змусити соціальних педагогів зрозуміти, що справжні зміни в поведінці вихованця ЦСПР відбуваються, насамперед, через досвід у взаєминах. Гіпотеза К. Роджерса щодо цього звучить достатньо переконливо: «... якщо я можу створити певний тип відносин з іншою людиною, вона виявить у собі здатність використовувати ці відносини для свого розвитку, що викличе зміну і розвиток її особистості» [153, с. 80].

Дослідження А. Маслоу, К. Роджерса та їх послідовників свідчать, що в міру поліпшення психічних процесів особистості під час діяльності вона стає більш інтегрованою, відкритою до досвіду, більш автентичною, толерантною, а отже, ефективніше взаємодіє зі світом. Ось чому в роботі з вихованцями ЦСПР необхідна організація набуття такого життєвого досвіду, який найлегше приведе їх до сумніву чи утвердженню істинності своїх суджень і переживань [195].

Ще одним важливим підходом для нашого дослідження є рефлексивний підхід. В його основу покладена ідея про те, що події, які відбуваються в житті людини, шляхом їх обговорення та аналізу, сприяють перетворенню цінностей, установок, норм, методів і способів мислення, переосмисленню власного досвіду та побудові планів на майбутнє.

Поняття рефлексивного підходу у вітчизняній психології було опрацьовано такими науковцями, як Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Сеченов та інші, і визначалося в контексті одного із пояснювальних принципів оргнаізації та розвитку психіки людини [29; 159; 160; 203].

Дослідник В. Слободчиков вважає розвиток рефлексії найважливішим механізмом онтогенетичного розвитку. Він визначає рефлексію як „специфічно людську здатність, що дозволяє людині зробити свої думки, емоційні стани, дії і ставлення, взагалі всю себе предметом спеціального розгляду (аналізу й оцінки) та практичної перебудови”. Учений характеризує рефлексію як розрив у потоці повсякденного життя і здатність ставитися до життя загалом, здійснити щодо нього ціннісно-смислове самовизначення. Таке тлумачення відповідає загальнонауковому і філософському підходам, згідно з якими рефлексія виступає раціональним початком організації психічного в його як інтелектуально-пізнавальних, так і особистісно-психологічних проявах [157; 176; 177].

Сучасний психолог М. Смульсон визначає рефлексію як здатність усвідомлювати власні розумові процеси та управляти ними. Таку здатність

вважають найважливішою для розумового розвитку дитини багато учених: В. Давидов, Г. Костюк, В. Слободчиков та інші [74; 157; 176; 183].

Науковець В. Зарецький під рефлексією розуміє «процеси усвідомлення та змінення підстав, засобів і способів власної діяльності дитини». Рефлексію, на думку педагога, визначає спрямованість: «Якщо інтелектуальна активність спрямована на саму себе – то це рефлексія, якщо на інший об’єкт – це мислення” [46, с. 7].

Глибокий самоаналіз інтелектуальної діяльності приводить до розвитку процесів інтелектуального самовизначення, самоствердження, інтелектуальної самореалізації, саморегуляції.

Відомий психолог Г. Костюк вважав виникнення такої здатності принциповим моментом в розумовому розвитку дитини. Посилаючись на дослідження О. Концевої, він доводив, що предметом самосвідомості дитини можуть стати тільки ті процеси, які спочатку були її усвідомленими діями. Принципові можливості формування мислення він вбачав у шляху від усвідомлюваних дій до рефлексії власних розумових процесів [74; 156].

Інша дослідниця, Т. Осипова, зазначає, що людина з активною рефлексивною позицією починає „активний усвідомлений пошук шляхів змінювання, корекції своєї діяльності, яка спрямована на оптимізацію і максимально ефективну реалізацію своєї цілі [117].

Інтелектуальна рефлексія виступає об’єднуючим чинником, регулятором розумових операцій, мислення і комунікації [157].

Як феномен людської суб’'єктності, рефлексія «дозволяє зробити свої думки, емоційні стани, свої дії і відносини, взагалі самого себе – предметом спеціального розгляду (аналізу та оцінки) і практичного перетворення (зміни і розвитку)» [16, с. 16]. Фактично йдеться про самопізнання, самовизначення і саморозвиток людини, що є важливим моментом нашого дослідження як у методологічній площині, так і в розумінні сутності процесу профілактики агресивної поведінки підлітків. Педагогічний інноваційний досвід, заснований на розвитку рефлексивних здібностей особистості, підтверджує необхідність

звернення до вихованця ЦСПР як до людини рефлексуючої. Таке звернення стає можливим лише за умови, коли сам соціальний педагог є людиною рефлексуючою. Рефлексивний підхід має допомогти соціальному педагогу ЦСПР подолати «еталони педагогічності»: зайвий консерватизм, безапеляційність суджень, закритість у спілкуванні під час роботи з такими дітьми. Саме рефлексивні механізми дають можливість не тільки соціальному педагогу, а й самій дитині будувати нові образи власного «Я», усвідомлювати своє місце в навколишньому світі, переосмислити власний негативний досвід спілкування з однолітками та дорослими і здійснити вільний та відповідальний вибір ціннісних орієнтирів своєї поведінки.

Ґрунтуючись на власному досвіді роботи з вихованцями ЦСПР, можемо зробити висновок, що рефлексія, вільна від емоцій, аналізу відносин у системах «вихованець – вихованець», «вихованець – вихователь», знижує ефективність процесів переосмислення, подолання своєї агресивної поведінки, ймовірність появи стабільних елементів в їх ціннісних орієнтаціях і установках. Саме тому вважається необхідним у ролі важливого чинника, що забезпечує ефективність профілактики агресивної поведінки підлітків в умовах ЦСПР, розглядати не просто ціннісно-мотиваційну сферу, а її емоційний складник – процес переживання. Дослідник Л. Божович вважала, що потреба, яка не відображена у відповідному переживанні, не стає спонуканням поведінки [17].

Варто зазначити, що особливу роль у процесі профілактики агресивної поведінки підлітків відіграють ціннісні переживання. Науковець Ф. Василюк підкреслює, що завдання переживання полягає у пошуку нової ціннісної системи, за допомогою якої можна було б надати буттю внутрішньої цілісності і сенсу, висвітлити його, відкрити нові смислові перспективи [26].

На думку Б. Братуся, негативні переживання настільки ж важливі для розвитку людини, як і позитивні: у них нерідко закладені точки зростання, вони можуть дати поштовх до пошуків нового погляду на життя [20]. Зустріч з іншими цінностями і стратегіями життя може спонукати вихованців ЦСПР до рефлексії, усвідомлення власної недостатності. Такі переживання можуть і

повинні розглядатися вихованцями ЦСПР як «перевірка на злам» у виборі ціннісних орієнтирів власної поведінки.

Усе вище сказане уможливлює висновок про тісний взаємозв'язок рефлексії і переживань, які стимулюють розвиток інших, не менш важливих психологічних механізмів профілактики агресивної поведінки підлітків в умовах ЦСПР. Такими, з огляду на гуманістичний підхід, є потреба у творчій активності, свободі ціннісного вибору, спілкуванні, саморозвитку тощо.

Особливе значення в контексті нашого дослідження має аксіологічний підхід (В. Біблер, Н. Бердяєв, М. Мамардашвілі, В. Франкл та інші). Пожвавлення гуманістичних тенденцій у філософії соціально-педагогічної освіти неможливо без проголошення і ствердження ідеї самоцінності людини. Ідея самоцінності дитини формує установку на перехід від «виховання всіх» до «виховання кожного». Тому проблема самоцінності особистості вихованця ЦСПР – це проблема надання йому певних прав і свобод. Дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, ніколи не повинна бути для соціального педагога засобом досягнення уявних «виховних цілей» [96; 207].

Також особливу значущість для нашого дослідження становить соціокультурний підхід (М. Бахтін, І. Ільїн, В. Соловйов, Т. Флоренська та інші), який передбачає врахування сучасної соціокультурної ситуації, що вимагає нових підходів до профілактики агресивної поведінки підлітків у соціально-педагогічному процесі ЦСПР [184; 206]. Соціально-педагогічний вплив сьогодні не як трансляція готових форм культури, а як активний процес входження особистості в культуру. На жаль, ми часто стаємо свідками того, як діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, перебуваючи в культурно-освітньому просторі центру соціально-психологічної реабілітації, залишаються поза ним. Водночас культурно-освітній простір ЦСПР і навколишнього соціуму є для вихованця важливим фактором профілактики та подолання його агресивності. У процесі активного творчого освоєння культури, шляхом засвоєння норм, правил та цінностей ЦСПР і навколишнього соціуму, у вихованця формуються ті якості, які роблять його здатним до творчої

діяльності, рефлексії, вільного й відповідального вибору власної поведінки тощо.

Аналізуючи підходи до профілактики агресивної поведінки підлітків, ми визначили, що кожен із них ґрунтується на роботі з певною особистісною сферою. Пропонуємо розглянути взаємозв'язок профілактичних підходів із сферами впливу на особистість у наведеній нижче таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Взаємозв'язок профілактичних підходів щодо подолання агресивної поведінки з особистісними сферами підлітка

Підходи до профілактики агресивної поведінки	Представники	Сфери впливу на особистість
Психоаналітичний	З. Фройд	Емоційна
Діяльнісний	А. Донцов, А. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Сагатовський, В. Слободчиков, Г. Щедровицький, Є. Первишева, Л. Виготський, М. Іванов, Т. Полозова, В. Волков та інші	Поведінкова
Компетентнісний	В. Болотов, В. Ляшенко, І. Зимняя, Д. Пузанков, О. Овчарук, О. Проценко, І. Єрмаков, І. Сигнаївська, Л. Сохань, І. Тараненко, І. Федоров, Н. Заплотинська, П. Горностай, Т. Титаренко та інші	Когнітивна, ціннісно-мотиваційна, поведінкова
Гуманістичний	А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс	Ціннісно-мотиваційна
Мотиваційно-потребовий	А. Маслоу	Ціннісно-мотиваційна
Рефлексивний	І. Сеченов, Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші	Емоційна, ціннісно-мотиваційна
Аксіологічний	В. Біблер, Н. Бердяєв, М. Мамардашвілі, В. Франкл та інші	Ціннісно-мотиваційна
Соціокультурний	М. Бахтін, І. Ільїн, В. Соловйов, Т. Флоренська та інші	Ціннісно-мотиваційна

Під час теоретичного дослідження нами встановлено, що процес профілактики агресивної поведінки підлітків має, насамперед, соціальну спрямованість, оскільки його учасники – вихованці, вихователі, інший персонал, перебувають між собою у соціально регульованих відносинах і

реалізують свої контакти в соціальних інститутах виховання, якими є ЦСПР, притулок для дітей, дитячий будинок, школа-інтернат, приймальник-розподільник тощо.

Досліджуваний нами процес є педагогічним, адже він зорієнтований не на миттєвий, а відтермінований у часі виховний результат, пов'язаний зі сприянням соціальному саморозвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому гуманістично орієнтований погляд на профілактику агресивної поведінки враховує поліваріативність характеру перебігу такої профілактики, визнає можливість стихійності і непередбачуваності у певні моменти розвитку, її ситуативні орієнтації (спрямованість на діяльність, педагогічна взаємодія, спілкування тощо) [170].

На основі аналізу підходів до означеного процесу ми визначаємо *профілактику агресивної поведінки підлітків в умовах ЦСПР як різновид соціально-педагогічної роботи фахівців мультидисциплінарної команди, що передбачає комплекс діагностичних, педагогічних, психологічних, соціальних та корекційних заходів, спрямованих на виявлення та подолання деструктивної агресії, на формування і розвиток навичок конструктивної взаємодії вихованців ЦСПР з однолітками і дорослими у соціальному середовищі.*

Діагностичні заходи передбачають реалізацію таких завдань:

- рання психолого-педагогічна діагностика особистісних та поведінкових особливостей у вихованців ЦСПР;
- виявлення порушень соціальних зв'язків з оточуючими;
- визначення індивідуально-особистісних умов, що стали причинами розвитку агресивної поведінки підлітків.

Педагогічні заходи спрямовані на:

- організацію виховного простору для профілактики агресивної поведінки підлітків;
- створення умов для засвоєння нових знань, умінь та навичок;
- відпрацювання нових засвоєних знань, умінь та навичок у практичній площині.

Психологічні заходи мають на меті:

- забезпечення умов, які б запустили внутрішні регулятори поведінки підлітків з опорою на їх внутрішнє «Я», на здатність до самодетермінації;

- створення відповідного позитивно налаштованого клімату всередині групи;

- формування життєвої компетентності підлітків за використання ефективних форм і методів роботи.

Завданнями *соціальних заходів* є:

- долучення підлітків з агресивною поведінкою до групової чи індивідуальної взаємодії;

- дотримання основних правил суспільної поведінки під час реалізації заходів, а також поза їх межами;

- залучення найближчого оточення підлітка до формування підтримуючого середовища для зміни поведінки;

- визначення соціальних та сімейних зв'язків підлітка для подолання прогалин та мінімізації негативних впливів найближчого оточення.

Основні завдання *корекційних заходів*:

- нівелювання порушень розвитку особистості, що стали причиною формування агресивної поведінки;

- розвиток сильних, позитивних якостей та можливостей особистості дитини, що допомогли б контролювати прояви агресивної поведінки;

- формування нових установок, переконань, навичок та звичок підлітків, які стримуватимуть прояви агресивної поведінки.

Для досягнення ефективності та стійкості результату роботи з агресивними підлітками необхідно, щоб профілактика забезпечила:

- зниження рівня особистісної тривожності підлітка;

- розвиток його позитивної самооцінки;

- навчання вираження свого гніву щодо негативної ситуації соціально прийнятним та безпечним для себе й оточуючих способом (ця стратегія використовується, коли агресія проявляється у прямій формі);

- навчання прийомів саморегуляції, технік контролю над деструктивними емоціями, зниження емоційної напруги та володіння собою у проблемних обставинах;
- розвиток емпатії на основі усвідомлення підлітком своїх емоцій та почуттів інших людей;
- навчання дитини конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації.

1.3. Аналіз зарубіжних та вітчизняних програм профілактики агресивної поведінки підлітків

Як зазначалося у попередньому підрозділі, для подолання агресивної поведінки підлітків у ЦСПР, необхідно здійснювати профілактику такого явища. Основними формами організації профілактичної діяльності є профілактичний захід та профілактична програма.

Профілактичний захід – спеціально організована взаємодія виконавців профілактичної роботи (фахівців або волонтерів) і представників цільової групи, спрямована на попередження соціальної проблеми чи подолання окремих її чинників [47].

Проте на сьогодні доведено, що проведення окремих несистематичних профілактичних заходів не є ефективним для вирішення складних проблем, пов’язаних із поведінковими відхиленнями. Такі заходи доцільно здійснювати при вирішенні окремих завдань, що не передбачають комплексної профілактики. Профілактичні заходи будуть ефективними за умови їх поєднання з іншими дієвими формами роботи [47].

Профілактична програма – спеціально розроблений комплекс (система) заходів, спрямованих на запобігання конкретній соціальній проблемі (або декільком пов’язаним між собою проблемам). Профілактичні програми дають змогу у повному обсязі реалізувати технологію комплексної соціальної профілактики. Зазвичай, програмою передбачаються дії у різних напрямах

профілактики та залучення до її виконання фахівців різних спеціальностей, співпраця установ та організацій, що зацікавлені у попередженні проблеми [11].

Американський вчений Дуглас Кербі здійснив аналіз ефективних програм з профілактики ризикованої поведінки серед підлітків і молоді та визначив їх особливості:

1. У межах програми сформовані не лише знання, а й мотивація до відповідальної, безпечної поведінки та відповідні поведінкові навички, окрім того, в особистості сформована впевненість у тому, що він або вона здатні успішно застосовувати здобуті знання та навички у реальному житті.

2. Ефективні програми складаються як мінімум із 14 занять та реалізуються у малих групах;

3. Ефективні програми ґрунтуються на конкретних принципах та нормах, що представлені у вигляді “меседжів” (базових повідомлень) на кожному занятті.

4. Ефективні програми дають цільовій групі можливість відпрацювати навички моделювання життєвої перспективи.

5. Ефективні програми передбачають роботу за методикою “рівний – рівному”, тобто навчання однолітків – однолітками [47; 56].

Окрім того, ефективна профілактична програма має охоплювати чотири взаємопов’язаних процесуальних складових, що відображені у плані реалізації профілактичної програми залежно від виду профілактики та рівня вмотивованості учасників щодо участі у ній та щодо зміни своєї поведінки:

- когнітивну (підвищення рівня поінформованості, формування системи знань);
- діяльнісну (формування навичок безпечної поведінки);
- ціннісну (формування цінності здоров’я, здорового способу життя, усвідомлення важливості використання безпечних поведінкових практик);
- емоційну (формування умінь регулювання своїх емоцій, адекватного висловлення почуттів) [47].

Є ще два важливих блоки для підтримки програми, завдяки яким формується безпечне здоров'язбережувальне середовище та сприятливі умови для зміни ризикованої поведінки:

Блок А – розвиток альтернативної діяльності (спрямований на задоволення потреб підлітків та молоді у самовираженні, активності, яскравих відчуттях шляхом залучення до діяльності, що буде альтернативою ризикованим моделям поведінки) [47];

Блок Б – створення підтримувального середовища (маємо на увазі сприятливе, здоров'язбережувальне оточення підлітка або молодої людини, що допоможе закріпити мотивацію до здорового способу життя та використання безпечних моделей поведінки, а також впровадити та закріпити нову позитивну поведінкову модель) [47].

Тому нині впровадження комплексних програм профілактики є актуальним як за кордоном, так і в нашій державі. Вирішення проблеми агресивної поведінки підлітків в різних країнах покладено на державні органи та на громадські організації.

За даними дослідження European Focal Point for Work with Perpetrators of Domestic Violence, наразі у Європі впроваджується понад 192 профілактично-корекційні програми для агресорів у 19 країнах: Австрія (5 програм), Бельгія (3), Хорватія (1), Кіпр (1), Чехія (1), Данія (3), Фінляндія (1), Франція (22), Німеччина (66), Ірландія (4), Ісландія (1), Литва (1), Люксембург (1), Норвегія (16), Португалія (4), Словенія (1), Швеція (4), Іспанія (30), Велика Британія (7) [76, 229].

У Великій Британії діє понад 200 програм для жертв насильства та агресорів. Варто відзначити, що у Північній та Західній Європі профілактично-корекційних програм значно більше, ніж у Південній та Східній.

Перша профілактично-корекційна програма для агресорів була започаткована 1984 року в Європі. До 1995 року з'явилось ще 15 програм, і ще 20 – до 2000 року. Між 2001 і 2005 роками було розроблено ще 86 програм, і 33 – між 2006 і 2007.

Що стосується США, то за даними M. Labriola, M. Rempel, C. S. O'Sullivan, Ph. B. Frank, у країні запроваджено щонайменше 2265 програм роботи з агресорами. Це означає, що в кожному штаті діє в середньому 42–45 програм, причому основна їх кількість зосереджена на північному сході США. Понад 67 програм для кривдників діє в Ізраїлі. Аналогічна ситуація спостерігається в Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Гонконгу [194; 232].

Фінансування профілактично-корекційних програм для агресорів в Європі і США здійснюється з державного бюджету (33 %), з муніципальних фондів (28 %), з регіональних фондів (42 %), приватне фінансування (18 %).

У 75 % випадків проходження профілактично-корекційної програми для агресорів визначається рішенням суду чи в межах інших актів правосуддя. Інші 25 % осіб з агресивною поведінкою, які проходять програму, роблять це на добровільних засадах, тобто не за направленням суду, а за самозверненням. У Великій Британії та Швеції корекційні програми часто діють у контексті пробації чи інших систем правосуддя. У 2004 році в Іспанії ухвалено закон, відповідно до якого кожен агресор, який вчинив насильство і потрапив до місць позбавлення волі, має пройти профілактично-корекційну програму.

За результатами аналізу дослідження European Focal Point for Work with Perpetrators of Domestic Violence 170 програм виявилось, що у 45 % з них застосовуються методи когнітивної терапії та соціальні тренінги; 17 % програм основані на системній сімейній терапії; 14 % – на методах психодинаміки; у 28 % програм використовують всі три підходи [229].

У профілактично-корекційних програмах використовують як групову, так і індивідуальну роботи з агресорами. Тривалість програм є варіативною, наприклад, 40 % програм групової роботи тривають від 14 до 26 тижнів, 23 % – менше ніж 14 тижнів, 19 % – до 52 тижнів.

У більшості програм для групової роботи передбачено участь двох керівників групи. У 71 % програм групу ведуть гендерно змішані команди – чоловік та жінка [229].

Для кращого розуміння сутності зарубіжних програм профілактики агресивної поведінки підлітків ми проаналізували досвід таких країн, як США, Німеччина, Болгарія, Росія та Україна. Аналіз було здійснено на основі безпосереднього навчання та участі у програмах обмінів у цих країнах та висвітлено в нашому дослідженні [164; 165; 166; 169; 171].

Вивчення досвіду США продемонструвало, що у всіх штатах діє програма «Стоп насильству». Вона передбачає реалізацію профілактично-корекційних програм для осіб, які вчинили насильство в сім’ї і є агресорами. Коли фіксується факт домашнього насильства, з’ясовують причини агресивної поведінки людини, наприклад алкоголізм, наркоманія, психічне захворювання; систематична агресивна поведінка; дитячі психологічні травми. Тільки після лікування таких станів особи можуть проходити профілактично-корекційну програму. Тобто, участі у програмі передує діагностика причин агресії [19; 194].

У штаті Каліфорнія (США) діє профілактична програма «40 кроків до розвитку» для підлітків, які мають агресивну поведінку, перебувають у конфлікті із законом. Вона об’єднана у два блоки, які спрямовані на розширення і зміцнення зовнішніх та внутрішніх ресурсів особистості. Блок, спрямований на активізацію зовнішніх ресурсів, містить чотири компоненти:

1. Підтримка (формування позитивних взаємовідносин з сім’єю, її підтримки для підлітка, визначення різних соціальних ролей дітей і дорослих, участь батьків у шкільному та соціальному житті дитини).

2. Розширення можливостей (визначення загальноприйнятих цінностей молоді, використання ресурсу прикладу однолітків як інструменту до позитивних змін, визначення меж власної безпеки, формування мотивації до волонтерства).

3. Загальноприйняті кордони і власні очікування (визначення меж сім'ї, шкільних та вуличних кордонів, загальноприйнятих правил поведінки, відпрацювання навичок дорослих моделей поведінки, участь у програмах

позитивного впливу однолітків, а також формування очікувань від зміни власної поведінки).

4. Конструктивне і корисне використання часу (формування мотивації участі підлітка у творчій діяльності, молодіжних програмах, релігійних об'єднаннях, а також корисного проведення часу вдома).

Блок, спрямований на активізацію внутрішніх ресурсів, так само, як і попередній, містить чотири компоненти:

1. Зобов'язання щодо навчання (формування мотивації та прихильності до навчання, відпрацювання навичок своєчасного та якісного виконання домашніх завдань, а також підготовки до шкільного дня, формування навичок читання для задоволення).

2. Позитивні цінності (формування навичок турботи про інших людей, основи рівності та соціальної справедливості, формування таких якостей як цілісність, справедливість, відповідальність, стриманість).

3. Соціальні компетенції (відпрацювання навичок планування та прийняття рішень, розвиток міжособистісних і культурних компетенцій, формування навичок опору і відмови від небажаних дій, а також навичок вирішення конфліктних ситуацій конструктивним шляхом).

4. Позитивна особистісна ідентичність (формування цілеспрямованості, життєвих планів і цілей, відповідальності за те, що відбувається з особистістю) [236].

Означена програма позитивно впливає на розвиток молодих людей, допомагаючи їм стати турботливими, відповідальними, знижуючи прояви агресивності чи іншої девіантної поведінки, а також формуючи необхідні якості для дорослого життя. Вона довела свою ефективність і стала найбільш широко використовуваним підходом до позитивного розвитку молоді в Сполучених Штатах.

Ще однією з найефективніших профілактичних програм у США щодо роботи з підлітками, які мають прояви агресивної поведінки та скоюють

протиправні дії, є «Суд присяжних однолітків» або «Підлітковий суд присяжних».

Програма «Суд присяжних однолітків» була створена в жовтні 2003 року в межах програми Ради щодо запобігання насильству та агресії серед молоді. Це добровільна альтернатива ювенальної юстиції для підлітків, які скоїли певні агресивні дії та дрібні правопорушення. В рамках програми діє більш ніж 1300 підліткових судів присяжних на національному рівні в 49 штатах і окрузі Колумбія. Підліткові суди показали статистично, що кількість рецидивів серед неповнолітніх зменшилася вдвічі, а, наприклад, у Каліфорнії, в окрузі Шаста, кількість скоєння повторних агресивних дій та правопорушень серед підлітків становить лише 5 %. Програму проходять підлітки, які вперше вчинили агресивні дії та правопорушення і потрапили в поле зору поліції [244]. Метою цієї програми є сприяння проходженню альтернативних форм перевиховання, відмінних від традиційної судової системи виконання покарання, що покликані замінити каральне правосуддя для підлітків на відновне.

Місією підліткового суду є створення програми, яка охоплює збалансований підхід до ювенальної юстиції, з акцентом на усвідомленні провини та вибаченні перед постраждалими у конфлікті, розвиток компетенцій та захист прав неповнолітніх, а не покарання. На противагу зосередженню саме на агресивних діях чи правопорушенні, ця програма фокусується на особистості підлітка з агресивною поведінкою, необхідності відновлення збитку, який стався через нього, та розвиток навичок і компетенцій, які в остаточному результаті допоможуть йому ефективно співпрацювати з соціумом.

До складу присяжних підліткового суду беруть підлітків та молодь віком від 12 до 18 років, учнів середніх та старших класів, які під час судового засідання спілкуються з підлітком з агресивною поведінкою, ставлять запитання, передбачені протоколом, та визначають заходи, які призначатимуться судом конкретному підлітку для перевиховання.

Підлітковий суд присяжних однолітків в окрузі Шаста налічує понад 100 студентів-добровольців, які щороку беруть участь у засіданнях та виступають у

ролі присяжних, і понад 60 дорослих добровольців, які виконують роль суддів та секретарів суду. Судові засідання, зазвичай, проводяться один раз на тиждень у вечірній час, у невеликих містах – один раз на місяць [244].

До профілактично-корекційних заходів, що призначаються судом, належить ціла система програм, активностей, волонтерських годин у різних установах та додаткових обов'язків для підлітка. Такі заходи спрямовані на те, щоб підліток з агресивною поведінкою зміг спокутувати свою провину перед постраждалим за збитки, завдані його діями, а також на усвідомлення наслідків власних дій для жертв та громади загалом.

Підлітки, які проходять профілактично-корекційні заходи, засвоюють необхідні навички, для того щоб стати повноцінними членами суспільства, і відпрацьовують уміння застосувати те, що вони засвоїли на практиці, під час виникнення складних життєвих ситуацій та ситуацій вибору. Освітній компонент у цих заходах є стрижневим для успішного проходження програми.

Якщо респондент успішно завершує всі призначені судом заходи і більше не скоює агресивних дій та правопорушень, то запис про цей інцидент не потрапляє в особову справу підлітка та не направляється для розгляду у ювенальному суді округу. Тобто, вважається, що підліток пройшов профілактично-корекційні заходи та програми, під впливом яких, змінив свою поведінку.

Для найбільш ефективного та якісного результату участі у програмі обов'язки з перевиховання підлітка лягають на судову систему, службу у справах дітей та сім'ї, громаду, однолітків та сім'ї. Їх роль у тому, щоб уважно стежити за підлітками з агресивною поведінкою, які скоїли правопорушення, і надавати допомогу в їх реінтеграції у громаду.

За успішного завершення програми протягом відведеного терміну у чотири місяці респондент може бути запрошений до складу присяжних підлітків на інших засіданнях суду.

Ще одним прикладом втілення соціально-профілактичної роботи в США з підлітками, які опинились без батьківського піклування, є діяльність соціально-

психологічного реабілітаційного центру TheVillage. TheVillage розташований у штаті Пенсильванія, поза містом у тихій, відкритій, природній місцевості, яка також терапевтично впливає на підлітків. Заклад надає соціально-психологічні послуги дівчатам віком від 12 до 18 років [243].

Програми The Village фінансуються обласним урядом Пенсильванії, Обласним відділом психологічного здоровья та Обласним відділом для сімї, дітей та молоді.

Заклад реалізує три основні напрями:

1) психотерапевтична допомога дівчатам віком 12-18 років;
2) соціально-реабілітаційна робота з дівчатами віком 12-18 років;
3) організація притулку для дівчат віком 12-18 років.

Основою соціально-педагогічних послуг у всіх трьох напрямах є інноваційна, але доведена на практиці програма Sanctuary, тобто модель організації простору, де підлітки почуваються в безпеці, створюються такі сприятливі умови, які б впливали на зміну поведінки.

Основа цієї програми полягає у сприйнятті підліткової ризикованої поведінки через призму травми. Наприклад, травми, яку дитина отримала в ранньому віці, соціально-психологічної травми, яка була спричинена внаслідок алкоголізму чи вживання наркотиків батьками, домашнім насильством, сексуальним насильством, психологічними захворюваннями, бідністю та бездоглядністю [239].

За програмою Sanctuary, агресивна поведінка корегується через SELF модель, яка надає дівчатам можливість усвідомити, що спричиняє їх агресивну реакцію і поведінку та як вони можуть її змінити. Трактування абревіатури моделі SELF означає: S – safety (пер. «безпека»), тобто аналіз потреб підлітка, щоб відчувати себе в безпеці; E – emotional management (пер. «менеджмент емоцій»), тобто відпрацювання навичок контролю над своїми емоціями; L – loss (пер. «втрата»), тобто надання інформації та відпрацювання навичок, як справлятися з почуттям втрати; F – future (пер. «майбутнє»), тобто постановка підлітками індивідуальних перспективних цілей і планів на майбутнє.

Програма охоплює:

- індивідуальну, сімейну і групову терапію;
- надання безперервної освіти для підлітків з емоційними, соціальними та особливими освітніми потребами;
- організовану та структуровану терапевтичну позашкільну діяльність;
- пастирські добровільні релігійні консультації щодо загальнолюдських цінностей;
- арт-терапевтичні заняття, танцювальну і рухову терапію;
- організацію якісного дозвілля підлітків (поетичні, театральні гуртки, майстер-класи з в’язання, вишивання тощо) [239].

Крім того, у центрі соціально-психологічної реабілітації TheVillage реалізовується програма Welfare of Children (пер. з англ. «Добробут для дітей»). Welfare of Children – це програма соціального захисту для дівчат-підлітків (12–18 років), яка надає послуги дітям, позбавленим батьківського піклування, дітям з агресивною та ризикованою поведінкою. Програма забезпечує притулок 10 дівчатам та надає медичні, освітні, консультаційні послуги, передбачає організацію діяльності з розвитку життєво необхідних навичок та навичок соціально прийнятного самостійного життя [239].

Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки серед дівчат здійснюється з активним залученням підлітків до розроблення власного Plan of Development and Service (пер. з англ. «План розвитку та послуг»). Цей підхід надає дівчатам змогу зрозуміти наявність негативної поведінки, взяти відповідальність за цю поведінку і таким чином усвідомити, що зміни цієї поведінки є власною відповідальністю кожної з учасниць. Соціальний педагог проводить індивідуальні та групові зустрічі з дівчатами-підлітками та підвищує рівень їх емоційного інтелекту, що дає можливість зрозуміти емоційні реакції, усвідомити їх прояви та змінити прояв емоцій з негативного на соціально прийнятний [239].

Одним із важливих механізмів щодо запобігання агресивній поведінці серед дівчат є Safety Plan (пер. з англ. «План безпеки»). «План безпеки» – це

відпрацювання алгоритму чотирьох типів поведінки, які дівчата можуть застосувати в ситуації емоційної кризи або в стані агресивних проявів, для подолання власних негативних емоцій та агресивної поведінки. Такий план створюється для кожної дівчини окремо, відповідно до її інтересів та захоплень, тобто кожна самостійно обирає діяльність, що допоможе їй заспокоїтися в емоційно складній ситуації. Прикладом такого плану може бути: «Коли я відчуваю злість, для недопущення агресивної поведінки та дій я буду слухати музику, малювати, вийду на прогулянку, поспілкуюся з подругою». Такий підхід допомагає визначити для кожної дівчини-підлітка альтернативні способи реакцій та дій при почутті злості та агресії, що, своєю чергою, має позитивний профілактичний вплив у подоланні агресивної поведінки підлітків [243].

Для нашого дослідження було також важливим проаналізувати досвід впровадження програм профілактики агресивної поведінки підлітків європейських країн, на прикладі Німеччини та Болгарії.

У Німеччині вирішення проблеми агресивної поведінки покладене на державні та громадські організації. Зокрема, у 2005 році за підтримки Євросоюзу та співробітництва недержавних організацій Великобританії, Словенії та Польщі була створена програма TESYA. Вона призначена для спеціалістів сфери освіти, соціальних служб і служб щодо роботи з молоддю. Це низка тренінгів з підлітками та молодими людьми віком від 12 до 21 року, які схильні до прояву зовнішньої (вербальної чи фізичної) агресії протягом довготривалого часу, але тими, хто не має вироку суду, що пов’язаний з позбавленням волі.

Метою тренінгів є навчання підлітків та молоді, схильних до агресії, навичок вирішення конфліктних ситуацій без застосування насильства [240].

Під час тренінгових занять підлітки та молоді люди дізнаються про руйнівну силу жорстокості і вчаться долати конфлікти без застосування насильства, контролювати свою агресивність, розвивають сприйняття власних почуттів і почуттів інших людей, змінюють ставлення до власних агресії та жорстокості.

Особливістю програми TESYA є системний підхід до зменшення проявів агресії та насильства. Концепція тренінгів спеціально розроблена таким чином, щоб враховувати потреби різних цільових груп, а також місцеві особливості країни, в якій використовується програма.

Програма поєднує індивідуальні і групові методи роботи. Учасникам пропонується проаналізувати свої повсякденні конфлікти, виявити причини агресії і навчитися самоконтролю у неприємних або стресових ситуаціях. Під час занять підлітки працюють зі своєю біографією для переосмислення подій власного життя, які призвели до активізації агресивної поведінки, розвивають нові соціальні навички. У процесі тренінгів використовуються такі методи роботи, як рольові ігри, індивідуальні, парні і групові вправи, аналіз ситуацій, проективні техніки.

Інформація про програму поширюється серед молодіжних організацій, служб психологічної підтримки населення, у школах, соціальних службах і консультаційних центрах. Також у Німеччині відпрацьований алгоритм направлення дитини на проходження такої профілактичної програми. Організація, що виявила дитину з агресивними проявами поведінки, направляє її на проходження профілактичної програми, сплачуючи вартість тренінгових занять. Тобто, ініціювати участь підлітка, який має агресивну поведінку, у програмі можуть вчителі, батьки, соціальні працівники [240].

У 2009 році аналіз дослідження агресивної поведінки підлітків Болгарії («Дослідження та ідентифікація проблеми насильства серед дітей та молоді у Болгарії»), здійснений експертами, які брали участь у цьому дослідженні за підтримки Фундації «Європейського інституту», засвідчив, що агресія і насильство серед підлітків набирає все більших обертів. Прояви агресії стають все більш жорстокими та спрямовані на публічну демонстрацію. Частина таких дій вчиняється під впливом алкоголю та наркотиків. Фізичне та психічне насильство є найбільш поширеними формами агресії серед підлітків та молоді у Болгарії. На цьому тлі також підвищився рівень вчинення правопорушень і злочинів серед означеної категорії. При цьому агресія має здебільшого

демонстративний характер і спрямована на словесне приниження чи завдання фізичної шкоди [247].

Однією з організацій, які працюють у сфері запобігання агресивній поведінці підлітків у Болгарії, є «Шанс і закрила». Нею розроблено та успішно впроваджено кілька програм профілактики агресивної поведінки підлітків:

- програма «Діти у Поліцейській академії»;
- програма «Приємні слова»;
- програма «Сильний без насильства»;
- програма TESYA.

Програма «Діти у Поліцейській академії» спрямована на використання інтересу дітей підліткового віку до роботи у поліції. Вона передбачає налагодження ефективної комунікації серед підлітків, які мають агресивну поведінку, та зниження рівня їх агресії. У програмі беруть участь діти та підлітки віком від 9 до 11 років. Програма складається із 12 сесій, кожна тривалістю до однієї астрономічної години, та трьох практичних занять. Заняття проводяться із залученням спеціалістів поліцейської академії, пожежників та представників «Червоного Хреста». Під час занять використовуються такі методи, як рольові ігри, тематичні дослідження, робота в малих групах [248].

У процесі реалізації програми підлітки вчаться: співпрацювати та створювати хороші стосунки з однолітками; поважати і дотримуватись законів; формують довіру до поліцейський установ; мають можливості дізнатися і відстоювати свої права та поважати права інших; дізнаються про основи власної безпеки; розвивають волонтерські якості та долучаються до допомоги іншим.

Програма «Приємні слова» спрямована на розвиток навичок спілкування з однолітками та дорослими. У програмі беруть участь підлітки віком від 11 до 15 років. Програма складається із 15 занять тривалістю до однієї години. Під час занять використовуються такі методи, як рольові ігри, тематичні дослідження, робота в малих групах [250].

У процесі опанування програми підлітки набувають таких навичок, як: робота в команді і співпраця; уміння говорити та бути почутим; виражати власні емоції та почуття прийнятними способами; відстоювати власну думку та приймати думку іншого, розуміти відмінності між ними.

Набуті навички дають впевненість підліткам і бажання дотримуватись моделі позитивного спілкування з однолітками та дорослими.

Метою програма «Сильний без насильства» є формування у підлітків віком 11–15 років навичок самоконтролю агресивних імпульсів та попередження конфліктної поведінки. Програма складається із 12 занять тривалістю до однієї години. Так як і в попередніх програмах, під час занять використовуються методи рольової гри, тематичних досліджень, роботи в малих групах [249].

Під час опанування програми підлітки отримують інформацію про ефективні моделі співпраці з однолітками та побудови партнерських стосунків; розглядають особливості і відмінності різних людей; визначають основні прояви агресивної поведінки та насильства; відпрацьовують навички контролю над гнівом та агресією; набувають навичок відстоювання власних поглядів соціально прийнятним шляхом та вирішення конфліктних ситуацій без використання агресії і насильства.

Програма TESYA адаптована для реалізації у Болгарії на основі досвіду Німеччини щодо упровадження програми профілактики агресивної поведінки підлітків. Вона орієнтована на підлітків та молодь віком від 13 до 18 років, які відчувають труднощі у контролі власних емоцій і проявів агресивної поведінки. Навчання проводиться в групах (8–10 осіб) диференційованих за статтю, тобто хлопці та дівчата проходять програму у різних гомогенних групах. Програма містить 16 занять по три години кожне. Основними методами роботи є рольові ігри, тематичні дослідження, робота в малих групах [246].

Під час занять підлітки мають можливість навчитися використовувати стратегії мирного врегулювання конфліктів; розпізнавати свої почуття та почуття інших; відпрацювати навички висловлення конструктивної критики, прояву власних емоцій і прийняти на себе відповідальність за вчинені дії;

дізнатися про механізми управлінням гнівом та агресією; відпрацювати навички постановки індивідуальних цілей, їх досягнення та відповідальності за власні прийняті рішення.

Набуті навички спілкування в умовах, створених під час занять, дають підліткам впевненість і прагнення до позитивних змін та налагодження соціальних зв'язків у групі і поза нею [246].

Для визначення особливостей упровадження програм профілактики агресивної поведінки підлітків на пострадянському просторі, у нашому дослідженні ми проаналізували досвід Росії.

Зокрема, у Росії створено кілька структур, на які покладено функції здійснювати профілактичну, корекційну та реабілітаційну роботу з підлітками, які мають агресивну поведінку. До них належать комісії у справах неповнолітніх і захисту їх прав, органи опіки і піклування, управління освіти, департамент сімейної та молодіжної політики, органи внутрішніх справ (переважно підрозділи у справах неповнолітніх).

У Федеральному законі від 24 червня 1999 року № 120 – ФЗ «Про основи системи профілактики безпритульності та правопорушень неповнолітніх» у розділі II «Основні напрями діяльності органів і закладів системи профілактики безпритульності та правопорушень неповнолітніх» описано головні функції та завдання кожного із вищеперелічених органів.

Однією з функцій комісій у справах неповнолітніх, в межах їх компетенцій, є здійснення заходів щодо захисту і відновлення прав та законних інтересів неповнолітніх, виявлення та усунення причин і умов, що сприяють виникненню бездоглядності, безпритульності, правопорушень й антисоціальних дій неповнолітніх.

Органи опіки і піклування, в межах своїх компетенцій, беруть участь у проведенні індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми.

Органи управління освіти й освітні заклади розробляють та впроваджують у практику роботи освітніх закладів програми і методики, спрямовані на формування законослухняної поведінки неповнолітніх.

Органи у справах молоді та заклади органів у справах молоді беруть участь у розробленні і реалізації програм з профілактики безпритульності та правопорушень неповнолітніх.

Органи внутрішніх справ у межах своєї компетенції здійснюють діяльність з попередження правопорушень неповнолітніх відповідно до чинного законодавства Російської Федерації [109].

Однак більшість із цих структур втручаються лише «по факту скоєння» агресивних дій і не мають чіткої превентивної системи профілактики агресивної поведінки серед підлітків [141].

Також у профілактиці агресії серед підлітків задіяні й громадські організації Росії. Однією з таких організацій є Міський Центр профілактики безпритульності, злочинності, алкоголізму, наркоманії і СНІДу серед неповнолітніх «Діти вулиць», що діє за підтримки Департаменту сімейної і молодіжної політики міста Москви. Центр робить значний внесок у профілактику агресивності та боротьбу з насильством серед підлітків, забезпечує інформаційно-методичний супровід діяльності системи профілактики правопорушень неповнолітніх. Центр взаємодіє з Комісіями у справах неповнолітніх і захисту їх прав. У межах залучення до соціальної роботи волонтерів Центр створив «Кабінети соціального волонтера» на базі освітніх закладів, організував навчання волонтерів розвивальних і реабілітаційних методик щодо роботи з підлітками, які мають агресивну поведінку. Також Центр проводить круглі столи, семінари, тренінги для спеціалістів системи профілактики та здійснює їх методичний супровід [99; 141].

Крім аналізу досвіду впровадження програм профілактики у зарубіжних країніх, не менш важливим у контексті нашого дослідження було здійснити аналіз програм профілактики агресивної поведінки в Україні, враховуючи такі категорії дітей та підлітків:

- неповнолітні правопорушники до досягнення віку відповідальності;

- неповнолітні правопорушники, які досягли віку кримінальної відповідальності та отримали судові вироки;
- підлітки, що вчинили насильство в сім'ї;
- учні загальноосвітніх шкіл, які виявляють ознаки агресивної поведінки, чинять насильство стосовно однолітків, але поза межами адміністративної або кримінальної відповідальності;
- підлітки, які опинилися у складних життєвих обставинах, бездоглядні та безпритульні підлітки, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Одним із органів, що здійснює профілактичну роботу з неповнолітніми правопорушниками до досягнення віку відповідальності, є школи та ПТУ соціальної реабілітації. У ряді шкіл та ПТУ соціальної реабілітації діють авторські програми.

Наприклад, на базі школи соціальної реабілітації м. Свердловськ Луганської області впроваджена «Психолого-педагогічна корекційно-розвиваюча програма з подолання агресивної поведінки підлітків», що була розроблена у 2009 році. Програма спрямована на роботу з вихованцями шкіл соціальної реабілітації, які мають агресивну поведінку. Метою цієї програми є профілактика та корекція агресивної поведінки підлітків у результаті цілеспрямованої педагогічної дії [75].

Її основні завдання: формування мотивації до самовиховання і саморозвитку, формування базових ціннісних орієнтацій, підвищення особистісної самооцінки, навчання підлітків комунікативних навичок, формування уміння вирішувати конфлікт за допомогою конструктивних альтернатив, формування відповідальної поведінки та толерантного ставлення до оточуючих [75].

Варто зауважити, що на підконтрольній Україні території Луганської області впроваджується авторська програма «Подолання агресії у дітей з девіантною та делінкветною поведінкою» [148].

Корекційно-профілактична програма становить собою серію тренінгових занять інтегративного типу з елементами психотерапевтичних технік.

Метою програми є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми.

Завдання означеної програми: усвідомлення власних потреб; корегування негативних емоцій і навчання прийомів регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю й стримування негативних імпульсів; формування позитивної моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього.

Ця програма була адаптована в роботі 10 шкіл соціальної реабілітації для неповнолітніх правопорушників, котрі не досягли віку кримінальної відповідальності [148].

З неповнолітніми правопорушниками, які досягли віку кримінальної відповідальності та отримали судові вироки, працюють служба пробації, відділи ювенальної превенції, виховні колонії та громадські організації. Щодо профілактичних програм у службі пробації, то як таких програм не існує, робота здебільшого обмежується бесідами. Наразі здійснюється процедура з адаптації та затвердження профілактичних програм як пробаційних, що були розроблені громадськими інституціями.

Однією з таких програм є «Управління гнівом», створена у межах проекту «Реформування системи кримінальної юстиції для неповнолітніх в Україні», що реалізується за підтримки Канадського Міністерства закордонних справ, торгівлі та розвитку компанією Агрітім Канада Консалтинг у співпраці з Міністерством юстиції та генерального соліситора Уряду провінції Альберта. Програма була розроблена 2011 року в рамках реалізації пілотного проекту зі створення Центру відвідування для дітей та молоді, які конфліктують із законом (надалі – Центр відвідування), що впроваджується на базі Мелітопольського міського центру соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді (Запорізька область) [204].

Метою програми є навчити учасників навичок саморегуляції та конструктивних способів управління гнівом у конфліктних ситуаціях; допомогти усвідомити і прийняти свій гнів; створити мотивацію до позитивних змін поведінки.

Основні завдання передбачають: навчити учасників ідентифікувати почуття гніву на ранній стадії його прояву; навчити безпечних способів вираження негативних емоцій; допомогти кожному усвідомити внутрішні й зовнішні причини власного гніву; відпрацювати навички саморегуляції в групі.

Ця програма призначена для роботи з хлопцями віком від 14 до 18 років, які були засуджені до покарань, не пов’язаних із позбавленням волі, або звільнені від відбування покарання з іспитовим строком [204].

Слід зазначити, що спочатку програма «Управління гнівом» проводилася як для хлопців, так і для дівчат, які погодилися взяти участь в її апробації. Тестування показало, що матеріали програми добре сприймаються хлопцями, але не повністю відповідають реабілітаційним потребам дівчат. Після вивчення змісту програми «Управління гнівом» консультант проекту РСКЮ з гендерних питань запропонувала адаптувати матеріали відповідно до потреб кожної статі. У результаті було розроблено дві окремі програми – програма «Управління гнівом», яка більш орієнтована на хлопців, а саме на їх потребу навчитися способів безпечного вираження свого гніву, та програма «Менеджмент емоцій» – спеціально для дівчат. Програма «Управління гнівом» довела свою дієвість вже після першого року впровадження. Наприкінці програми підлітки, які брали в ній участь, демонстрували позитивні зміни в поведінці, а саме кращий рівень самоконтролю, покращені навички вирішування конфліктів, поліпшені комунікативні навички та навички подолання життєвих труднощів [204].

В окремих установах виконання покарань, тобто виховних колоніях, діють авторські програми профілактики агресивної поведінки, розроблені спільно з громадськими організаціями та затверджені на рівні Державної пенітенціарної служби України.

Наприклад, у Мелітопольській виховній колонії Запорізької області для дівчат, що відбувають покарання у вигляді позбавлення волі, діє «Профілактична програма відповідальної партнерської поведінки». Метою цієї програми є підвищення рівня ресоціалізації дівчат, які звільняються з місць позбавлення волі, шляхом формування у них адекватних моделей сімейної та статеворольової поведінки, трансформації агресивних та/або віктимних форм поведінки [76].

Основними завданнями програми, що діє у Мелітопольській виховній колонії, є: формування в учасниць навичок самоаналізу, саморефлексії, визначення та переосмислення уявлень щодо власного Я-образу, формування самоповаги, адекватної самооцінки як основи ефективних міжособистісних стосунків, корекція патологічних особистісних настанов, стереотипів та помилкових уявлень щодо міжособистісних стосунків, у тому числі з протилежною статтю, аналіз причин виникнення конфліктних ситуацій та шляхів їх вирішення, розкриття поняття конструктивного та деструктивного конфлікту, формування адаптивних моделей статеворольової поведінки, навичок визначення та досягнення життєвих цілей, формування та визначення соціальних і професіональних ролей [76].

Ще однією авторською програмою, що впроваджується для підлітків, які перебувають у конфлікті із законом і спрямована на формування соціально прийнятних моделей поведінки під час конфліктної ситуації, є Програма «Вчимося керувати емоціями», що була розроблена у межах Проекту «Реформування системи кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні». Цільовою групою програми є дівчата віком від 14 до 18 років, які перебувають у конфлікті з законом або належать до групи ризику, в яких спостерігається схильність до розвитку проблемної поведінки. Тривалість кожного заняття становить 90 хвилин.

Головні завдання програми: формування соціально прийнятних форм поведінки у конфліктних ситуаціях; формування та розвиток навичок саморегуляції психоемоційного стану; формування усвідомленого ставлення до

почуття гніву і навчання прийнятих способів його вираження; мотивація до позитивних змін поведінки.

Основними результатами програми під час її апробації на базі Мелітопольського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді й Мелітопольської виховної колонії стали: позитивна динаміка змін поведінки дівчат (обмін інформацією з партнерськими організаціями); програма мала позитивні відгуки від учасниць і партнерів (доступність, корисність, веде до зміни ставлення, застосовна на практиці.

Серед громадських організацій, що провадять просвітницько-профілактичну роботу з підлітками, які перебувають на обліку, можна виокремити Всеукраїнський громадський центр «Волонтер». З 2011 року ним здійснюється така робота у рамках проектів, підтриманих Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) [142].

Зокрема, у межах проекту «Формування толерантності та попередження конфліктів та злочинів на ґрунті інаковості в середовищі підлітків та молоді, які постраждали внаслідок конфлікту та/або проживають в регіонах з найбільшою кількість внутрішньо переміщених осіб» розроблено програму профілактики «Будуємо майбутнє разом». Метою програми є запобігання стигмі та дискримінації серед підлітків і молоді, формування толерантності та попередження конфліктів і злочинів на ґрунті інакшості [21].

Програма представлена чотирма модулями, які викладаються послідовно і доповнюють один одного:

1. Попередження протиправної поведінки підлітків та молоді.
2. Сприйняття різноманітності – основа толерантності.
3. Побудова позитивної життєвої перспективи.
4. Лідерство та активна життєва позиція.

Слід зазначити, що модулі можна викладати окремо, з урахуванням потреб групи учасників і можливості проведення занять з тією чи іншою групою.

Завдання програми: запобігання виникненню конфліктів серед підлітків та молодих людей, скоєнню правопорушень та/або їх рецидивам; підвищення

здатності підлітків та молодих людей формувати здорові і мирні стоунки з однолітками, членами сім'ї, громади, у т.ч. уникати ризикованої поведінки, протистояти тиску з боку однолітків щодо зловживання психоактивними речовинами, скоєння протиправних дій; відпрацювання навичок розпізнавання власних почуттів та контролю над ними; формування толерантного ставлення до різноманітності в суспільстві, гендерної чутливості, взаємної довіри та розуміння; відпрацювання навичок ефективного спілкування та вирішення конфліктних ситуацій; формування навичок побудови життєвої перспективи; відпрацювання лідерських якостей та формування мотивації до суспільно корисної діяльності [21].

З підлітками, які вчинили насильство в сім'ї, працюють органи внітрішніх справ, управління у справах сім'ї, молоді та спорту, кризові центри. У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї», ст. 6, одним із повноважень органів внутрішніх справ є направлення осіб, які вчинили насильство в сім'ї, до кризових центрів для проходження корекційної програми, спрямованої на подолання агресивної поведінки. Стосовно підлітків таке рішення може бути винесене лише особі, яка досягла 16 років. Це вікове обмеження існує тому, що направлення на проходження програм можливе тільки після офіційного попередження про недопустимість насильства в сім'ї, а воно виноситься лише особам з 16 років, оскільки це є вік адміністративної та кримінальної відповідальності у нашій країні.

На державному рівні затверджена Типова програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, та основні засади її реалізації. Метою програми є корекція агресивної поведінки осіб, які здійснили насильство в сім'ї. Програмою передбачено інституціоналізацію роботи з кривдниками – побудову системи підготовки кадрів для роботи з особами, що вчинили насильство в сім'ї, організацію спеціалізованого навчання та супервізій, методичне забезпечення [140].

Основними завданнями Типової програми корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, є: ознайомити учасників з основними

нормативними документами України, які регламентують гендерні, сімейні та соціально-побутові стосунки в родині; навчити учасників визначати власні проблеми та шляхи їх розв'язання; формувати навички безконфліктного спілкування; сприяти зниженню емоційної напруги та особистісної тривожності; формувати навички саморегуляції та самоконтролю; сприяти підвищенню самооцінки та відповідальності за свої вчинки і своє життя; навчити основ аутогенного тренування та релаксації; розвинути здібності розуміти емоційний стан іншої людини та вміння адекватно проявляти свій; сприяти формуванню позитивних ціннісних орієнтацій та моральних уявлень [140].

Робота з учнями загальноосвітніх шкіл, які виявляють ознаки агресивної поведінки, чинять насильство щодо однолітків, але поза межами адміністративної або кримінальної відповідальності, покладена на працівників управління освіти, соціальних педагогів та шкільних психологів. Вони працюють переважно за авторськими програмами, затвердженими управліннями освіти.

У Розпорядженні Кабінету міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 330-р «Про затвердження плану заходів з виконання у 2011 році Загальнодержавної програми "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2016 року» зазначено про необхідність вивчення та поширення досвіду впровадження у навчально-виховний процес курсу «Шкільна медіація», з метою вивчення способів вирішення конфліктних ситуацій і, відповідно, подолання агресивної поведінки.

Окрім того, згідно із Законом України «Про Національну поліцію» (ст. 23), до профілактики правопорушень та агресивної поведінки серед дітей і підлітків мають залучатися працівники поліції. На виконання вищезазначеної функції Національна поліція України в тісному партнерстві з Міністерством освіти і науки України, Представництвом Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Проектом «Реформування системи кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні» (Агрітім Канада Консалтинг), Координатором проектів ОБСЄ в

Україні, Міжнародним жіночий правозахисним центром «Ла Страда-Україна», Всеукраїнським громадським центром «Волонтер» та громадською організацією Vision Zero підготовлено профілактичну програму «Школа і поліція» для навчальних закладів, яка охоплює тематичні заняття тривалістю 45 хвилин кожне для попередження агресивної, ризикованої та протиправної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів; методичні рекомендації щодо підготовки та проведення цих занять працівникам поліції. Реалізація профілактичної програми «Школа і поліція» серед учнів спрямована, передусім, на налагодження відкритого продуктивного діалогу учнів із працівниками поліції при обговоренні важливих правових проблем та формування їх правосвідомої поведінки як у школі, так і поза нею. Програма складається із двох блоків, перший – для учнів з першого по п’ятий клас, другий – з шостого по одинадцятий клас. Перший блок містить шість занять, другий – вісімнадцять. В основі програми лежить ідея співпраці поліції і школи [220].

З підлітками, які опинилися у складних життєвих обставинах, бездоглядними та безпритульними дітьми підліткового віку працюють притулки для дітей та центри соціально-психологічної реабілітації дітей. У ряді установ діють авторські програми профілактики агресивної поведінки, які розроблені спільно з громадськими організаціями, проте офіційно не затверджені.

Для узагальнення вище описаних програм профілактики пропонуємо розглянути таблицю 1.3.

Таблиця 1.3

Узагальнення досвіду програм профілактики США, Німеччини, Болгарії, Росії та України

Країна	Назва програми	Цільова група	Мета
США	«Стоп насильству»	особи, які вчинили насильство в сім’ї і є агресорами	зменшення проявів агресивної поведінки та ризиків повторного скоєння насильства в сім’ї
	«40 кроків до розвитку»	підлітки, які мають агресивну поведінку, перебувають у	розширення і зміцнення зовнішніх та внутрішніх ресурсів особистості для нівелювання проявів агресивної

Продовж. табл. 1.3

		конфлікті із законом	поведінки
	«Суд присяжних однолітків» або «Підлітковий суд присяжних»	підлітки, які скоїли певні агресивні дії та дрібні правопорушення.	сприяння проходженню альтернативних форм перевиховання, відмінних від традиційної судової системи виконання покарання, що покликані замінити каральне правосуддя для підлітків на відновне
	«Sanctuary»	дівчата, віком 12-18 років, які мають відхилення у поведінці	сприяння усвідомленню, що спричиняє їх агресивну реакцію і поведінку та як вони можуть її змінити
	«Welfare of Children» (пер. з англ. «Добробут для дітей»)	дівчата, віком 12-18 років, які мають відхилення у поведінці	створення планів розвитку та послуг, розробка плану безпеки для задоволення потреб підлітків та профілактиці відхилень у поведінці
Німеччина	«TESYA»	підлітки та молоді люди віком від 12 до 21 року, які схильні до прояву зовнішньої (вербальної чи фізичної) агресії протягом довготривалого часу, але тими, хто не має вироку суду, що пов'язаний з позбавленням волі	навчання навичок вирішення конфліктних ситуацій без застосування насильства
Болгарія	«Діти у Поліцейській академії»	діти та підлітки віком від 9 до 11 років	налагодження ефективної комунікації серед підлітків та зниження рівня їх агресії
	«Приємні слова»	підлітки віком від 11 до 15 років.	сприяння розвитку навичок спілкування з однолітками та дорослими
	«Сильний без насильства»	підлітків віком 11 до 15 років	формування навичок самоконтролю агресивних імпульсів та попередження конфліктної поведінки.
	TESYA (адаптований німецький досвід)	підлітки та молодь віком від 13 до 18 років	відпрацювання навичок висловлення конструктивної критики, прояву власних емоцій і прийняти на себе відповідальність за вчинені дії;
Росія	«Кабінети соціального волонтера»	підлітки та молодь, які займаються волонтерською діяльністю	навчання волонтерів розвивальних і реабілітаційних методикам щодо роботи з підлітками, які мають агресивну поведінку.
Україна	«Психолого-педагогічна корекційно-розвиваюча програма з подолання агресивної	вихованці шкіл соціальної реабілітації, які мають агресивну поведінку	Зниження рівня агресивної поведінки підлітків у результаті цілеспрямованої педагогічної дії

Продовж. табл. 1.3

Україна	поведінки підлітків»		
	«Подолання агресії у дітей з девіантною та делінкветною поведінкою».	учні шкіл соціальної реабілітації для неповнолітніх правопорушників	пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з оточуючими
	«Управління гнівом»	хлопці віком від 14 до 18 років, які були засуджені до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, або звільнені від відбування покарання з іспитовим строком	навчання навичок саморегуляції та конструктивних способів управління гнівом у конфліктних ситуаціях; створення мотивації до позитивних змін поведінки.
	«Профілактична програма відповідальної партнерської поведінки».	дівчата, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі	підвищення рівня ресоціалізації дівчат, які звільняються з місць позбавлення волі, шляхом формування у них адекватних моделей сімейної та статеворольової поведінки, трансформації агресивних та/або віктимних форм поведінки.
	«Вчимося керувати емоціями»	підлітки, які перебувають у конфлікті із законом	формування соціально прийнятних моделей поведінки під час конфліктної ситуації
	«Будуємо майбутнє разом».	підлітки, які перебувають у конфлікті із законом	запобігання стигмі та дискримінації серед підлітків і молоді, формування толерантності та попередження конфліктів і злочинів на ґрунті інаковості
	«Шкільна медіація»	учні загальноосвітніх шкіл	вивчення способів вирішення конфліктних ситуацій і, відповідно, подолання агресивної поведінки
	«Школа і поліція»	учні загальноосвітніх шкіл	налагодження відкритого продуктивного діалогу учнів із працівниками поліції при обговоренні важливих правових проблем та формування їх правосвідомої поведінки як у школі, так і поза нею.

Проаналізувавши низку зарубіжних профілактичних програм та заходів, спрямованих на зменшення агресивної поведінки підлітків, можемо узагальнити, що в європейських країнах та США існує розгалужена система профілактичної роботи та діє велика кількість різноманітних корекційно-профілактичних програм, які допомагають у досягненні позитивних результатів

щодо подолання агресивної поведінки підлітків. Аналізуючи ж український досвід, ми дійшли висновку, що на державному рівні в Україні спостерігаються певні суперечності між механізмом реалізації профілактичних програм та діяльністю органів, служб і установ, які мають здійснювати комплексну профілактику такої поведінки.

Таким чином, у змісті даного параграфу нами визначено охарактеризовано зарубіжні та вітчизняні програми профілактики агресивної поведінки підлітків, що слугувало основою для розробки змістово-методичного забезпечення профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, що й обумовило структуру та зміст експериментальної роботи, представленої у другому розділі дисертації.

Висновки до розділу 1

У першому розділі обґрунтовано агресивну поведінку підлітків, як соціально-педагогічну проблему; охарактеризовано підходи до профілактики агресивної поведінки підлітків; проаналізовано зарубіжні та вітчизняні програми профілактики агресивної поведінки неповнолітніх.

Здійснено дефінітивний аналіз понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка», на основі якого у дослідженні *агресія розглядається* у якості моделі поведінки, а не лише як емоція, мотив чи установка; *агресивність* – ситуативний, психосоціальний стан, що виникає безпосередньо перед або під час агресивних дій; *агресивна поведінка* – стійкі, постійно повторювані агресивні дії, що виникають внаслідок незадоволення потреб особистості, внутрішнього конфлікту, загрози життю чи інших ситуацій, що є фрустраційними для конкретної особистості.

Проаналізовано теорії агресивної поведінки: психоаналітичну (З. Фройд), етіологічну (К. Лоренц, П. Ардри, Д. Морис), деструктивності (Е. Фром), фрустраційну (Д. Доллард, Н. Міллер), когнітивно-неасоційовану (Д. Берковіц), психологічного дисфункціонування (А. Елліс), переносу збудження

(М. Зільман), соціального научіння (А. Бандура), інформаційно-процесуальну (Р. Хьюсман), стигматизації (Д. Шефа, Дж. Мід).

Ґрунтуючись на положеннях цих теорій доведено, що агресивна поведінка обумовлена такими особистісними сферами підлітка: когнітивна (розуміння особистістю власної агресивної поведінки, регуляцію її проявів шляхом осмислення причин виникнення); ціннісно-мотиваційна (ціннісні орієнтації та незадоволені потреби, як рушійні мотиви до скоєння агресивної поведінки); емоційна (ситуативні неконтрольовані емоційні прояви агресивної поведінки, як наслідок невміння розпізнавати, контролювати та нівелювати власні негативні емоції); поведінкова (репродукція агресивної поведінки як особливість засвоєних поведінкових норм та установок у процесі научання).

Базуючись на результатах аналізу понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка» та теорій агресивної поведінки визначено, що *агресивна поведінка підлітків – це сукупність сталих, регулярно повторюваних дій у вербальній та/або фізичній формі, що виникають внаслідок незадоволених потреб і бажань підлітків, та можуть спричиняти небезпеку для них самих чи інших осіб.*

Проведений аналіз літератури засвідчив, що агресивна поведінка підлітків є соціально-педагогічною проблемою, оскільки в сучасній науці багато розбіжностей у підходах до виявлення, попередження, нівелювання та подолання проявів такої поведінки у підлітків. Визначено, що підлітковий вік, в силу своїх психофізіологічних особливостей, є ризикованим щодо формування агресивної поведінки через перебудову гормонального фону, формування підліткових комплекс-реакцій, а також відсутності достатніх знань у підлітків щодо саморегуляції емоцій та почуттів.

Базуючись на соціально-педагогічних дослідженнях Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, Т. Журавель, І. Звєрєвої, В. Лютого, В. Оржеховської, Н. Щербак, проаналізовано зміст видів профілактики (загальна, соціальна, соціально-педагогічна) та наукові підходи до профілактики агресивної поведінки (психоаналітичний, діяльнісний, компетентнісний, гуманістичний,

мотиваційно-потребовий, рефлексивний, аксіологічний, соціокультурний). Цей аналіз став підґрунтям для визначення *профілактики агресивної поведінки підлітків в умовах центру соціально-психологічної реабілітації як різновиду соціально-педагогічної роботи фахівців мультидисциплінарної команди, що передбачає комплекс діагностичних, педагогічних, психологічних, соціальних та корекційних заходів, спрямованих на виявлення та подолання деструктивної агресії, формування й розвиток навичок конструктивної взаємодії вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації з однолітками і дорослими у соціальному середовищі.*

У роботі розкрито зарубіжні та вітчизняні практики реалізації програм профілактики агресивної поведінки підлітків, зокрема розглянуто досвід таких країн як США, Німеччина, Болгарія. Проаналізовано програми, що впроваджені у США: «Стоп насильству» (передбачає реалізацію профілактично-корекційних програм для підлітків, які вчинили насильство у сім'ї і є агресорами), «40 кроків до розвитку» (робота з підлітками, які мають агресивну поведінку і перебувають у конфлікті з законом), «Суд присяжних однолітків» (для підлітків, які скоїли правопорушення, і засуджені до альтернативних форм покарання), «The Village» (для дівчат-підлітків, які опинились без батьківського піклування). У Німеччини для підліткив схольних до агресивної поведінки впроваджено програму «TESYA», що передбачає навчання навичкам вирішення конфліктних ситуацій без застосування насильства. Досвід Болгарії представлено програмами: «Діти у Поліцейській академії» (спрямована на використання інтересу підлітків до роботи у поліції, передбачає налагодження ефективної комунікації серед підлітків, які мають агресивну поведінку та знижує рівень агресії серед них); «Приємні слова» (спрямована на розвиток навичок спілкування з однолітками та дорослими); «Сильний без насильства» (формування у підлітків віком 11–15 років навичок самоконтролю агресивних імпульсів та попередження конфліктної поведінки).

Проведений аналіз вітчизняного досвіду засвідчує, що в Україні реалізується низка профілактичних програм: «Психолого-педагогічна

корекційно-розвиваюча програма з подолання агресивної поведінки підлітків», що спрямована на роботу з вихованцями шкіл соціальної реабілітації; «Подолання агресії у дітей з девіантною та делінквентною поведінкою», метою якої є пошук соціально-прийнятних способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми; «Управління гнівом» для неповнолітніх правопорушників, які досягли віку кримінальної відповідальності та отримали судові вироки; «Профілактична програма відповідальної партнерської поведінки», спрямована на формування у дівчат, які відбувають покарання, адекватних моделей сімейної та статеворольової поведінки, трансформації агресивних та/або віктимних форм поведінки; «Вчимося керувати емоціями», спрямована на формування соціально-прийнятних моделей поведінки під час конфліктної ситуації; Типова програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, та основні засади її реалізації». У навчальних закладах також реалізуються авторські програми профілактики агресивної поведінки, розроблені соціальними педагогами, психологами спільно з громадськими організаціями.

Встановлено, що з підлітками, які опинилися у складних життєвих обставинах, бездоглядні та безпритульними дітьми підліткового віку, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, робота з подолання агресивної поведінки здійснюється за авторськими програмами профілактики агресивної поведінки, які розроблені спільно з громадськими організаціями, проте офіційно не затверджені.

Результати дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [164; 165; 166; 167; 170; 171]

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

2.1. Змістово-методичне забезпечення профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації

Експериментальна робота з розроблення і впровадження комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР здійснювалася у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Констатувальний етап експерименту (тривав з жовтня 2013 по жовтень 2015 року) мав на меті:

- характеристику змісту, форм та методів профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР та визначення актуальності проблеми агресивної поведінки підлітків у цих закладах, особливостей її проявів та практик профілактики агресивності у підлітків в ЦСПР;
- визначення типології підлітків з агресивною поведінкою та їх особливостей;

Констатувальний етап експерименту було проведено на базі п’ятьох центрів соціально-психологічної реабілітації та двох громадських організацій:

- Київський міський центр соціально-психологічної реабілітації № 1 служби у справах дітей та сім’ї Київської міської державної адміністрації;
- комунальний заклад «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Полтавської обласної ради;
- обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей «Сонячний дім» Житомирської обласної ради;
- притулок для дітей служби у справах дітей Чернівецької облдержадміністрації;
- центр соціально-психологічної реабілітації служби у справах дітей Тернопільської обласної ради.

До участі в констатувальному етапі експерименту було залучено 128 осіб, із них: підлітки, які перебувають у ЦСПР, – 93 особи; соціальні педагоги, психологи, вихователі ЦСПР – 35 осіб.

Для характеристики змісту, форм і методів профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР та визначення актуальності проблеми агресивної поведінки підлітків у цих закладах, особливостей її проявів та практик профілактики агресивності у підлітків в ЦСПР констатувальний етап експерименту передбачав:

- аналіз планів роботи соціальних педагогів, психологів та вихователів ЦСПР, документів, що регламентують здійснення профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР, та аналіз інтернет-контенту сайтів ЦСПР;
- опитування спеціалістів ЦСПР.

Відповідно до Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей, основними завданнями центру є:

- здійснення соціального захисту дітей, прийнятих до центру;
- надання дітям комплексу соціальних послуг;
- проведення соціально-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- сприяння поверненню дитини до біологічної сім’ї;
- забезпечення відвідування дітьми загальноосвітніх або інших навчальних закладів чи індивідуального навчання з урахуванням потреб та можливостей дитини;
- сприяння формуванню у дітей власної життєвої позиції для подолання звичок асоціальної поведінки;
- надання психологічної та інших видів допомоги батькам (або особам, які їх замінюють) дітей, які перебувають у центрі, спрямованої на повернення дитини до сім’ї;
- розроблення рекомендацій з питань соціально-психологічної адаптації дитини для педагогічних та соціальних працівників і батьків [202].

Відповідно до поставлених завдань, ЦСПР провадить свою діяльність за такими напрямами:

- соціально-психологічне діагностування;
- соціальна, психологічна, педагогічна реабілітація;
- адаптація до сімейного оточення;
- соціально-медична реабілітація та оздоровлення;
- правове забезпечення [201].

Соціально-психологічне діагностування передбачає визначення соціально-психологічних особливостей дитини з метою оцінки її психоемоційного стану та прогнозування подальшого розвитку, встановлення та налагодження соціальних зв'язків дитини з найближчим оточенням.

За результатами первинного соціально-психологічного діагностування розробляється індивідуальна програма реабілітації дитини та визначаються напрями допомоги.

Соціальна, психологічна, педагогічна реабілітація передбачає здійснення заходів соціально-педагогічного характеру, спрямованих на корекцію емоційного стану дитини, формування особистісних якостей, які сприятимуть інтеграції дитини у суспільство, оволодінню нею уміннями та навичками самообслуговування, правилами поведінки та спілкування з оточуючими.

Адаптація до сімейного оточення передбачає поглиблений аналіз соціальних та емоційних зв'язків дитини із сімейним та найближчим оточенням, проведення соціально-психологічної реабілітації, спрямованої на налагодження взаємовідносин з близькими людьми.

Соціально-медична реабілітація й оздоровлення – комплекс заходів, спрямованих на покращення здоров'я дитини, зокрема корегування психічного стану, забезпечення оздоровлення, проведення інформаційно-просвітницької роботи серед дітей, батьків, персоналу закладу з питань здорового способу життя [202].

Правове забезпечення передбачає встановлення (у разі потреби) особи дитини, іншої інформації про неї та її найближче оточення, інформування про

влаштування дитини до закладу батьків або осіб, які їх замінюють, служби у справах дітей, якій підпорядковується центр; надання дітям або їх батькам, опікунам (піклувальникам), прийомним батькам, батькам-вихователям, іншим законним представникам консультацій з правових питань, інформування їх про можливість отримання безоплатної правової допомоги відповідно до Закону України «Про безоплатну правову допомогу»; сприяння органам опіки та піклування у подальшому влаштуванні дітей; представництво законних прав та інтересів дитини в суді (в разі потреби) [202].

З метою визначення змісту та напрямів роботи нами були проаналізовані плани роботи, методичні матеріали, звітна документація та інтернет-контент сайтів ЦСПР Київської, Житомирської, Тернопільської, Полтавської, Хмельницької, Чернівецької областей. Це дало нам підстави для таких узагальнень та висновків щодо напрямів роботи з вихованцями:

1. *Корекційна робота з емоційно-вольовою сферою.* У цьому напрямі використовуються психотерапевтичні форми і методи роботи, які сприяють розвитку емоційної та вольової сфер вихованців, допомагають розпізнавати почуття і контролювати їх. Для підвищення ефективності реабілітаційного процесу в закладах їх вихователями, соціальними працівниками та практичними психологами широко застосовуються різноманітні засоби для сенсорного та емоційного розвитку, інноваційні технології роботи з дітьми, такі як пісочна терапія, ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія тощо [40].

Загалом робота спрямована на поліпшення самопочуття підлітків, формування позитивної адекватної самооцінки, створення ситуацій успіху для дитини, формування нової моделі поведінки. Для забезпечення комплексного підходу до здійснення реабілітації дітей докладається максимум зусиль щодо залучення до цього процесу їх батьків, підвищення рівня їх виховного потенціалу, відновлення емоційних зв’язків з дітьми [40].

2. *Корекційно-реабілітаційна робота з подолання наслідків пережитого насильства в сім’ї та жорстокого поводження з дітьми.* Цей

напрям передбачає роботу з травмами підлітків, нівелювання їх наслідків для особистості дитини та формування нового позитивного досвіду взаємодії з оточуючими [175].

3. *Профілактика ВІЛ та ризикованої щодо інфікування поведінки* підлітків передбачає реалізацію і впровадження різноманітних програм щодо особливостей розвитку ВІЛ-інфекції в організмі людини, шляхів передачі інфекції та способів захисту від інфікування, аналізу ризиків, наявних у поведінці підлітків, що можуть призвести до інфікування. Прикладами таких програм є «Вчимося бути здоровими», «Сходинки» та ін. [139; 198].

4. *Формування здорового способу життя.* Метою цього напряму є формування у підлітків усвідомленого ставлення до свого здоров'я та життя, а також знань і вмінь, що дозволять уникати ризиків у своїй поведінці та відповідально робити власний життєвий вибір. Окрім профілактичних програм, спрямованих на формування здорового способу життя та попередження негативних явищ у підлітковому середовищі, для реалізації цього напряму ЦПСР активно використовують настільні просвітницько-профілактичні ігри «Володар кілець», «Фото-фішка», «Крок за кроком», «Що я знаю про наркотики» [100].

5. *Формування відповідального ставлення до репродуктивного та статево-сексуального здоров'я підлітків.* Цей напрям роботи спрямований на підвищення рівня знань вихованців про репродуктивне здоров'я дітей та підлітків, особливостей стосунків між чоловіками та жінками, умови бажаної вагітності та методи контрацепції, інфекції, що передаються статевим шляхом, та сприяння засвоєнню підлітками знань і навичок щодо їх профілактики [174].

6. *Розвиток когнітивної сфери та навичок навчальної діяльності.* Означений напрям передбачає сприяння розвитку навичок пошуку цікавої інформації, формування інтересу до навчання, вивчення іноземних мов, комп'ютерної грамотності для подальшої можливості реалізувати свої здібності у професійній сфері [35].

7. *Профорієнтаційна робота* є одним із напрямів різноманітної діяльності, що проводиться спеціалістами ЦСПР. Цей напрям роботи охоплює різнопланові заходи, такі як екскурсії на підприємства та в навчальні заклади, профорієнтаційні семінари і тренінги, індивідуальні консультації та тестування з метою виявлення здібностей, схильностей до тієї чи іншої професійної діяльності. Увесь комплекс профорієнтаційних заходів покликаний допомогти підлітку зорієнтуватися у величезному розмаїтті професій, яких щороку стає все більше, навчальних закладів, видів професійної діяльності, аби мати змогу обрати в майбутньому власну спеціальність [152].

8. *Розвиток духовної та релігійної культури* вихованців передбачає залучення підлітків до підготовки до релігійних свят, наприклад свята Пасхи, розвитку традицій писанкарства, випікання пасхальних пригощань, на Різдво, традицій відвідувати церкву, готувати святкову вечерю. Окрім того, до проведення заходів цього напряму запрошуються представники різних релігійних конфесій, які, спілкуючись з підлітками, надають інформацію про особливості різних релігійних течій. Варто зауважити, що така робота у ЦСПР заснована на принципах добровільності, і кожна дитина, яка потрапляє до закладу, має право обрати важливі для неї традиції різних релігій або ж взагалі відмовитись від відвідування подібних заходів [173].

9. *Правоосвітня робота* передбачає надання інформації вихованцям про права і свободи людини, передбачені основним законом: право на освіту, на працю, на відпочинок, на соціальний захист, на достатній життєвий рівень та інші права, а також можливості реалізації цих прав [130].

10. *Організація змістовного дозвілля.* З метою організації цікавого та змістовного дозвілля дітей працівниками ЦСПР систематично проводяться «Дні іменинника», святкові заходи з нагоди 8 Березня, Нового року, Дня Святого Миколая, Дня Святого Валентина тощо. Також організовуються виїзди в музеї, на різноманітні художні та фотовиставки, театральні вистави, цікаві пізнавально-розважальні заходи і фестивалі [35].

11. *Розвиток фізичної культури та спортивних орієнтацій* спрямований на популяризацію спортивної культури серед підлітків, пошук спортивних талантів, залучення дітей до різноманітних спортивних змагань та заходів, таких як вуличний футбол, баскетбол, заняття спортивною хореографією тощо [151].

12. *Всебічний творчий розвиток.* З метою реалізації потреб вихованців ЦСПР у розвитку творчих здібностей, підвищення рівня їх самооцінки, забезпечення успішної реабілітації та корекції в закладах забезпечується діяльність гуртків, серед яких, наприклад: «Умілі ручки», «Барвисті розписи», «Фантазія», «Студія кераміки та гончарства», «Чарівна феєрія», «Оригамі» та інші, а також у частини закладів запроваджена діяльність театральних студій, що допомагають розвивати та демонструвати навички акторської майстерності, діють музичні та вокальні студії тощо [40].

13. *Розвиток навичок самостійного життя.* Означений напрям передбачає розвиток таких навичок, які допоможуть підліткам в майбутньому стати активними членами суспільства, гармонійно розвинутими особистостями, компетентними у різних сферах життя. В межах цього напряму працівники ЦСПР організовують для підлітків різноманітні курси, тренінги, майстер-класи щодо відпрацювання навичок приготування їжі та кулінарної майстерності, упроваджують курси фінансової грамотності, в рамках яких, наприклад, проводять інтерактивні заняття з елементами тренінгу на тему «Позбудьмося стереотипів». Під час тренінгу підлітки мають змогу заглибитись у психологію людини щодо грошей, зрозуміти основні принципи накопичення та визначити, якими «грошовими» стереотипами вони керуються в житті, набути навичок звернення по допомогу та отримання різноманітних послуг у різних установах. Окрім цього, в режим дня ЦСПР закладений час для самостійного прибирання та організації власного простору, що також є необхідними для майбутнього самостійного життя.

На констатувальному етапі експерименту, для виконання завдання дисертаційного дослідження щодо характеристики змісту форм та методів

профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР, ми провели опитування спеціалістів центрів.

Під час опитування застосовувалася розроблена нами анкета, яка містила чотири блоки питань (додаток А):

- актуальність проблеми агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації;
- особливості агресивних проявів підлітків, які перебувають у притулках для дітей;
- здійснення профілактичної роботи з подолання агресивної поведінки підлітків у притулках;
- актуальність розроблення та впровадження комплексної програми профілактики агресивної поведінки.

Аналіз емпіричного матеріалу дав можливість отримати такі кількісні та якісні результати.

На запитання «Чи притаманна агресивна поведінка підліткам, які перебувають у ЦСПР та притулках?» усі респонденти відповіли ствердно.

З усіх опитаних спеціалістів 48,57 % (17 осіб) на запитання «Чи підвищився рівень агресивної поведінки підлітків, які перебувають у Вашому закладі, за останній час?» відповіли ствердно, 51,43 % (18 осіб) – заперечили такий факт.

Отже, отримані результати підтверджують актуальність обраної нами проблеми та свідчать про те, що у зв’язку з різними подіями, які відбуваються у нашій країні, рівень агресивності неповнолітніх підвищився, порівняно з минулими роками.

Більшість спеціалістів вказали на невербальні прояви зовнішньої агресії, такі як образи та нецензурні вислови (94,29 % – 33 особи), а також на фізичну агресію: стусани, штовхання (54,28 % – 19 осіб), побиття та бійки (37,14 % – 13 осіб), плювання, дряпання, кусання інших (25,71 % – 9 осіб) (рис. 2.1). Переважання вербальної агресії у підлітків означеної категорії зумовлена особливостями їх субкультури, в якій поширений жаргон. Крім того, такі

підлітки не вміють виражати свої емоції та почуття в адекватній словесній формі. Вони здебільшого емоційно нестабільні, мають обмежений словарний запас.

Рис. 2.1. Відповіді спеціалістів на запитання: «Які прояви агресивної поведінки підлітків Ви спостерігаєте найчастіше?»

Приблизно однакова кількість спеціалістів вважають, що агресивні прояви найчастіше спостерігаються у підлітків віком 13–14 років (31,43 % –11 осіб), 10–12 та 15–16 років (28,57 % – 10 осіб), і лише 11,43 % (4 особи) стверджують, що підліткам 17–18 років також притаманні такі прояви (рис. 2.2). Такий розподіл відповідей пов’язаний з декількома факторами: фізичними, психологічними та соціальними зміни, що відбуваються у цей період. Саме з десяти років організм дитини починає трансформуватися, відбувається серйозний гормональний сплеск, починається активний ріст, з’являються вторинні статеві ознаки, починає формуватися лібідо. У цей період підлітки переживають за свій зовнішній вигляд та зміни, які з ними відбуваються, не здатні контролювати свої емоції та почуття через сильний гормональний стрес в організмі. Відбуваються процеси емансипації від дорослих, групування з однолітками, відстоювання своїх лідерський позицій чи, навпаки, прилаштування до вимог оточуючих. Часто невміння та незнання адекватних форм і методів відстоювання своїх інтересів та задоволення потреб призводить

до використання підлітками вищезазначених форм агресивної поведінки. Факт перебування у закладі соціального захисту, зазвичай, загострює підліткові реакції. Проте у віці 17–18 років усі перехідні процеси йдуть на спад, підлітки стають достатньо дорослими особистостями. У них до цього часу формується певний багаж знань, навичок та досвіду, що допомагають їм контролювати свої емоції, прояви агресивної поведінки замінюються на більш конструктивні практики.

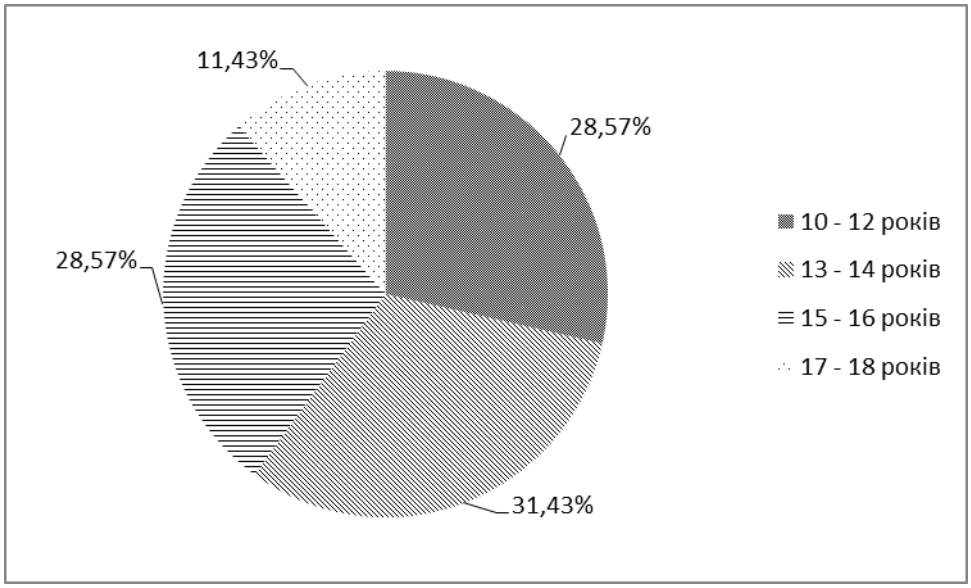


Рис. 2.2. Відповіді спеціалістів на запитання: «Серед підлітків якої вікової категорії найчастіше спостерігаються агресивні прояви?»

Для нашого дослідження важливим було визначити гендерні особливості агресивних проявів підлітків; для цього ми проанаізували відповіді спеціалістів щодо того, хто, на їх думку, більше схильний до агресивної поведінки (рис. 2.3). Так було з’ясовано, що близько 54,29 % (19 осіб) фахівців вважають, що однаковою мірою схильні як хлопці, так і дівчата, близько 34,29 % (12 осіб) зазначили, що хлопці більш схильні до проявів агресії, проте близько 11,43 % (4 особи) вказали на те, що дівчата частіше демонструють агресивну поведінку. Такий розподіл відповідей фахівців свідчить про те, що прояви агресивної поведінки не залежать від статі, та підтверджує думку, що така поведінка залежить переважно від психофізіологічних особливостей підлітків та їх соціального оточення і виховання.

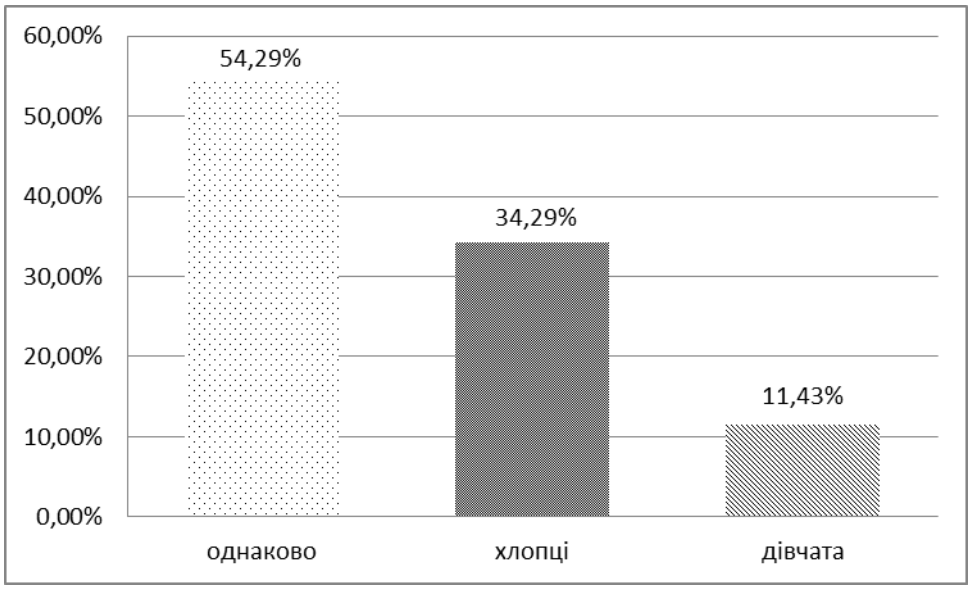


Рис. 2.3. Відповіді спеціалістів на запитання: «На Вашу думку, хто більше схильний до агресивної поведінки – хлопці чи дівчата?»

Спеціалісти ЦСПР вважають, що агресія вихованців спрямована насамперед на однолітків (100 % – 35 осіб), на другому місці спеціалісти відзначили спрямованість агресивних дій на батьків (28,57 % – 10 осіб), на третьому – на вихователів (25,72 % – 9 осіб), на четвертому – персонал ЦСПР (11,43 % – 4 особи), лише 5,72 % (2 особи) стверджують про спрямованість агресії на психолога (рис. 2.4). Жоден із спеціалістів не зазначив, що агресія дітей спрямована на волонтерів та сторонніх людей і гостей ЦСПР. Ці дані знову свідчать про те, що проблема агресивної поведінки підлітків пов’язана передусім з комплексом підліткових реакцій, під час яких вони намагаються відстоювати свої кордони, потреби та інтереси, бажанням від’єднатися від дорослих, їх порад та настанов, бути незалежними, самостійними і відстоювати свою позицію у колі однолітків або ж захищатися від них.

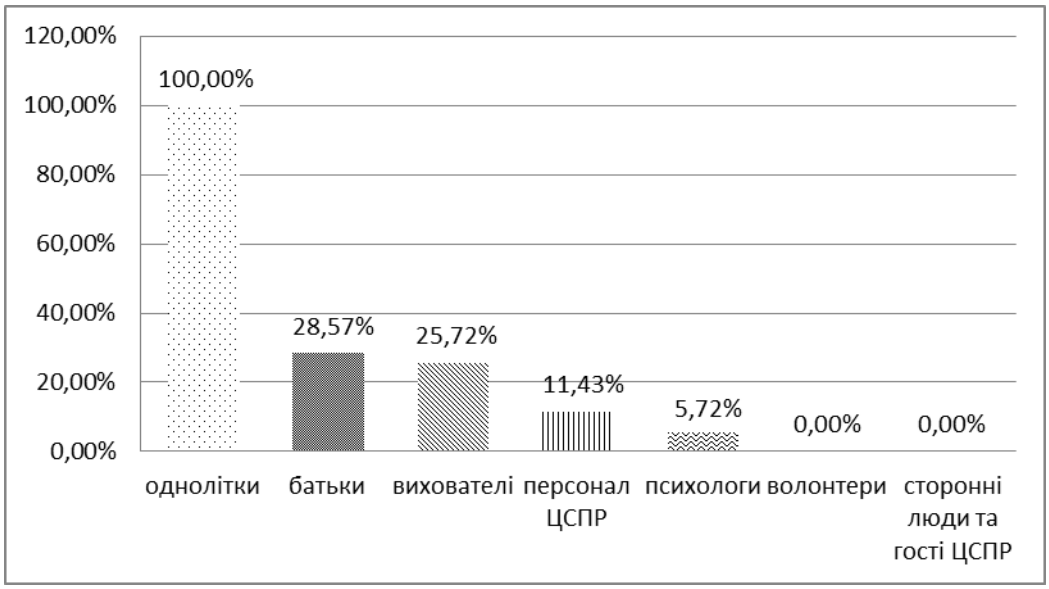


Рис. 2.4. Відповіді спеціалістів на запитання: «На кого, найчастіше, спрямована агресія підлітків?»

У контексті нашого дослідження також було важливим визначити причини агресивних проявів у підлітків, що перебувають у ЦСПР. Результати відповідей респондентів ми систематизували у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Причини проявів агресивної поведінки підлітків

(за результатами опитування спеціалістів ЦСПР)

Психофізіологічні особливості підліткового віку	**Когнітивні особливості (відсутність чи недостатність знань, умінь, навичок та досвіду)**	**Особливості соціального оточення**
- прагнення до самоствердження; - відстоювання лідерських позицій; - неадекватна самооцінка (завищена чи занижена); - емоційна нестабільність; - нестриманість; - потреба у самостійності; - потреба в увазі; - групування з однолітками, спільні інтереси та належність до субкультур; - недовіра до дорослих	- відсутність взаєморозуміння між однолітками; - невміння обговорювати проблеми та вирішувати конфліктні ситуації; - невміння реагувати на агресію з боку інших; - невміння реагувати на критику інших; - відсутність досвіду, знань та навичок; - невміння будувати плани на майбутнє; - невміння досягати поставленої мети; - невміння слухати та критично сприймати інформацію	- несприятливі умови виховання в сім'ї; - низький економічний рівень життя; - недостатність проявів любові та уваги з боку батьків; - негативне попереднє соціальне оточення, в якому перебував підліток; - наявність стресів та травм внаслідок виховання та зростання у несприятливих соціальних умовах

На запитання анкети «Чи здійснюється профілактична робота серед підлітків з агресивними проявами у Вашому ЦСПР?» всі опитані відповіли ствердно, близько 62,86 % (22 особи) респондентів зазначили, що не використовують спеціально розроблені профілактично-корекційні програми щодо подолання агресивної поведінки підлітків.

Майже 11,43 % (4 особи) відповіли, що у своїй роботі застосовують такі програми, як «Контроль над емоціями» та «Подолання агресії». Близько 88,57 % (31 особа) опитаних спеціалістів наводили приклади методів роботи, різновидів загальнорозвивальних занять, що є елементами профілактичних програм, спрямованих на подолання ВІЛ/СНІДу, програм з формування здорового способу життя та загального розвитку підлітків, але які не є власне програмами профілактики агресивної поведінки підлітків.

Фахівці у своїй роботі переважно проводять індивідуальні бесіди (88,57 % – 31 особа), групові бесіди та обговорення (65,72 % – 23 особи). Меншою мірою спеціалісти використовують рольові ігри (45,72 % – 16 осіб), арт-терапію (42,86 % – 15 осіб), ігротерапію (40 % – 14 осіб), тренінгові заняття (31,43 % – 11 осіб), метод казкотерапії (22,86 % – 8 осіб), майже на рівні попереднього методу фахівці застосовують обговорення на педагогічних радах (20 % – 7 осіб). Не використовують ніяких методів 5,72 % (2 особи) респондентів (рис. 2.5).

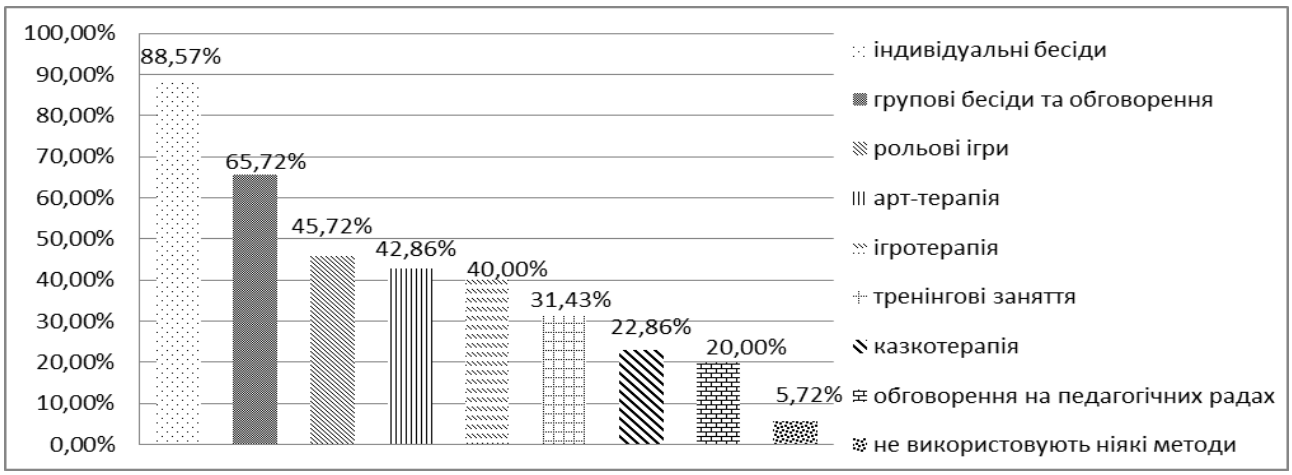


Рис. 2.5. Відповіді спеціалістів на запитання: «Які форми і методи використовуєте під час профілактики агресивної поведінки підлітків?»

Отже, спеціалісти ЦСПР у своїй профілактичній діяльності застосовують здебільшого словесні методи, такі як бесіди та обговорення. Аналізуючи варіативність організаційних форм і методів, варто зауважити, що фахівці володіють недостатнім арсеналом ефективних методик роботи. Близько 22,85 % (8 осіб) використовують лише методи індивідуального та групового обговорення.

Хоча більшість фахівців не упроваджують спеціально розроблені корекційно-профілактичні програми щодо подолання агресивної поведінки підлітків, не володіють достатньою різноманітністю ефективних форм та методів роботи щодо вирішення означеної проблеми, проте майже 42,86 % (15 осіб) зазначили, що проводять профілактичну роботу з подолання агресивної поведінки вихованців щотижня, 20,00 % (7 осіб) респондентів – один-два рази на місяць, 14,29 % (5 осіб) – один раз на квартал, 8,57 % (3 особи) – раз на півроку. Близько 5,71 % (2 особи) респондентів здійснюють таку роботу за потреби та ще 5,71 % (2 особи) взагалі не задіяні у профілактиці агресивної поведінки підлітків, 2,86 % (1 особа) відповіли, що проводять профілактичні заходи з подолання агресивної поведінки один раз на рік (рис. 2.6). Тобто, можемо говорити про те, що у центрах соціально-психологічної реабілітації робота з подолання агресивної поведінки вихованців проводиться переважно епізодично і не має системного характеру.

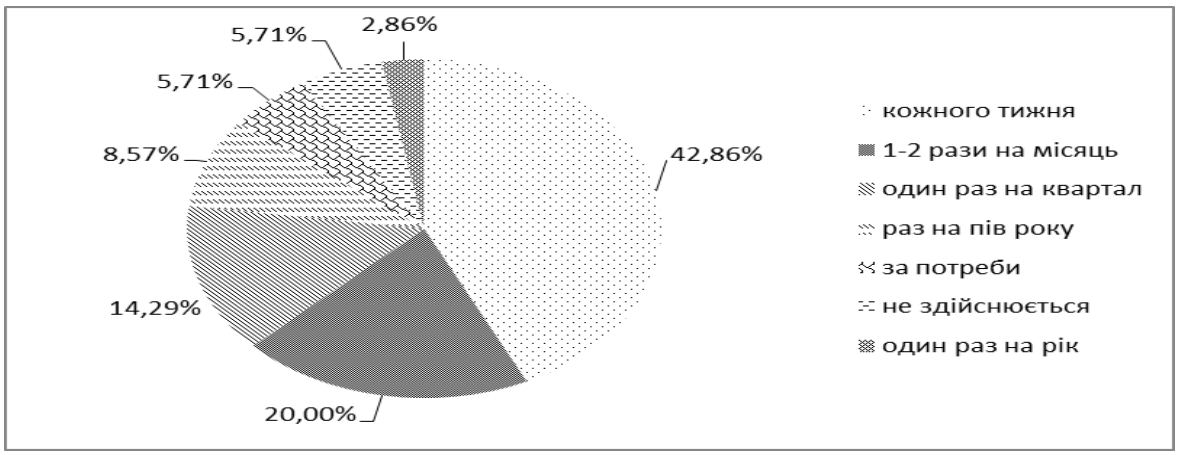


Рис. 2.6. Відповіді спеціалістів на запитання: «З якою періодичністю здійснюється профілактична робота у вашому закладі?»

Проте близько 31,43 % (11 осіб) опитаних зауважили, що впровадження профілактичної програми для їх ЦСПР є актуальним і необхідним, 68,57 % (24 особи) спеціалістів вважають, що впровадження такої програми є доцільним.

Насамперед для ефективного проведення профілактичної роботи щодо подолання агресивної поведінки підлітків фахівцям не вистачає методичного забезпечення (68,57 % – 24 особи), тобто новітніх профілактично-корекційних програм, методичних посібників та буклетів означеної проблематики. У рівній кількості, 45,72 % (16 осіб), фахівці стверджують про недостатність людських та матеріальних ресурсів. Тобто, не вистачає спеціалістів, які б могли якісно здійснювати таку діяльність, та бракує канцелярських товарів, спеціальних терапевтичних матеріалів, обладнання тощо, які підвищили б рівень ефективності реалізації подібних програм. Проте 20 % (7 осіб) респондентів зазначили про відсутність часу для здійснення роботи щодо подолання агресивної поведінки підлітків, адже на персонал ЦСПР покладено багато завдань, не пов’язаних із цим напрямом роботи (рис. 2.7).

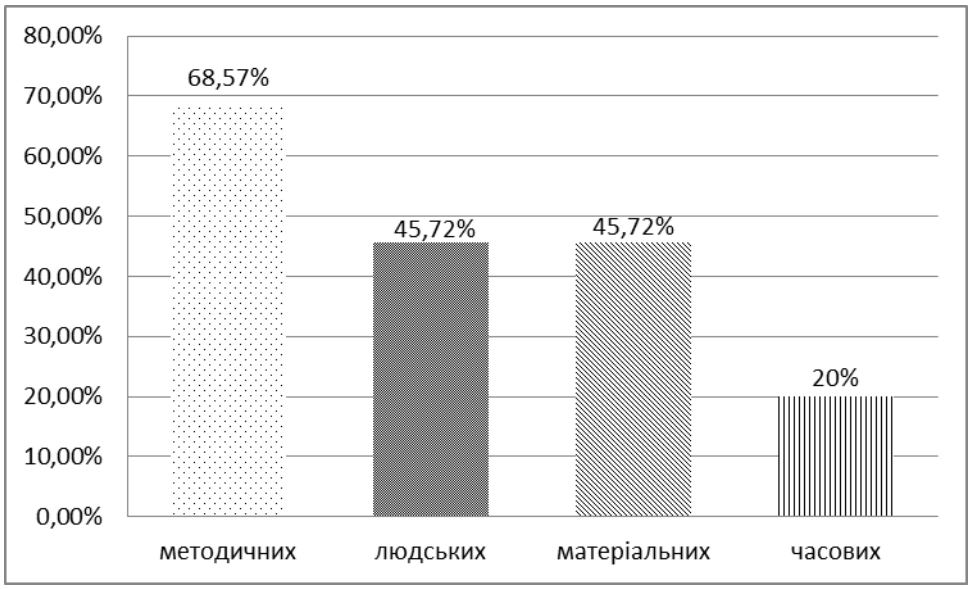


Рис. 2.7. Відповіді спеціалістів на запитання: «Яких ресурсів Вам не вистачає для здійснення профілактичної роботи щодо попередження агресивної поведінки підлітків?»

Отже, проаналізувавши результати опитування фахівців, можемо зробити такі висновки:

- проблема агресивної поведінки підлітків є актуальною у притулках та ЦСПР;
- профілактика агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР для дітей, здійснюється фахівцями закладів несистематично, із використанням окремих форм та методів;
- програма профілактики агресивної поведінки підлітків має містити сукупність групових, індивідуальних форм роботи та інтерактивних форм і методів.

2.2. Соціально-психологічний портрет підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації

Для визначення соціально-психологічних особливостей підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у ЦСПР, та врахування цих особливостей при розробленні комплексної програми профілактики такої поведінки, вважаємо за необхідне розробити власну типологію підлітків з агресивною поведінкою. Для цього ми розглянули типології підлітків з девіантною поведінкою, представлені у психології та педагогіці, оскільки агресивна поведінка є різновидом девіантної поведінки. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати окремі з них [168].

Вітчизняний дослідник І. Невський розрізняє дітей підліткового віку з девіантною поведінкою за: а) педагогічною занедбаністю; б) соціальною занедбаністю; в) крайньою соціальною занедбаністю [3].

Розвиваючи цю класифікацію, психолог С. Бєличева до першої групи зараховує глибоко педагогічно занедбаних підлітків. Їх судження примітивні, поверхневі, процеси уваги та запам’ятовування – на низькому рівні. Другій групі притаманні афективні порушення – підлітки дратівливі, гнівливі, в афекті злобні. У багатьох проявляються істероїдні форми поведінки. До третьої групи належать підлтіки провокуючі, нетерпимі, конфліктні. Їх мислення інертне, асоціації бідні, вони важко сходяться з однолітками [14].

На відміну від попередніх дослідників, Л. Семенюк в основу своєї класифікації підлітків з агресивною поведінкою покладає їх ціннісні орієнтації. Першу групу підлітків характеризує стійкий комплекс аномальних, аморальних, примітивних потреб, прагнення до споживацького проведення часу, деформовані цінності і відносини. Егоїзм, байдужість до переживань інших, нетерпимість, відсутність авторитету є типовими особливостями таких дітей. Вони егоцентричні, цинічні, озлоблені, грубі, запальні, зухвалі. В їх поведінці переважає фізична агресивність [163].

Другу групу становлять підлітки з деформованими потребами та цінностями. Володіючи більш-менш широким колом інтересів, вони вирізняються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти привілейоване становище за рахунок утиску слабших, молодших. Для них характерні імпульсивність, швидка зміна настрою, схильність до обману, дратівливість. У цих дітей спотворені уявлення про мужність, дружбу. Їм приносить задоволення чужий біль. Прагнення застосовувати фізичну силу проявляється в них ситуативно і лише проти тих, хто слабший.

Третю групу підлітків визначає конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Вони вирізняються однобічністю інтересів, пристосуванством, симулюванням, брехливістю. Ці діти не прагнуть до досягнень, успіху, апатичні. В їх поведінці переважає непряма і вербальна агресія.

До четвертої групи зараховують підлітків, які вирізняються слабко деформованими потребами, але, водночас, відсутністю певних інтересів і доволі обмеженим колом спілкуванням. Вони безвільні, недовірливі, підлещуються до більш сильних товаришів. Для цих дітей типові боягузтво та мстивість. В їх поведінці переважають вербальна агресивність і негативізм [163].

Російська науковець Т. Луковенко у своєму дослідженні виокремлює три групи дітей-сиріт з агресивною поведінкою в умовах дитячого будинку [88].

До першої групи належать діти-сироти з агресивно-ворожою поведінкою. Їх характеризує зневажливе ставлення до оточуючих, небажанням дослухатися до інших, опір змінам та зауваженням, низький рівень розвитку адекватної самооцінки, рефлексії.

До другої групи науковець зараховує дітей-сиріт із ситуативно-ворожою поведінкою. Такій категорії дітей, на відміну від попередньої групи, не притаманний стійкий тип ворожої поведінки. Агресивна поведінка таких підлітків має захисний характер, у них, зазвичай, занижена самооцінка, проте рівень соціальної адаптації є вищим, на відміну від підлітків попередньої групи. Прояви агресивності у них спрямовані на вирішення конфліктних ситуацій та відстоювання власних інтересів. Такі підлітки готові йти на компроміс та конструктивно вирішувати конфлікти [88].

Крім того, у своєму дослідженні Т. Луковенко визначає третю групу підлітків – з асертивною поведінкою. У таких підлітків високий рівень соціальної адаптації до змінного середовища, вони вміють контролювати свої емоції та конструктивно відстоювати свої інтереси, задовольняти потреби та вирішувати конфлікти [88].

У сучасних дослідженнях американських та канадських науковців переважно виокремлюють такі типи підлітків з ознаками агресивної поведінки:

- підліток зазвичай поводить себе у соціально прийнятний спосіб, піклується про інших, має непогані успіхи в навчанні. Однак, іноді поводиться непередбачувано, нехарактерно, принижує інших дітей та підлітків, хоча й схильний бути відповідальним та піддається вихованню. Випадки проявів агресії, здебільшого вербальної, стосуються переважно інших дітей та підлітків, які не належать до кола друзів, а мотивацією до такої поведінки є бажання справити враження на певну категорію однолітків;

- дитина, яка складає позитивне враження соціально благополучної особистості, не відчуває браку матеріальних речей, має непогані оцінки, друзів, гарні лідерські якості, проте може знущатися з інших. Це пояснюється тим, що не завжди враження про дитину збігаються з тим, якою вона є насправді, адже

багатьом дітям важко справлятися зі своїм персональним розвитком та самоповагою, а тим паче з очікуваннями, які покладають на них батьки та інші люди. Вони ніби періодично вдягають маску «хорошої» або «агресивної» дитини;

- поведінка «статусних» підлітіків проявляється у показовості агресивних дій, намаганні завжди бути на «сцені», завоювати аудиторію спостерігачів, їх лестощі та підлабузництво. Такі підлітки поєднують різні види агресивних дій та проявів, вчиняють їх над слабкішими, молодшими або тими, кого так чи інакше недолюблюють. Вони вважають, що їм надано право та повноваження для знущання, і почуваються добре, поки відчувають владу та перевагу над іншими;

- ще один тип кривдників, які мають стійкі наміри чинити агресивні дії, особливо в разі відсутності сторонніх спостерігачі, у той же час намагаються ввести в оману інших, зокрема дорослих. Вони занурюють свої почуття настільки глибоко, що самим їм стає важко їх ідентифікувати. Досить часто добре розуміють стан іншої людини та вміють користуватися цим, помічають вразливі сторони потенційної жертви;

- імпульсивно-агресивні кривдники, які мають слабкі соціальні навички, виявляють абсолютно непередбачувані, агресивні реакції навіть на слабку провокативну поведінку, звинувачують інших, а головне, часто мають проблеми у розвитку, зокрема зі здатністю до навчання, діють виключно у власних інтересах [227; 238].

У сучасній зарубіжній літературі також виокремлюють такі групи кривдників [227]. Перша – це група друзів, які колективно поводяться так, як ніколи б не поводилися поодинці, стосовно тих, кого вони хочуть виключити зі свого оточення. Вони усвідомлюють свій негативний вплив на потерпілого та шкоду, якої йому завдають. Другий тип – це «банда кривдників», яка є стратегічним об’єднанням задля досягнення влади, контролю, підкорення та переваги. Вступаючи у групу на початку для почуття поваги та захисту, потім учасники стають настільки прив’язаними до групи, що нехтують власним

потребами, не помічають усіх наслідків своїх дій. Для таких груп характерний брак емпатійності, почуттів провини та докорів сумління [227].

Українська дослідниця В. Хоронжук виокремлює три групи підлітків, які мають відхилення у поведінці:

- важковиховувані підлітки з наближеним рівнем дезадаптації, що зумовлений складнощами темпераменту, легкими дисфункціями мозку, порушеннями уваги, недостатністю вікового розвитку, особливостями соціально-психологічної і педагогічної ситуації виховання та розвитку;

- важкі підлітки, що не вміють вирішувати свої проблеми соціально прийнятним чином, з внутрішніми конфліктами, акцентуацією характеру, нестійкою емоційно-вольовою сферою, змінами особи, які під впливом сімейного оточення, виховання стають явно вираженими і з часом незворотними [86];

- підлітки, підвладні фрустрації, яким властиві стійкі форми саморуйнівної поведінки, небезпечної для їх здоров'я (наркотики, алкоголізм); духовного й етичного розвитку (сексуальні відхилення, домашні крадіжки); майбутнього соціального становища (припинення навчання, втечі з дому); самого факту їх існування (схильність до суїциду, за допомогою якого вони усвідомлено позбавляються переживань власної непотрібності, відсутності сенсу життя) [213].

Українська дослідниця М. Чайковська у своїх працях описала таку типологію девіантних підлітків за рівнем прояву агресії. *Перший тип* – це підлітки з високим рівнем агресивності, поведінка яких межує з делінквентною, але не переходить у розряд протиправних дій. Для них характерні відкриті фізичні та вербальні агресивні дії, прояви зухвалості, негативізму, грубощів, низьке почуття провини, егоцентризм, відсутність стійких інтересів (за винятком у декого захопленості комп’ютерними іграми). Здебільшого ці підлітки погано вчяться, підозрілі. Їх вирізняє демонстративність, одним із проявів якої є й агресія. Типовими ознаками цієї групи є неврівноваженість, імпульсивність, слабка контрольованість власної поведінки [216].

Другий тип – із середнім рівнем агресивності. У таких підлітків агресивний стиль стосунків не є помітно демонстративним. Їм властиві лише деякі агресивні прояви або їх помірне вираження. Ці підлітки не виступають ініціаторами бійок чи відкритих протестів, проте для їх поведінки також характерні стійкі агресивні прояви. Прагнучи відповідати соціально прийнятим нормам, вони використовують здебільшого побічну агресію або проявляють її у вигляді прихованих образ, помсти. Вербальні або фізичні дії спостерігаються лише в ситуаціях, коли підлітки впевнені у безкарності, і зазвичай стосовно слабших чи молодших. Система ставлень цієї групи до оточення та свого майбутнього має переважно нейтральний характер, що пов’язано з невизначеністю у багатьох сферах особистого життя. Слабка сила волі, безвідповідальність, нерішучість породжують конфлікт між позитивними потребами (у визнанні, досягненнях) і неспроможністю вирішувати власні проблеми, що стає головною причиною їх агресії.

Третій тип – досліджувані з низьким рівнем агресивності. Це ті, хто проявляє інтровертовано спрямовану агресію. Їх характеризує невпевненість, боязкість, занижена самооцінка, насторожене і підозріле ставлення до оточуючих. Самокритичність таких підлітків може переростати у самоприниження, знецінення своїх можливостей. Невіра у власні сили погіршує їх психічний стан: вони стають роздратованими, неуважними. Безініціативність, інфантильність знижує соціальні контакти з оточенням. Залежні від думки інших людей, але, не знайшовши підтримки, ображаються, замикаються, проте зовнішньої агресії не виявляють. Серед цих підлітків багато тих, хто добре навчається і не виявляє відкритої агресії у поведінці. Песимістичні щодо майбутнього, але до сім’ї, друзів ставляться позитивно, знаходячи в них єдину підтримку та спокій [216].

Схарактеризовані вище типології підлітків з девіантною поведінкою є достатньо суперечливими, містять багато оцінних та стигматизуючих тверджень. Ми маємо розуміти, що будь-яка девіація у поведінці дитини виникає під впливом певних життєвих обставин, складних ситуацій, травм та

пережитих стресів, а отже, варто уникати подібного розподілу на «хороших» і «поганих» підлітків, а виокремлювати та враховувати їх особливості під час профілактичної роботи.

Отже, теоретичний аналіз підходів до класифікації підлітків з різними видами асоціальної поведінки став підґрунтям для розроблення авторської типології підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Типологія підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації

Особистісні сфери	**Стабільний тип підлітків**	**Соціально-адаптивний тип підлітків**		**Дезадаптивний тип підлітків**
		Орієнтований на групу	**Індивідуально орієнтований**	
Когнітивна	- недостатньо володіє інформацією щодо особливостей агресивної поведінки, її механізмів; - інформований про способи контролю над власними емоціями; - знає стратегії вирішення конфліктних ситуацій; - володіє інформацією про способи ефективної комунікації; - ознайомлений з основними положеннями щодо прав, свобод людини та поінформований	- знає, що агресія є вродженою особливістю людей; - володіє інформацією щодо можливих проявів агресивної поведінки; - знає можливі варіанти виходу із конфліктних ситуацій; - знає, що на законодавчому рівні закріплена відповідальність за вчинення агресивних дій	- майже не володіє інформацією щодо агресивної поведінки, не знає про її особливості; - чув, що існують методи контролю агресивної поведінки, проте не знає, які саме; - погано орієнтується у інформації щодо відповідаль-ності, прав та свобод особистості	- не володіє інформацією про особливості агресивної поведінки; - не ідентифікує власних емоцій; - не знає альтернативних варіантів виходу із конфліктних ситуацій, окрім агресивних; - не знає, що за порушення прав людини може наставати відповідаль-ність

Продовж. табл. 2.2

Когнітивна	про відповідальність за порушення цих прав	чи насильства, проте не орієнтується, яка саме відповідальність може наставати за вчинення тих чи інших агресивних дій		
Емоційна	- зазвичай контролює свої емоції, проте у стресових ситуаціях може розгубитися та вдаватися до ситуативних агресивних проявів; - здатен адаптуватися до змін навколишнього середовища; - орієнтований на отримання результату	- не завжди вміє контролювати свої емоції, проте у присутності сторонніх людей намагається це робити; - прагне розпізнавати свої емоції та вчасно реагувати на них; - намагається пристосову-ватись до змін умов середовища	- має проблеми із контролем власних емоцій, - не завжди вчасно може розпізнавати їх; - важко пристосовується до змін у середовищі	- не вміє контролювати свої емоції; - швидко збуджується; - проявляє соціально неприйнятну поведінку в присутності сторонніх осіб
Мотиваційно-ціннісна	- має високий рівень мотивації до змін; - готовий співпрацювати; - виявляє бажання допомагати; - визнає, що має певні особливості характеру і поведінки, та прагне їх вдосконалювати	- має достатній рівень мотивації; - за бажанням може співпрацювати з дорослими та іншими підлітками; - визнає, що хоче змінюватися на краще	- має невисокий рівень мотивації; - може вагатися щодо бажання змінюватись, проте готовий слухати інформацію та за сторонньої допомоги виконувати певні завдання	- рівень його мотивації низький; - підліток не визнає наявності певних характерологіч-них чи поведінкових особливостей, що можуть призводити до проявів агресії; - здебільшого не взаємодіє з дорослими; - намагається з ними не контактувати

Продовж. табл. 2.2

Поведінкова	- виявляє соціально прийнятну поведінку; - готовий за необхідності допомагати; - не схильний до скоєння правовпорушень, проте може ситуативно проявляти словесну агресію; - не вживає алкоголю та інших психоактивних речовин	- поведінка такого підлітка загалом соціально прийнятна; - за проханням може допомагати при виконанні певних завдань; - проте інколи може курити цигарки; - рідко вживає алкоголь; - здатен скоювати проступки чи правопорушен-ня, не пов'язані із застосуванням фізичної сили щодо інших людей; - ситуативно проявляє агресію	- виявляє задовільну поведінку; - деколи може розпивати алкоголь та курити цигарки у громадських місцях; - схильний до скоєння правопорушень; - має ситуативно-ворожі прояви агресії	- часто має соціально неприйнятну поведінку, підвищений рівень прояву неконтрольо-ваних агресивних дій; - може вживати, окрім алкоголю та цигарок, інші психоактивні речовини; - скоює правопорушен-ня, часто із застосуванням фізичної сили щодо інших людей

Отже, ґрунтуючись на теоретичному аналізі особливостей підліткового віку, різних підходів до типології підлітків з асоціальною поведінкою та на результатах констатувального експерименту, проведеного серед підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, ми виокремили чотири типи підлітків:

- підлітки *стабільного типу,* ситуативно провляють агресивну поведінку у стресових ситуаціях, мають недостатній рівень інформації щодо особливостей агресивної поведінки, проте зазвичай контролюють свої емоції, мають високий рівень мотиваціїдо позитивної зміни поведінки, можуть залучатися до групової профілактичної роботи щодо подолання агресивної поведінки у ролі лідера-волонтера та помічника соціального педагога;

- підлітки *соціально-адаптивного типу* рекомендовані до групової профілактичної роботи, незначною мірою проявляють агресивну поведінку,

вміють поводитися у присутності інших осіб, не мають соціально небезпечних проявів;

- підлітки *соціально-адаптивного індивідуально орієнтованого типу* іноді виявляють ситуативно-ворожу агресивну поведінку, залежно від умов та обставин, в яких перебувають, та з огляду на психологічні та поведінкові особливості не можуть бути залучені до групової роботи з іншими підлітками, які мають агресивну поведінку;

- *дезадаптивний тип* підлітків не рекомендований до групової чи індивідуальної профілактичної роботи у ЦСПР, адже має соціально небезпечні прояви поведінки та потребує реабілітаційної і корекційної допомоги психологів та психотерапевтів.

Для визначення особливостей підлітків з агресивною поведінкою у ЦСПР констатувальний етап експерименту передбачав проведення:

- проведення первинного спілкування з дитиною (додаток Б);

- опитування для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її наслідків (додаток В);

- виявлення схильності особистості до агресивної поведінки (за методикою А. Басса та А. Даркі) (додаток Ґ);

- діагностування схильності особи до конфліктної поведінки (за методикою К. Томаса) (додаток Д);

- виявлення знань, ставлень, уявлень та установок щодо агресивної поведінки (за допомогою методу фокус-групи) (додаток Е).

В опитуванні взяли участь 93 підлітки віком від 12 до 17 років, які перебувають у ЦСПР у містах Київ, Тернопіль, Чернівці, Житомир, Полтава. Кількісно-гендерний склад підлітків віком 12 років – 14 осіб (6 хлопців та 8 дівчат), 13 років – 25 осіб (14 хлопців, 11 дівчат), 14 років – 10 осіб (4 хлопці та 6 дівчат), віком 15 років – 20 осіб (13 хлопців, 7 дівчат), віком 16 років – 14 осіб (8 хлопців та 6 дівчат), 17 років – 10 осіб (з них 7 хлопців та 3 дівчини) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кількісно-гендерний склад підлітків

Стать вихованців	Вік вихованців притулків і ЦСПР (у роках)						Загалом
	12	13	14	15	16	17	
Хлопці	6	14	4	13	8	7	52
Дівчата	8	11	6	7	6	3	41
Разом	14	25	10	20	14	10	93

Авторську методику первинного спілкування з дитиною (додаток Б) нами було розроблено та використано для виявлення загальних відомостей про сім′ю підлітка та її вплив на його розвиток: наявність психологічних травм, особливостей виховання (зокрема застосування насильства: фізичного, психологічного, економічного, сексуального), наявність страхів дитини внаслідок такого виховання, наявність інших стресових чинників, що можуть призводити до агресивної поведінки підлітків на теперішній час. Методика передбачає бесіду соціального педагога, психолога, вихователя під час первинного спілкування індивідуально з кожною дитиною за чітко визначеною структурою.

На запитання «Чи часто в дитинстві розлучалися з батьками (наприклад, від′їзд на відпочинок, через хворобу, через проживання у родичів тощо)?» 52,69 % (49 осіб) підлітків відповіли ствердно, інші 47,31 % відповіли, що розлучались з батьками рідко. Підлітки уточнювали причини, через які розлучалися з батьками, серед них: смерть когось із близьких людей чи родичів, від’їзд на заробітки за кордон або ж через роботу батьків, притягнення до кримінальної відповідальності (засудження чи ув’язнення) когось із батьків, тяжка хвороба членів родини.

Відповідь на запитання щодо значущості психологічних травм у сім′ї та поза нею частково збігалися із попереднім уточненням щодо причин розлуки з батьками. Діти зазначали, що травмуючими факторами для них були:

- смерть близької людини, особливо матері, батька чи бабусі, дідуся, які виховували дитину;

- переїзди до родичів чи в заклади соціального захисту дітей (інтернати, притулки, ЦСПР) через те, що батьки були зайняті на роботі, виїжджали на заробітки за кордон чи були позбавлені батьківських прав у зв′язку з судимістю;

- переїзди зі Сходу країни в інші регіони України у зв′язку з соціально-політичною ситуацією;

- вживання психоактивних речовин батьками;

- розлучення батьків;

- тяжка хвороба когось із членів родини;

- влаштування у прийомну сім′ю/під опіку чи піклування.

На запитання «Якою була участь батьків у вихованні?» (рис. 2.8) 13,98 % (13 осіб) підлітків відповіли, що обидва батьки брали участь у вихованні, 31,18% (29 осіб) – участь брав лише один із батьків, 33,33 % (31 особа) зазначили, що їм недостатньо приділялась увага з баку батьків, 21,51 % (20 особа) – що батьки не брали участі у вихованні.

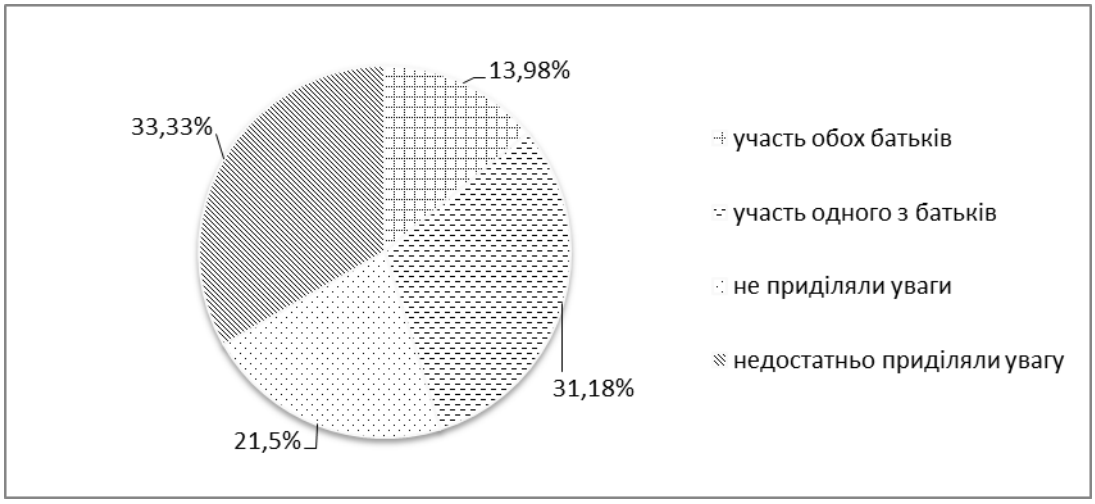


Рис. 2.8. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Якою була участь батьків у вихованні?»

Отже, результати опитування свідчать, що більшості підлітків не вистачало уваги одного або обох з батьків. Ймовірним є висновок, що у таких

дітей прояви агресивної поведінки можуть бути своєрідним методом привернення уваги та взаємодії з оточуючими.

Відповіді на запитання «Які засоби покарання застосовували Ваші батьки стосовно Вас?» (рис. 2.9) розподілилися таким чином: 41,94 % (39 осіб) опитуваних зазначили, що як виховний вплив батьки використовували побиття, 26,88 % (25 осіб)– що їх виховували криком, 8,6 % (8 осіб) стояли в кутку на солі, 6,45 % (6 осіб) підлітків регулярно відчували на собі вплив погроз, 2,15 % (2 особи) відповіли, що рівною мірою щодо них застосовувались такі методи виховного впливу, як залякування, зачинення у приміщеннях, відбирання телефону.

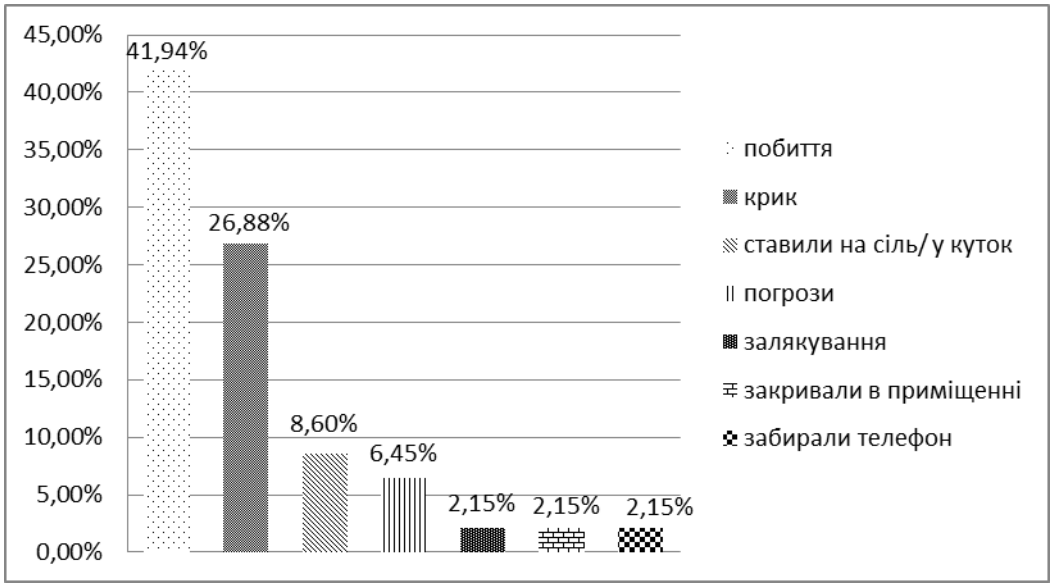


Рис. 2.9. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які засоби покарання застосовували Ваші батьки стосовно Вас?»

На підставі отриманих результатів робимо висновок, що більшість, 69 %, близько 64 осіб, виховувались шляхом фізичних покарань та вербальної агресії, що надалі стало для них прийнятною формою взаємодії з іншими людьми та однолітками. Це зумовлено, насамперед, батьківською некомпетентністю та низьким рівнем обізнаності батьків щодо ефективних методів виховання. Внаслідок цього засвоєним типом реакцій на непокору, незадоволення, інші погляди, різноманітність навколишнього світу стало застосування фізичної сили, агресії вербальної та невербальної, що виявляється в бійках, побиттях, криках, нецензурних висловлюваннях; адже превалюючим методом виховання

було власне фізичне насильство над дитиною, підвищення голосу, залякування, погрози, а в деяких випадках підкуп та маніпуляція.

Стосовно методів заохочення, які, за відповідями респондентів, використовували батьки як виховний вплив (рис. 2.10), то 20,43 % (19 осіб) опитуваних чули похвалу, 18,28 % (17 осіб) підлітків сприймали поцілунки та обійми як методи заохочення з боку батьків, 11,83 % (11 осіб) отримували подарунки, 6,45 % (6 осіб) – матеріальне заохочення, у вигляді грошей, 4,30 % (4 особи) відповіли, що заохоченням для них було довше гуляти та сидіти за комп’ютером.

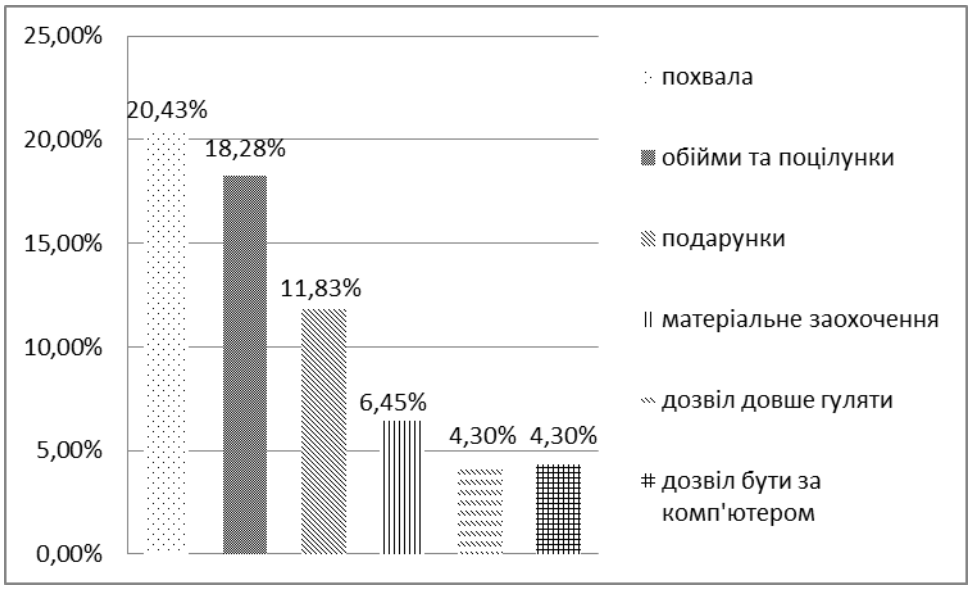


Рис. 2.10. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які методи заохочення застосовували Ваші батьки стосовно Вас?»

Аналізуючи відповіді на це запитання, можна зробити висновок, що стосовно підлітків, які перебувають у ЦСПР, застосовувалося досить мало заохочень з боку їх батьків, а отже, часто такі діти мають обмежену кількість варіантів виявлення симпатії та прихильності до інших.

Крім того, важливим показником є відповіді дітей щодо такого методу заохочення, як обійми і поцілунки, адже 18,28 % (17 осіб) підлітків вважали їх саме методами заохоченням, а не звичними способами виховання та проявами любові й піклування про них.

Відповідаючи на запитання «Чи були у Вас у дитинстві страхи?», 11,83 % (11 осіб) зазначили, що страхів у них не було, решта 88,17 % (82 особи) вказали на їх наявність. До переліку своїх страхів підлітки віднесли: страх криків, залишитися самому/самотності, безпорадності, покарань, втрати близької людини, а також страх собак, павуків, мишей, змій, швидкості та висоти. За результатами аналізу відповідей на ці запитання підсумовуємо, що у більшості опитуваних наявні психотравмуючі фактори, які знаходять вияв у різних страхах та переживаннях, що, своєю чергою, можуть викликати агресію за непередбачуваних обставин, пов'язану з відсутністю відпрацьованих ефективних моделей поведінки в стресових ситуаціях.

На запитання «Чи були сварки, бійки між дорослими у батьківській сім'ї?» (рис. 2.11) 70,97% (66 осіб) відповіли ствердно, 17,20 % (16 осіб) сказали, що не було, 11,83 % (11 осіб) респондентів зазначили, що в них немає сім'ї або вони не пам'ятають.

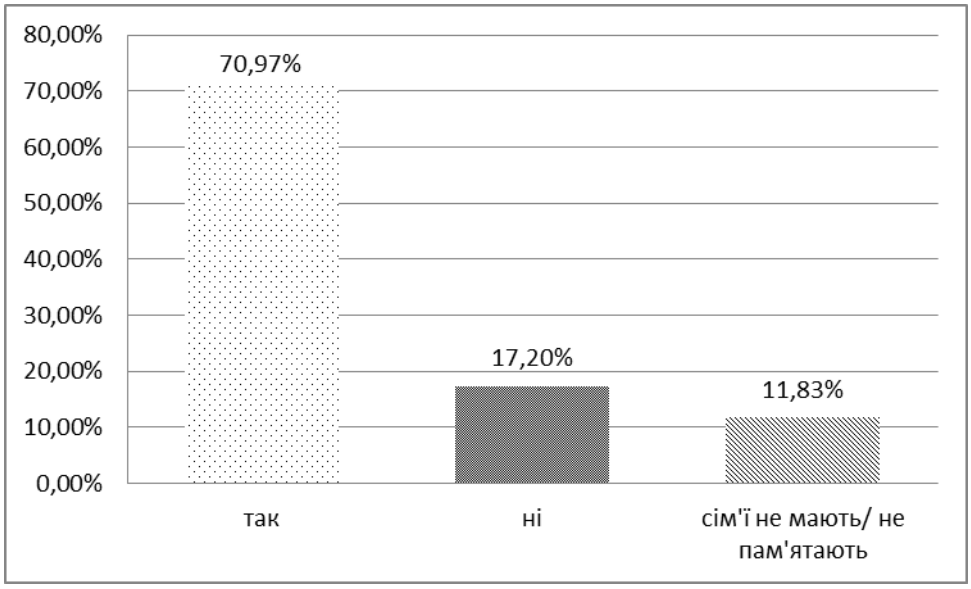


Рис. 2.11. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Чи були сварки, бійки між дорослими у батьківській сім'ї?»

Відповіді на запитання «Чи застосовувались у Вашій сім'ї агресія чи/та насильство (фізичне, психологічне) стосовно один до одного?» розподілилися таким же чином, як і на попереднє запитання, тобто 70,97 % (66 осіб) відповіли

«так», 17,20 % (16 осіб) – «ні», 11,83 % (11 осіб) «не мають сім'ї або не пам'ятають».

Аналіз відповідей на попередні два запитання дає можливість зробити висновки, що одним із факторів виникнення страхів у підлітків, а також формування агресивної поведінки, схильності вирішувати проблемні ситуації із застосуванням сили є наявність у сім'ях явища насильства у різних його проявах, фізичному чи психологічному.

На запитання «Чи переживаєте стреси зараз і з чим вони пов'язані?» (рис. 2.12) 44,09 % (41 особа) респондентів вказали, що стресовими факторами для них є саме перебування в ЦСПР/притулку та поза сім'єю, а також спілкування з іншими дітьми, близько 26,88 % (25 осіб) опитаних зазначили про стреси у навчанні та відсутність власних коштів, 18,28 % (17 осіб) підлітків сказали, що хвилюються за своє майбутнє та дорослішання, для 15,05 % (14 осіб) стресовим є хвилювання за близьких, близько 12,90 % (12 осіб) відповіли, що відчувають стрес та дискомфорт при спілкуванні з дорослими, 11,83 % (11 осіб) переймаються через те, що не мають доступу до своїх друзів, 2,15 % (2 особи) – що не мають доступу до засобів зв'язку та 2,15 % (2 особи) – не переживають стресів та хвилювань взагалі.

Зважаючи на вищенаведені дані, робимо висновок, що саме перебування підлітків у закладах соціального захисту, ізолювання їх від близьких людей та звичного оточення провокує виникнення дискомфорту, неприйняття, протест, що негативно впливає на психоемоційний стан дітей. Окрім того, 44 % підлітків говорять про те, що у них виникає стрес при спілкуванні один з одним, з іншими дітьми та старшими підлітками, що, своєю чергою, підвищує рівень напруги у групі підлітків і спричиняє конфлікти та прояви агресивної поведінки. Окрім цього, підлітки мають безліч інших хвилювань, у тому числі за своїх близьких, відчувають дискомфорт при спілкуванні з дорослими людьми, відсутність доступу до звичного оточення, засобів зв'язку, почуваються ізольованими і покинутими, переживають, що їх не приймуть у нове оточення. Ці переживання можуть викликати захисну реакцію у вигляді

підвищеної тривожності, агресії, замкнутості та небажання співпрацювати і знаходити спільну мову з іншими.

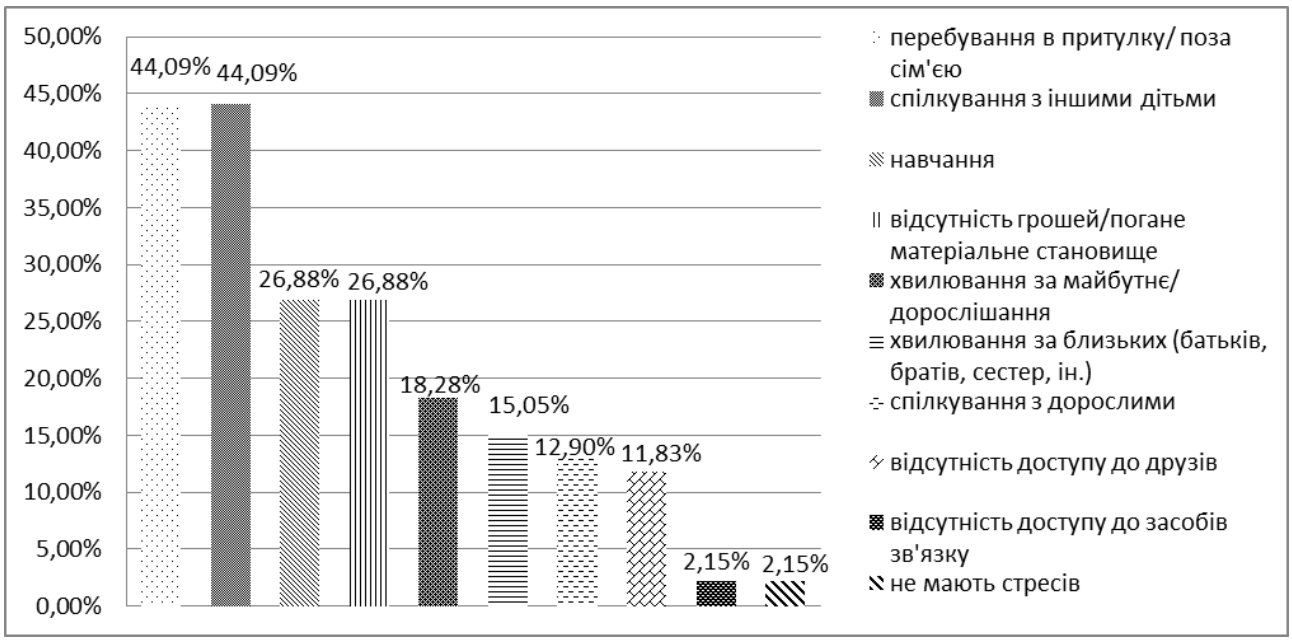


Рис. 2.12. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Чи переживаєте стреси зараз і з чим вони пов’язані?»

На запитання «Які засоби подолання наслідків стресів Ви використовуєте?» (рис. 2.13) були отримані відповіді щодо позитивних та негативних способів подолання стресів. До негативних можна віднести куріння – 37,64 % (35 осіб), прояви злості та агресивні дії – 32,26 % (30 осіб), ігри на комп’ютері – 31,18 % (29 осіб), перегляд телевізора – 22,58 % (21 особа), вживання алкоголю – 18,28 % (17 осіб), плач – 8,60 % (8 осіб), їжа – 4,30 % (4 особи), биття предметів – 2,15 % (2 особи), приймання медикаментів – 1,08 % (1 особа). Ці способи віднесені до негативних, адже не сприяють ефективному виходу зі стресової ситуації, а лише на деякий час дають змогу відсторонитись від стресового фактору, у більшості випадків несуть шкоду здоров’ю самої особистості та можуть стати причиною інших негативних наслідків.

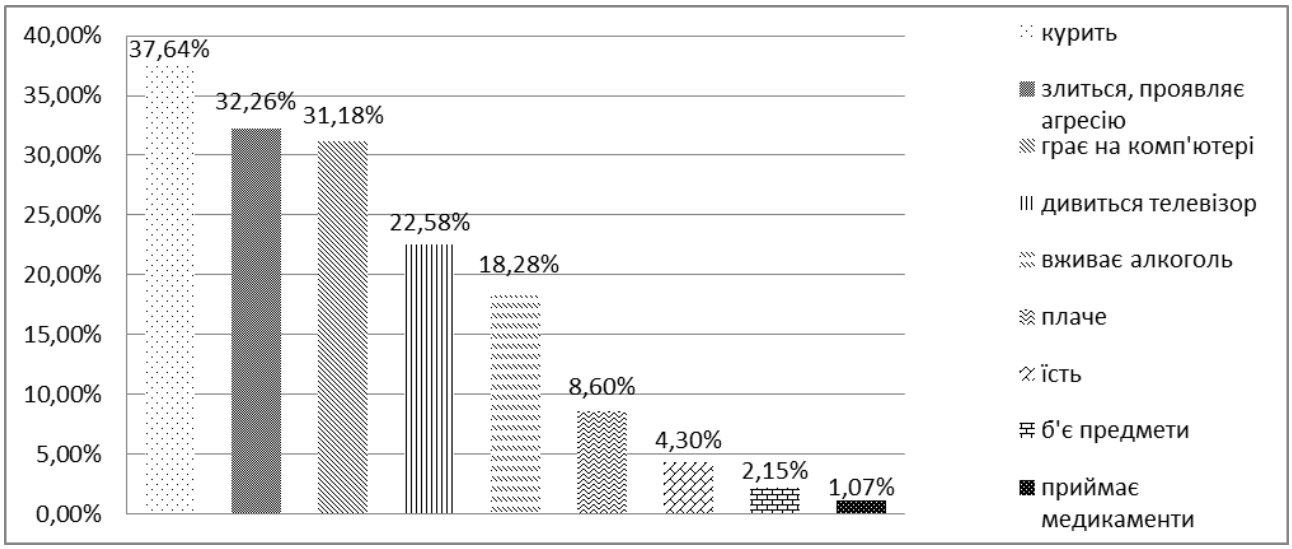


Рис. 2.13. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які негативні засоби подолання наслідків стресів Ви використовуєте?»

До позитивних способів (рис. 2.14) подолання стресу ми віднесли заняття спортом – 32,26 % (30 осіб), заняття творчістю – 16,13 % (15 осіб), прогулянки в колі друзів 12,90 % (12 осіб), залишитись наодинці – 8,60 % (8 осіб), читання – 5,38 % (5 осіб), планування майбутнього – 1,07 % (1 особа). Ці способи також не завжди дозволяють вирішити стресову ситуацію, але вони не завдяють шкоди здоров'ю підлітка та оточуючим. Для ефективного ж подолання стресових факторів підліткам не вистачає навичок звернення по допомогу, ефективної комунікації, контролю над своїми емоціями, постановки короткострокових та далекоглядних планів і цілей.

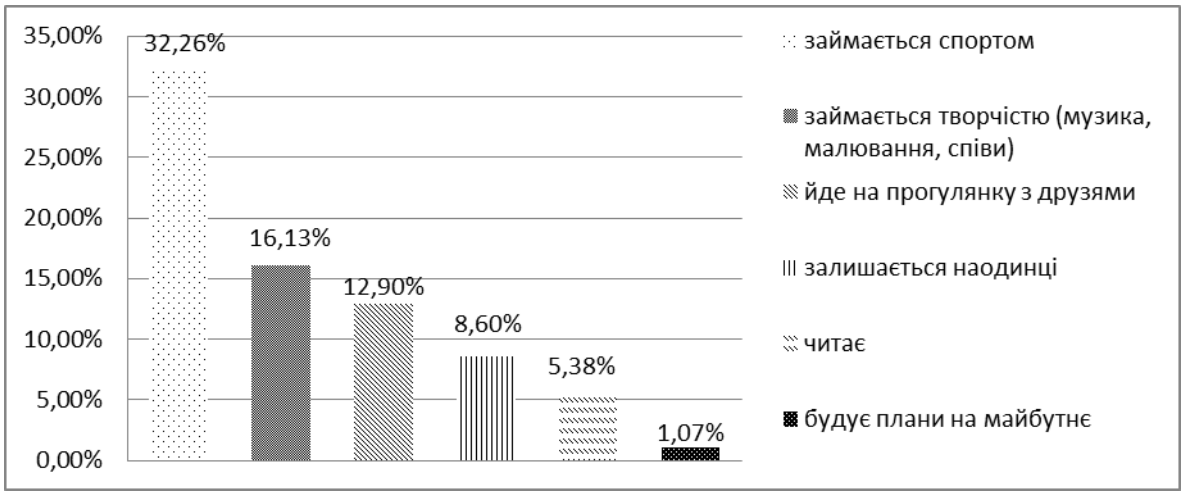


Рис. 2.14. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які позитивні засоби подолання наслідків стресів Ви використовуєте?»

З метою виявлення знань підлітків щодо тих дій, які класифікуються як агресія та насильство, наявного досвіду у них застосування цих дій, обізнаності підлітків щодо видів, проявів та способів контролю власної агресії а також установок, які спрацьовують у них під час конфліктних ситуацій, коли вони проявляють свою агресивну поведінку, ми розробили *Опитувальник для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її наслідків* (додаток В).

Щоб визначити погляди учасників дослідження на ті дії, які трактуються як агресивні, нами було поставлено запитання «Які з дій, перелічених нижче, Ви вважаєте агресією та насильством?». За результатами відповідей (табл. 2.4), вважають агресією та насильством: примус до статевих стосунків – 100,00 % (93 особи), крик – 53,76 % (50 осіб), фінансове обмеження (відбирання грошей, цінностей) – 86,02 % (80 осіб), побиття – 95,69 % (89 осіб), заборона виконувати ті чи інші дії – 53,76 % (50 осіб), використання принизливих слів – 81,72 % (76 осіб), залякування – 79,60 % (74 особи), штовхання – 79,6 % (74 особи), принижування на очах у інших – 86,02 % (80 осіб), заборона спілкуватися з іншими людьми – 78,49 % (73 особи), погроза розповісти щось про людину іншим – 79,60 % (74 особи), постійне звинувачення – 86,02 % (80 осіб), використання нецензурних слів – 61,29 % (57 осіб), ігнорування – 6,45 % (6 осіб). Проте, достатньо великий відсоток підлітків не вважають агресією такі дії: крик – 46,24 % (43 особи), заборона виконувати ті чи інші дії – 46,24 % (43 особи), використання нецензурних слів – 38,71 % (36 осіб).

Таблиця 2.4

Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які з дій, перелічених нижче, Ви вважаєте агресією та насильством?» (у %)

	Дії	**Чи вважаєте Ви зазначені дії агресією та насильством?**	
		Так	**Ні**
1	Примус до статевих стосунків	100,0	0
2	Крик	53,76	46,24
3	Фінансове обмеження (відбирання грошей, цінностей)	86,02	13,98

Продовж. табл. 2.4

4	Побиття	95,69	4,31
5	Заборона виконувати ті чи інші дії	53,76	46,24
6	Використання принизливих слів	81,72	18,28
7	Залякування	79,60	20,40
8	Штовхання	79,60	20,40
9	Приниження на очах у інших	86,02	13,98
10	Заборона спілкуватися з іншими людьми	78,49	21,51
11	Погроза розповісти щось про людину іншим	79,60	20,40
12	Постійне звинувачення	86,02	13,98
13	Використання нецензурних слів	61,29	38,71
14	Ігнорування	6,45	93,55

На запитання «Які з наведених вище дій Ви можете застосовувати у спілкуванні з іншими?» жоден з підлітків не зазначив досвід застосування примусу до статевих стосунків, досвід ігнорування також відсутній у всіх опитаних. Проте 77,42 % (72 особи) респондентів відповіли, що використовують ненормативну лексику, 73,12 % (68 осіб) вдаються до підвищення голосу та крику, 70,97 % (66 осіб) практикують при спілкуванні з іншими побиття, 44,09 % (41 особа) – штовхання, 41,94 % (39 осіб) вдаються до залякування, 37,64 % (35 осіб) використовують принизливі слова, 29,03 % (27 осіб) – фінансове обмеження (відбирання грошей, цінностей) та приниження на очах у інших, 25,81 % (24 особи) підлітків погрожують розповісти щось про людину, 22,58 % (21 особа) опитаних рівною мірою використовують при спілкуванні з іншими заборону виконувати ті чи інші дії, заборону спілкуватися з іншими, а також постійне звинувачення. Лише 3,23 % (3 особи) опитаних підлітків відповіли, що не використовують жодну із вищеперелічених агресивних дій.

Для виявлення частоти прояву агресивних дій у підлітків нами було поставлено запитання «Як часто Ви здійснюєте дії, які вважаєте агресією та насильством?» (рис. 2.15). За результатами опитування ми отримали такі відповіді: щодня практикують агресивні дії близько 35,48 % (33 особи) підлітків, більше ніж раз на тиждень – 39,78 % (37 осіб), раз на тиждень –

18,28 % (17 осіб), раз на місяць 4,30 % (4 особи), ніколи не практикують такої поведінки 3,23 % (3 особи) опитаних.

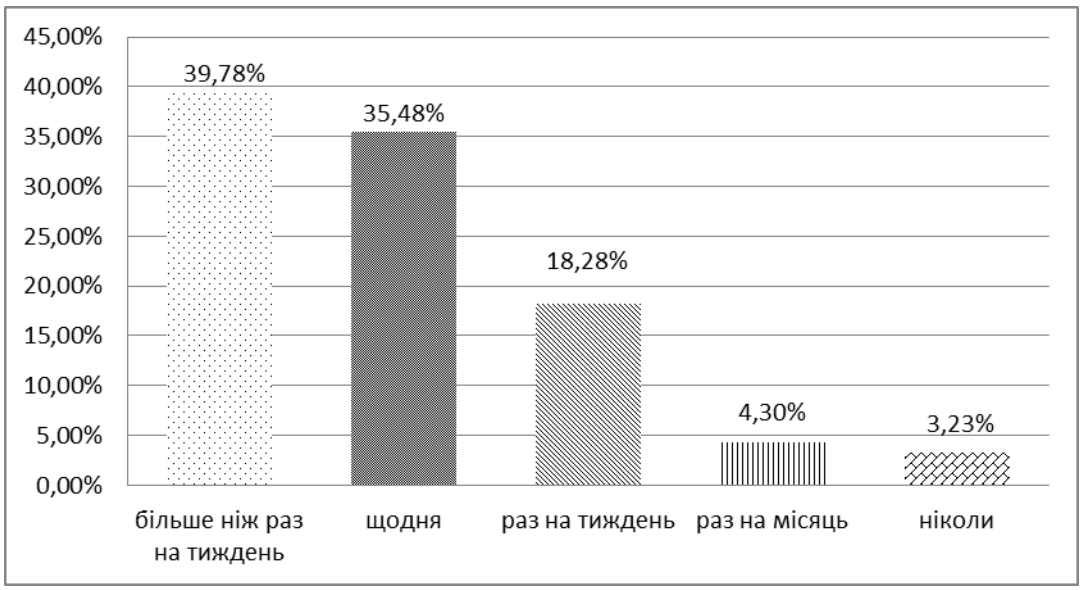


Рис. 2.15. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Як часто Ви здійснюєте дії, які вважаєте агресією та насильством?»

На запитання про різні види агресії 87,10 % (81 особа) підлітків зазначили, що знають про фізичну та словесну (вербальну), 12,90 % (12 осіб) – не знають різновидів агресії.

Також 73,12 % (68 осіб) підлітків відповіли ствердно на запитання «Чи тягнуть за собою юридичну відповідальність вчинення насильства та прояви агресії?», проте 26,88 % (25 осіб) вважають, що немає юридичної відповідальності за агресивні дії та насильство.

На запитання «Яку відповідальність нестиме людина, яка скоює насильство чи проявляє фізично свою агресію?» (рис. 2.16) про адміністративну відповідальність зазначили 24,73 % (23 особи) підлітків, кримінальну – 70,97 % (66 осіб), про моральну відповідальність – 11,83 % (11 осіб). Також 11,8 % (11 осіб) опитаних зазначили, що за вчинення агресивних дій та насильства немає ніякої відповідальності. Разом із цим 6,45 % (6 осіб) не знають, чи існує відповідальність за такі дії, і 2,15 % (2 особи) опитаних вказали на інший спосіб відповідальності, такий як помста.

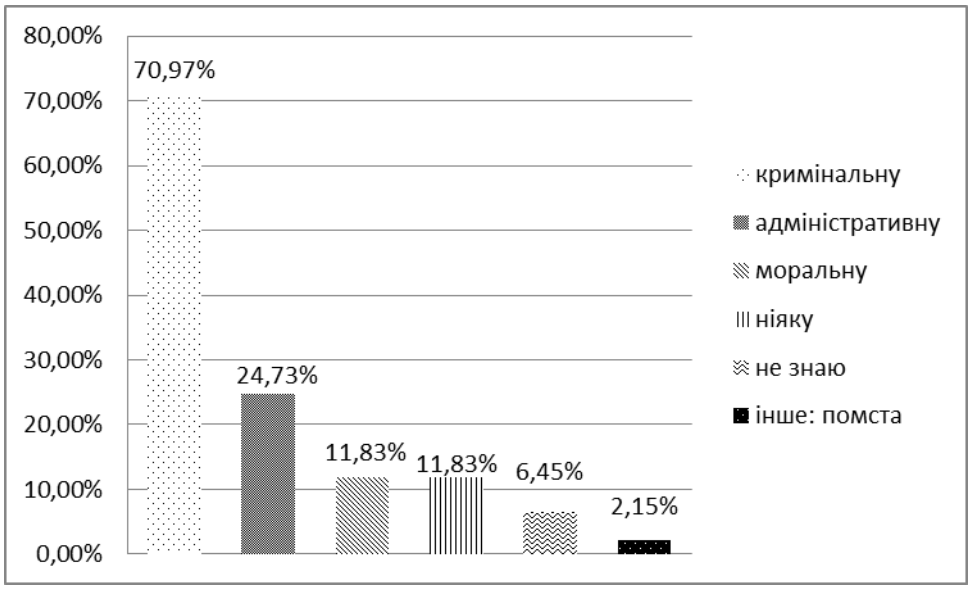


Рис. 2.16. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Яку відповідальність нестиме людина, яка скоює насильство чи проявляє фізично свою агресію?»

Отже, проаналізувавши відповіді на це запитання, ми зробили висновок, що більшість підлітків не володіють інформацією про наслідки скоєння агресивних дій та не розуміють міру відповідальності за різні прояви агресії.

Аналізуючи відповіді на запитання «Кого Ви, зазвичай, вважаєте винним у конфліктах?» (рис. 2.17), ми визначили, що близько 12,90 % (12 осіб) підлітків вважають винними себе у конфліктній ситуації, 24,73 % (23 особи) – іншу людину, 26,88 % (25 осіб) – обидвох та 35,48 % (33 особи) – обставини. Цей аналіз уможливлює висновок, що в ситуації конфлікту підлітки не готові брати відповідальність за свої вчинки на себе та здебільшого шукають виправдання собі або звинувачують інших.

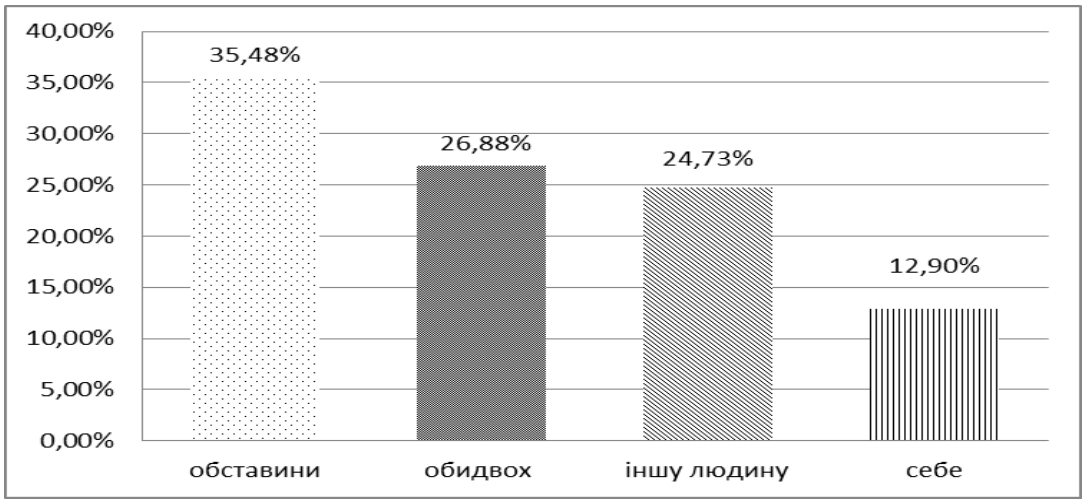


Рис. 2.17. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Кого Ви, зазвичай, вважаєте винним у конфліктах?»

На запитання «Чи знаєте Ви про те, як можна контролювати свої думки та тіло, щоб не чинити агресивні дії?» 52,69 % (49 осіб) підлітків відповіли, що не знають, як контролювати свої негативні емоції, 48,39 % (45 осіб) – що знають про це. Проте з них лише 44,09 % (41 особа) назвали варіанти контролю над своїми думками та тілом, серед яких були зазначені такі: пояснити ситуацію іншій людині, думати про хороше, мовчки піти та не спілкуватися, не звертати уваги. Ці відповіді свідчать про те, що підлітки мають досить обмежений набір методів ефективного виходу із конфліктних ситуацій.

Стосовно запитання «Що може бути стримуючим фактором під час конфліктної ситуації, щоб не проявити агресію та не вчинити насильство?» (рис. 2.18) відповіді учасників розподілилися таким чином: 33,33 % (31 особа) сказали, що стримуючим фактором для них є люди, які спостерігають за конфліктом, для 18,28 % (17 осіб) опитаних таким фактором є сльози опонента, для 11,83 % (11 осіб) – бажання зберегти мир, для 8,60 % (8 осіб) це юридична відповідальність та власне вміння контролювати свої емоції, для 2,15 % (2 особи) – це почуття сорому, ще 4,30 % (4 особи) опитаних не знають, що може їх стримати, та 12,90 % (12 осіб) респондентів вважають, що нічого не може бути стримуючим фактором під час конфлікту.

Результати свідчать про те, що у підлітків, які були опитані, не високий рівень володіння техніками, що можуть стримувати власні негативні емоції, такі як гнів, роздратування, агресія, що і є причиною конфліктних ситуацій.

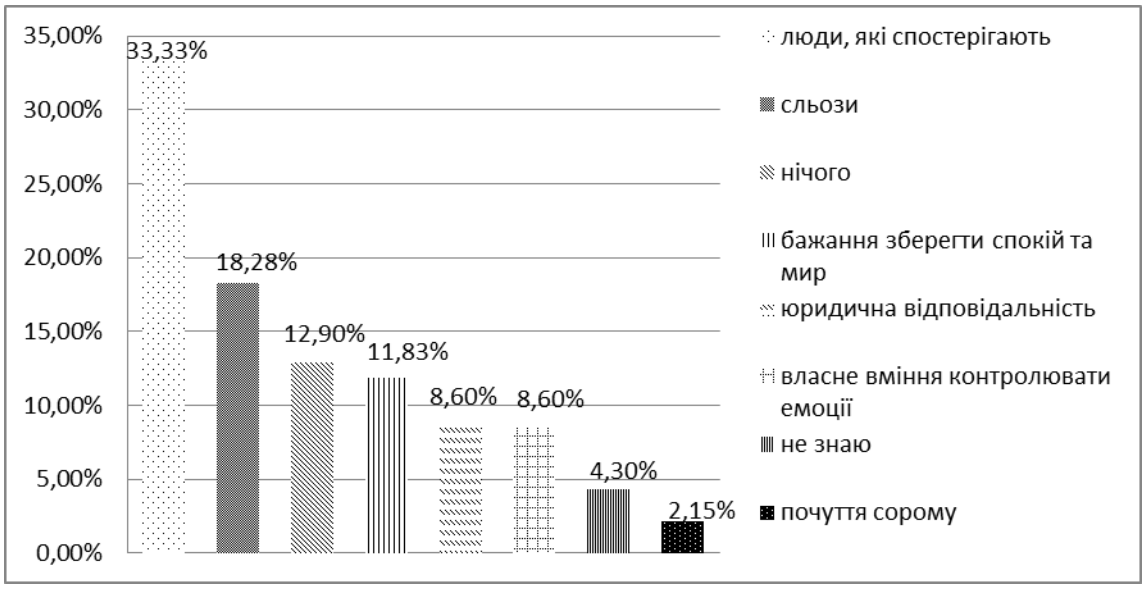


Рис. 2.18. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Що може бути стримуючим фактором під час конфліктної ситуації, щоб не проявити агресію та не вчинити насильство?»

На запитання опитувальника «Чи знаєте Ви, яким чином можна реагувати на провокацію чи агресію, окрім прояву незадоволення чи також агресії?» 66,67 % (62 особи) підлітків зазначили, що не знають, як реагувати на провокацію, 33,33 % (31 особа) відповіли, що такі знання у них є, проте варіативність відповідних реакцій невелика. Респонденти виокремили кілька варіантів, серед яких: промовчати, не звертати увагу, перевести тему, ігнорувати, спробувати сказати щось позитивне, відійти вбік, пожартувати. Означені варіанти альтернативних реакцій на провокацію можуть бути ефективними у разі відпрацювання навичок та постійної практики використання.

Стосовно запитання «Що Вам перешкоджає змінити свою поведінку і не вдаватися до агресивних дій?» (рис. 2.19) 33,33 % (31 особа) підлітків зазначили, що не можуть зупинитися, коли відчувають гнів, 22,58 % (21 особа) – не вірять, що це можливо, ще 22,58% (21 особа) вважають, що інакше їх не

зрозуміють, 12,90 % (12 осіб) відповіли, що так завжди робили у їх сім'ї, та 8,60 % (8 осіб) зазначили інший варіант відповідей, зокрема: що таким чином вони відстоюють власну позицію, не звертають уваги, вважаючи, що їх рівень агресивності достатньо низький або ж що така реакція зумовлена соціумом. Розподіл відповідей свідчить про те, що підлітки не знають альтернативних варіантів прояву власної агресії та виявляють певну стереотипну поведінку під час конфліктних ситуацій.

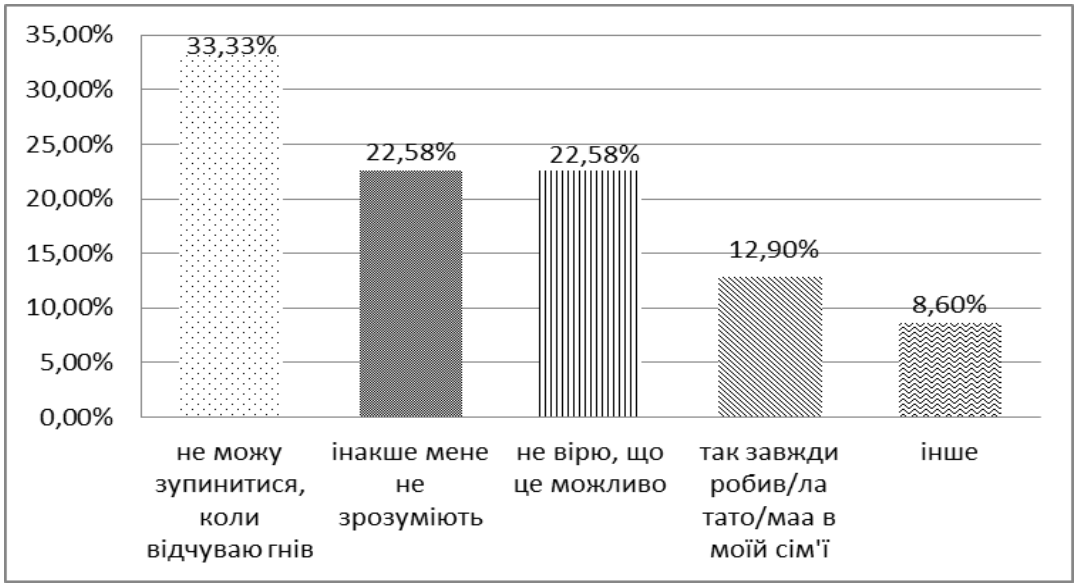


Рис. 2.19. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Що Вам перешкоджає змінити свою поведінку і не вдаватися до агресивних дій»

В опитувальнику для визначення поведінкових установок респондентів щодо агресивної поведінки ми запропонували погодитися чи не погодитися з низкою тверджень (табл. 2.5). Зокрема, щодо твердження «Агресія є вродженою особливістю всіх людей» 35,48 % (33 особи) не знають відповіді, 31,18 % (29 осіб) респондентів погодилися, 33,33 % (31 особа) – не визначились.

Із твердженням «Вміння контролювати агресію залежить від самої людини» погодились 64,52 % (60 осіб) опитаних, 8,60 % (8 осіб) – не погодились, а 26,88 % (25 осіб) – зазначили, що не знають відповіді на це твердження.

Про те, що в Україні є законодавча база, яка регламентує відповідальність за прояв агресивних дій та насильства, знають – 39,78 % (37 осіб) підлітків,

51,61 % (48 осіб) – зазначили, що не знають відповіді на це твердження, 8,60 % (8 осіб) вважають, що відповідальність за такі явища законодавчо не врегульована.

Із тим, що постійні зауваження людям та вказівки на їх недоліки, критика є не агресією, а просто бажанням зробити їх кращими, погодились 37,64 % (35 осіб) опитаних, 49,46 % (46 осіб) не знають, чи ці твердження є правдивими, та ще 12,90 % (12 осіб) відповіли, що це не так.

Вважають, що особа, яка постраждала від агресії під час конфлікту, сама винна у цьому – 41,94 % (39 осіб) опитаних, 26,88 % (25 осіб) – з цим не погоджуються, 31,18 % (29 осіб) – не знають, як відповісти на це твердження.

З усіх опитаних підлітків 51,61 % (48 осіб) думають, що у кожній сім'ї є ситуації, коли застосовується фізична сила одного члена сім'ї стосовно іншого, 21,51 % (20 осіб) – сказали, що це не так, 26,88 % (25 осіб) – не змогли визначитися.

Майже половина підлітків вважають, що вони не винні у ситуаціях конфлікту, адже інші їх завжди провокують, 21,51 % (20 осіб) – з цим не погодились.

41,94 % (39 осіб) опитаних погодилися, що аби вирішити проблему проявів агресивної поведінки, всі учасники конфлікту мають працювати над собою (наприклад, проходити відповідні програми, звертатися до психолога тощо); проте 13,98 % (13 осіб) стверджують, що це не так, решта – не знають відповіді.

Відповіді на запитання «Чи можна сказати, що взяти на себе відповідальність за скоєні агресивні дії, прояви насильства та усвідомити, що це зробив я – перший крок до життя без агресії?» розподілились таким чином: ствердні – 41,94 % (39 осіб), не знають – 44,09 % (41 особа), заперечні – 13,98 % (13 осіб) підлітків.

Також 33,33 % (31 особа) зазначили, що під час складних ситуацій намагаються взяти паузу, щоб повернутися до їх вирішення через деякий час, 35,48 % (33 особи) – цього не роблять.

У разі конфлікту першими готові йти на компроміс 37,64 % (35 осіб) респондентів, не готові цього робити – 33,33 % (31 особа), решта 29,03 % (27 осіб) не знають, як би вони вчинили.

Таблиця 2.5

Розподіл відповідей респондентів

на твердження щодо агресивної поведінки (у %)

Твердження	*Так*	*Не знаю*	*Ні*
Агресія є вродженою особливістю всіх людей	31,18	35,48	33,33
Вміння контролювати агресію залежить від самої людини	64,52	26,88	8,60
В Україні існує низка законів, що регламентують відповідальність за вчинення насильства та прояв агресії	39,78	51,61	8,60
Постійні зауваження людям та вказівки на їх недоліки, критика є не агресією, а просто бажанням зробити їх кращими	37,64	49,46	12,90
Особа, яка постраждала від агресії під час конфлікту, сама винна у цьому	41,94	31,18	26,88
У кожній сім'ї є ситуації, коли застосовується фізична сила одного члена сім'ї стосовно іншого	51,61	26,88	21,51
Я не винен у ситуації, що склалася, адже інша людина завжди сама мене провокує	49,46	21,51	29,03
Для того, щоб вирішити проблему проявів агресивної поведінки, всі учасники конфлікту мають працювати над собою (наприклад, проходити відповідні програми, звертатися до психолога тощо)	41,94	44,09	13,98
Чи можна сказати, що взяти на себе відповідальність за скоєні агресивні дії, прояви насильства та усвідомити, що ЦЕ ЗРОБИВ Я – перший крок до життя без агресії?	41,94	33,33	24,73
При виникненні складних ситуацій я намагаюся взяти тайм-аут і повернутися до їх вирішення через деякий час	33,33	31,18	35,48
Під час конфліктів я готовий першим йти на компроміс для того, щоб уникнути негативних результатів протистояння (вияву агресії та насильства один до одного)	37,64	29,03	33,33

Отримані результати та їх аналіз дають нам змогу зробити такі висновки:

- більшість підлітків не володіють інформацією про походження агресії та виникнення у них негативних почуттів, знаннями щодо відповідальності за вчинення агресивних дій чи насильства;

- не можуть розрізняти агресивні дії та конструктивну критику;

- більшість підлітків не вміють контролювати власні емоції та не знають, яким чином це робити;

- майже половина всіх опитаних мають хибні уявлення щодо норм сімейного життя та соціально прийнятних моделей поведінки.

Для визначення видів агресивної поведінки ми використали стандартну *методику виявлення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі* (додаток Г).

З метою виявлення індексів ворожості та агресивності нами було застосовано інтерпретацію даних за Є. І. Роговим.

Індекс ворожості та агресивності визначався при оцінюванні відповідних шкал за допомогою ключа.

Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює 21±4, а ворожості – 7±3. При цьому звертається увага на можливість досягнення визначеної величини, що вказує ступінь прояву агресивності.

Індекс агресивності охоплює показники фізичної, непрямої, вербальної агресії і роздратування, а індекс ворожості – образи і підозрілості (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Відносний показник рівня агресивності та ворожості (%)

Прояви	Величина	Знижений	Норма	Підвищений
Індекс агресивності	Абс.	7	40	46
	%	7,52	43,01	49,46
Індекс ворожості	Абс.	4	17	72
	%	4,30	18,28	77,42

Аналіз результатів застосування методики Басса-Даркі засвідчив, що рівень індексу агресивності у 49,46 % (46 осіб) та індексу ворожості у 77,4 % (72 особи) опитаних підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, є підвищеним. Для таких дітей характерні конфліктність, неспроможність адекватно виражати свої емоції та почуття. Знижений рівень агресивності спостерігається у 7,52 % (7 осіб) та знижений індекс ворожості – у 4,3 % (4 осіб) дітей, що свідчить про деяку пасивність та комформізм підлітків із такими показниками. З усіх опитаних індекс

агресивності у нормі виявився у 43,01 % (40 осіб) підлітків, індекс ворожості у нормі – у 18,28 % (17 осіб).

Аналіз результатів застосування методики Басса-Даркі дав змогу визначити відсоткове співвідношення підлітків з різними типами агресивності та різними рівнями її проявів (табл. 2.7). Низький рівень фізичної агресії виявлено у 2,15 % (2 особи) опитаних, середній – 10,75 % (10 осіб), підвищений – 48,39 % (45 осіб), високий – 32,26 % (30 осіб), надзвичайно високий – 6,45 % (6 осіб). Вербальна агресія у 3,23 % (3 особи) опитаних проявляється на низькому рівні, у 5,38 % (5 осіб) – середньому, 26,88 % (25 осіб) – підвищеному, 27,96 % (26 осіб) – високому, 36,56 % (34 особи) – надзвичайно високому. Негативізм низького та середнього рівня наявний у 5,38 % (5 осіб) підлітків, підвищеного – 13,98 % (13 осіб), високого – 44,09 % (41 особа), надзвичайно високого – 31,18 % (29 осіб). Почуття провини на низькому рівні притаманно 1,08 % (1 особа) опитаних, середньому – 2,15 % (2 особи), підвищеному – 20,43 % (19 осіб), високому – 65,59 % (61 особа), надзвичайно високому – 10,75 % (10 осіб). Низький рівень опосередкованої агресії є у 5,38 % (5 осіб) респондентів, середній – у 40,86 % (38 осіб), підвищений – у 33,33 % (31 особа), високий – 10,75 % (10 осіб) та надзвичайно високий – у 9,68 % (9 осіб). На надзвичайно високому рівні спостерігається такий вид агресивності, як дратівливість, у 65,59 % (61 особа) опитаних, у 20,43 % (19 осіб) вона наявна на високому рівні, у 10,75 % (10 осіб) підлітків – на підвищеному, у 3,23 % (3 особи) – середньому. Для 2,15 % (2 особи) характерна підозрілість низького рівня, середнього – для 5,38 % (5 осіб), підвищеного – для 8,60 % (8 осіб), високого – для 13,98 % (13 осіб), та для 69,89% (65 осіб) – надзвичайно високого рівня. Образу відчувають на низькому рівні 3,23 % (3 особи) підлітків, на середньому – 5,38 % (5 осіб), підвищеному – 41,94 % (39 осіб), високому – 44,09 % (41 особа) та надзвичайно високому – 5,38 % (5 осіб) опитаних.

Таблиця 2.7

Показники рівнів агресивності за видами (у %)

	Величина	Низький	Середній	Підвищений	Високий	Надзвичайно високий
Фізична	Абс	2	10	45	30	6
	%	2,15	10,75	48,39	32,26	6,45
Вербальна	Абс	3	5	25	26	34
	%	3,23	5,38	26,88	27,96	36,56
Негативізм	Абс	5	5	13	41	29
	%	5,38	5,38	13,98	44,09	31,18
Почуття провини	Абс	1	2	19	61	10
	%	1,08	2,15	20,43	65,59	10,75
Опосередкована агресія	Абс	5	38	31	10	9
	%	5,38	40,86	33,33	10,75	9,68
Дратівливість	Абс	0	3	10	19	61
	%	0,00	3,23	10,75	20,43	65,59
Підозрілість	Абс		5	8	13	65
	%	2,1	5,38	8,60	13,98	69,89
Образа	Абс		5	39	41	5
	%	3,2	5,38	41,94	44,09	5,38

З метою визначення домінуючого способу поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях, ми використали стандартну *методику К. Томаса* (додаток Д).

За результатами діагностики, поширеним методом вирішення конфліктних ситуацій для 31,18 % (29 осіб) опитаних респондентів є пристосування та суперництво, 22,58% (21 особа) – співробітництво, для 7,53 % (7 осіб) – компроміс та уникнення (рис. 2.20).

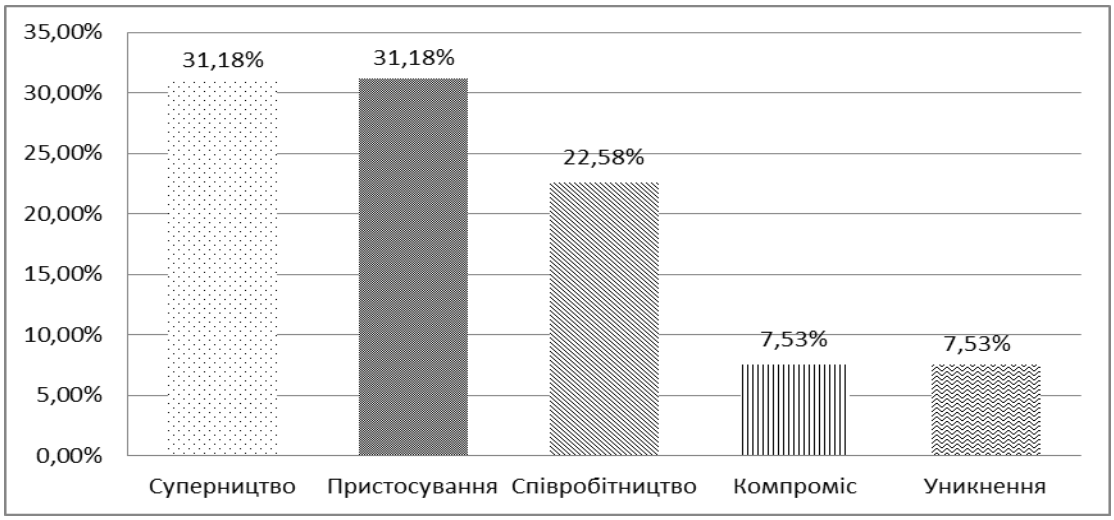


Рис. 2.20. Показники способів реакції на конфліктну ситуацію за методикою К. Томаса (%)

Для визначення досвіду підлітків щодо вирішення конфліктних ситуацій та проявів агресивної поведінки, рівня поінформованості з проблем агресії та агресивної поведінки, виявлення ставлень, уявлень та установок стосовно такої поведінки, а також визначення потреб, задоволення яких сприяло б зниженню проявів агресивної поведінки, ми використали *метод фокус-групи*.

Нами розроблено сценарій її проведення (додаток Е). Зокрема, питання для обговорення було згруповано у чотири блоки:

1. Досвід учасників щодо вирішення конфліктних ситуацій та проявів агресивної поведінки.
2. Рівень поінформованості з проблеми агресії та проявів агресивної поведінки підлітків.
3. Ставлення, уявлення та установки щодо проявів агресивної поведінки.
4. Потреби, які варто задовольнити, щоб запобігти проявам агресивної поведінки.

За результатами аналізу відповідей учасників встановлено, що у 93,0 % часто виникають конфліктні ситуації. Зазвичай, підлітки конфліктують з однолітками, рідше з дорослими людьми. Проте опитані зазначають, що намагаються уникати конфлікту з дорослими, адже розуміють, що можуть наражатися на серйозні проблеми. Реакцією на конфлікт з однолітками є роздратування, засмучення, підвищення голосу, використання нецензурної лексики, а також прояви фізичної сили та агресії. Найпоширенішими способами вирішення конфліктної ситуації, окрім агресії, підлітки називали ігнорування та перемикання уваги на інші справи. Надзвичайно тривожним є те, що підлітки нецензурно сваряться майже щодня. Про це свідчать їх відповіді на запитання *«Як часто ви можете сваритися, зокрема нецензурною лексикою?»*.

За відповідями на запитання *«Що ви знаєте про права людини та дитини?»* виявлено: підлітки знають, що кожна людина має права, і що ці права зафіксовані у Конституції України. Найбільш часто згадуваними

правами стосовно дітей були: право на життя, освіту, на захист, на вільне спілкування, на дозвілля, медицину та гру. Думки підлітків щодо запитання *«Чи знаєте ви, до яких наслідків може призвести прояв агресивних дій (штовхання, ляпаси, бійки, образи та ін.)?»* розділилися. Частина підлітків зазначили, що у такому випадку порушуються права на життя, повагу, майно, інша частина – наполягали на тому, що права можуть бути порушені тільки у разі, коли людині завдано суттєвих збитків, а при застосуванні нецензурних слів, штовхань та ляпасів таких наслідків немає, а отже і немає відповідальності. Найбільш поширеними варіантами відповідей щодо відповідальності за порушення прав інших людей були «проблеми з міліцією» та «взяття на профілактичний облік кримінальної міліції у справах дітей» (на сьогодні це відділи ювенальної превенції).

При аналізі відповідей учасників на запитання третього тематичного блоку, які стосувалися ставлення, уявлень установок підлітків щодо проявів агресії, виявлено: 90 % з них вважають, що у конфліктній ситуації, зазвичай, винен хтось один. Підлітки також стверджують, що у конфлікті допустимо використовувати будь-які методи, тобто вербальні та фізичні. А також опитувані зазначили, що їм важко зупинитися під час конфлікту та контролювати свої емоції.

Під час обговорення питань четвертого тематичного блоку підлітки наголошували, що одним із головних їх бажань наразі є повернення додому, до сім’ї. Учасники зазначали, для уникнення конфліктів їм потрібно спілкуватися з людьми, які також не хочуть вступати у суперечки та проявляти агресію. Відповіді на запитання, що потрібно підліткам для гарного настрою, розподілилися таким чином: 41,94 % (39 осіб) – повернення в сім’ю, 36,56 % (34 особи) – організація дозвілля (прогулянки, ігри, хобі), 15,05 % (14 осіб) – хороше ставлення оточуючих, 6,45 % (6 осіб) – алкоголь.

Проаналізувавши отримані дані дослідження, ми визначили, що характерними особливостями підлітків, які мають агресивну поведінку і перебувають у ЦСПР, є:

- наявність психологічних травм, що спричиняють прояви агресивної поведінки у стресових ситуаціях;
- нерозцінювання власної агресії як агресивної поведінки;
- часте звинувачення оточуючих у власній деструктивній поведінці;
- відсутність почуття провини у випадку навмисної агресії;
- нестриманість, пов’язана з превалюванням караючого стилю виховання батьками;
- невміння адекватно проявляти турботу, симпатію та любов;
- використання негативних поведінкових практик (вживання алкоголю, тютюну, інших психоактивних речовин, зловживання комп’ютерними іграми та інтернет-ресурсами, застосування словесної агресії та/або фізичної сили тощо) для подолання стресових ситуацій;
- недостатній рівень знань щодо відповідальності за прояви агресивної поведінки стосовно інших;
- невміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації та хибні установки щодо власної участі у конфліктних ситуаціях;
- неготовність брати відповідальність за свої вчинки у конфліктній ситуації на себе та пошук виправдання собі або звинувачення у ситуації інших;
- досить обмежений набір методів ефективного виходу із конфліктних ситуацій;
- невміння стримувати власні негативні емоції, такі як гнів, роздратування, агресія;
- підвищений рівень тривожності та ворожості, що особливо проявляється, коли підлітки не відчувають себе в безпеці;
- дратівливість, підозріливість та негативна налаштованість на людей, під час спілкування з якими відчувають небезпеку;
- вороже сприйняття більшості ситуацій;
- налаштованість на негативне сприйняття себе з боку оточуючих;
- неврологічні розлади: нестійка, розсіяна увага, слабка оперативна пам'ять, нестійке запам’ятовування;

- невміння прогнозувати наслідки своїх дій;
- неадекватна самооцінка.

Із 93 підлітків, які взяли участь у констатувальному етапі експерименту, на формувальному етапі експерименту до складу експериментальних груп було залучено 45 підлітків, які перебувають у ЦСПР міст Києва, Чернівці, Полтава та Житомир і мають підвищений рівень агресивності чи ворожості, визначений за методикою Басса-Даркі.

Шляхом спостереження за поведінкою, схильностями, манерами підлітків, які мають агресивну поведінку і перебувають у ЦСПР, ми визначили, що серед 45 респондентів є 5 осіб стабільного типу та 32 особи соціально-адаптивного орієнтованого на групу типу, які були залучені до груповго тренігового блоку основної частини комплексної програми профілактики; а 8 осіб соціально-адаптивного індивідуально орієнтованого типу були залучені до індивідуального тренінгового блоку основної частини комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків.

2.3. Характеристика комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації

Результати вивчення зарубіжних та вітчизняних практик реалізації профілактичних програм та констатувального етапу експерименту стали підґрунтям для розроблення комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР. Створюючи програму, ми врахували світовий досвід профілактичної роботи і теоретичні позиції щодо компонентів профілактичних програм.

Розроблена нами комплексна програма профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР (далі – Програма) містить дві частини:

1. Основна.
2. Варіативна.

Основна частина має такі блоки:

- діагностичний;

- мотиваційний;
- тренінговий (груповий, індивідуальний).

Реалізація основної частини Програми розпочинається із проведення діагностики особистості підлітка, який має агресивні прояви за такими індикаторами:

- тривалий досвід вживання психоактивних речовин;
- психічне захворювання;
- характерологічні особливості;
- психологічні травми та комплекси.

Під час першої зустрічі важливо з'ясувати, чи зловживає підліток алкоголем або іншими психоактивними речовинами.

Разом із даними про необхідність проходження підлітком з агресивною поведінкою курсу реабілітації від вживання психоактивних речовин, необхідно переконатися, що дитина не страждає на психічне захворювання. Питання залучення такої дитини до участі у профілактичній програмі повинно вирішуватися за участі уповноваженої особи від ЦСПР та психолога, та лише до індивідуального компоненту тренінгового блоку Програми [69; 70].

Діагностичний блок Програми також має на меті визначення наявності чи відсутності агресивної поведінки у дитини, причин агресивної поведінки, форм її проявів, знань та установок підлітків, які перебувають у ЦСПР, щодо такої поведінки. Комплексна діагностика необхідна для побудови ефективного профілактичного процесу. З цією метою у межах дослідження було розроблено діагностичний інструментарій, який охоплює:

- карту первинного спілкування з дитиною (додаток Б);
- опитувальник для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її наслідків (додаток В);
- методику виявлення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі (адаптація А. К. Осницького) (додаток Ґ);
- методику діагностики схильності особи до конфліктної поведінки К. Томаса (додаток Д);

- метод фокус-групи з виявлення знань, ставлень, уявлень та установок щодо агресивної поведінки (додаток Е).

Означені методики описані в параграфі 2.2 «Соціально-психологічний портрет підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації». Вони стали підґрунтям для визначення особливостей підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, що лягло в основу створення самої Програми профілактики.

Рішення, з чого саме починати психодіагностику, соціальний педагог приймає самостійно під час знайомства з підлітком. Якщо підліток важко йде на контакт, не схильний говорити про себе і свої проблеми, роботу з ним варто починати з проективних методів діагностування, до початку проведення інших діагностичних методик. Позитивні зауваження під час обговорення проективних тестів сприятимуть налагодженню довіри між підлітком та соціальним педагогом [69; 70].

Результати психодіагностики інтерпретуються зазвичай не окремо, а разом з іншими даними про підлітка: спостереження, аналіз ситуації, з якою підліток потрапив у ЦСПР, взаємостосунки з персоналом ЦСПР та іншими вихованцями. Після проведення проективних тестів доцільно заповнити *карту первинного спілкування з дитиною* (додаток Б). Деякі запитання, зазначені у картці, можуть бути складними для підлітка, тому соціальному педагогу не слід наполягати на відповіді, краще їх відкласти й обговорити пізніше, коли дитина почуватиметься більш безпечно.

Проводячи діагностику, соціальний педагог повинен залишатися неупередженим, щоб його особисте ставлення не вплинуло на інтерпретацію результатів; також важливо зберігати конфіденційність розмови. Тобто, соціальний педагог не має права надавати інформацію про результати психодіагностики третім особам (членам сім’ї, колегам, співробітникам ЦСПР, іншим), якщо не отримав на це згоди самої дитини [69;70].

Отже, перш ніж застосовувати Програму, необхідно провести діагностичну роботу, яка, окрім зазначеного вище, допоможе також у визначенні:

- необхідності проходження підлітком *індивідуальному компоненті тренінгового блоку*;
- потреби та готовності підлітка до участі у *груповому компоненті тренінгового блоку* Програми;
- необхідності залучення до роботи з підлітком вузькокваліфікованих спеціалістів, таких як психотерапевт, невролог, нарколог та інші [69; 70].

Під час роботи з цією категорією підлітків варто підходити індивідуально до кожного випадку та окремо визначати схему дій з кожним вихованцем, ґрунтуючись на його потребах та враховуючи особливості, визначені на діагностичному етапі.

Пропонуємо два орієнтовних алгоритми роботи з підлітком у межах основної частини Програми (рис. 2.21):

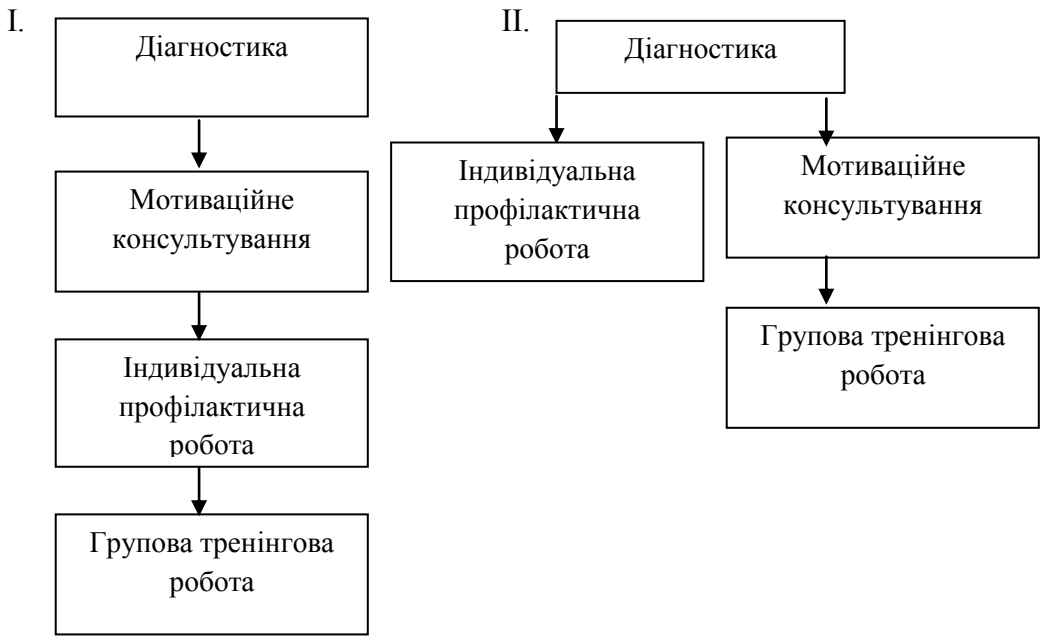


Рис. 2.21. Алгоритми роботи з підлітком у межах основної частини Програми

У першому варіанті за результатами діагностики підлітку можна запропонувати участь у груповому тренінговому компоненті основної частини комплексної програми профілактики агресивної поведінки, проте за

результатами мотиваційної бесіди дитина може висловити неготовність до роботи у групі, не мати достатнього рівня мотивації, тоді соціальний педагог може запропонувати участь в індивідуальному компоненті тренінгового блоку програми, з подальшим переходом до групової роботи з урахуванням готовності дитини.

У другому варіанті, зображеному на рис. 2.21, за результатами діагностики підлітка можна направити або лише на проходження індивідуального компоненту тренінгового блоку програми (в силу вище перерахованих особливостей та умов), або на прохадження мотиваційної бесіди, з подальшим направленням до роботи у груповому тренінговому компоненті програми, за умови достатнього рівня мотивації та готовності підлітка до запропонованого варіанту роботи.

При прийнятті рішення важливо враховувати потреби підлітка, його готовність до участі у блоках програми та ті завдання, які ставляться у роботі з ним.

Мотиваційний блок передбачає проведення мотиваційної бесіди з підлітком для визначення рівня мотивації до участі у Програмі, формування або підвищення мотивації щодо зміни поведінки.

Мотиваційна бесіда проводиться з підлітками, які, за результатами діагностичного блоку, потенційно можуть бути залучені до групової роботи.

Метою мотиваційної бесіди є визначення готовності підлітка до роботи у тренінговій групі та сприяння прийняттю підлітком усвідомленого рішення щодо участі у Програмі.

Філософія мотиваційної бесіди ґрунтується на таких засадах:

1. Мотивація – це ключ до змін людиною своєї поведінки.
2. Мотивація до змін не може бути примусовою, а має усвідомлено сформуватися особистістю.
3. Моралізаторство – неефективний шлях формування мотивації до змін.
4. Готовність до змін – результат міжособистісного спілкування та професіоналізму спеціалістів, які допомагають людині.

5. Лише той, хто визнає існування своєї проблеми та готовий до прийняття рішення про зміни, може формувати план таких змін та активно діяти.

6. Прийняття рішення про зміну своєї поведінки (шлях від усвідомлення проблеми до готовності діяти) – тривалий процес, тому підліткам потрібен різний обсяг часу для його проходження.

7. Висловлювати специфіку своєї проблеми та формувати альтернативні шляхи її розв'язання має лише сама людина, а спеціаліст (психолог, соціальний працівник) може допомагати їй у цьому, використовуючи запитання [69; 70].

На основі досвіду Німеччини, США та Болгарї щодо упровадження профілактичних програми нами були визначені такі важливі принципи для реалізації комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР:

- безумовне прийняття підлітка та переконань, які наразі у нього сформовані;
- налагодження зворотного зв'язку з підлітком для взаєморозуміння та ефективного контакту;
- допомога в аналізі альтернативних рішень без моралізаторства та нав'язування позицій фахівця;
- стимулювання підлітка до роздумів і рефлексії;
- повага до права вибору підлітка.

Під час проведення мотиваційної бесіди застосовувались такі прийоми і техніки:

- Відкриті запитання – тобто запитання, які не передбачають короткої відповіді («так», «ні») та заохочують підлітка до міркувань і самоаналізу: «Як?», «Коли?», «Як Ви вважаєте, чому?», «Що Вас турбує?» тощо. При цьому соціальний педагог має пам'ятати, що не можна ставити кілька питань одночасно – спершу слід дати підлітку можливість відповісти на перше, потім поміркувати над наступним. Занадто багато запитань та швидкий темп розмови

нагадуватимуть допит, тому необхідно намагатися слідкувати за темпом підлітка та не перевантажувати його [69; 70].

- Заохочення і підтримка – «Будь-яка твоя відповідь приймається», «Твое рішення важливе для нас», «Дякую за твою щирість», «Я розумію, що рішення приймати нелегко», «Це гарна ідея» тощо.

Заохочуючи та підтримуючи підлітка, підкреслюючи його позитивний досвід і позитивні риси під час діалогу соціальний педагог сприяє зростанню мотивації підлітка на подальшу взаємодію, оскільки дає дитині можливість відчути себе більш упевнено та мобілізувати свої внутрішні ресурси[69; 70].

- Активне, віддзеркальне слухання – прямий зацікавлений погляд, кивання. Під час мотиваційної бесіди підліток має відчути, що соціальний педагог дійсно переймається його ситуацією та щиро бажає допомогти. Активне слухання передбачає повторення чи перефразування того, що сказав підліток (це дає йому розуміння, що його чують та розуміють); рефлексію почуттів дитини (тобто відображення того, що вона відчуває, говорячи певні слова) [69; 70].

У процесі активного слухання важливо постійно відстежувати реакції підлітка (слова, інтонацію, міміку, жести).

- Підсумовування та узагальнення – «Чи правильно я зрозумів, що …», «Якщо підсумувати те, що Ви сказали, то …», «Я хочу уточнити …» тощо. Використання такого прийому під час мотиваційної бесіди дозволяє підлітку усвідомити власні реакції та проаналізувати свій досвід, оцінити, як його слова трактуються соціальним педагогом. Окрім того, такий прийом дає можливість як підлітку, так і соціальному педагогу зрозуміти, що в розмові було сформульовано хибно чи втрачено. Також підсумовування й узагальнення дає змогу отримати додаткові коментарі з боку дитини [69; 70].

Мотиваційна бесіда проводиться індивідуально з кожним підлітком в окремому приміщенні, де можливо працювати з дитиною віч-на-віч.

З деякими підлітками мотиваційну бесіду варто проводити у *два етапи*, часовий проміжок між якими може становити один тиждень

Під час *першого етапу* мотиваційної бесіди (додаток Ж) соціальний педагог визначає три варіанти подальшої співпраці з підлітком:

1) у разі невизнання проблеми агресивної поведінки як власної та відсутності вмотивованості до участі – не продовжує роботу щодо профілактики агресивної поведінки з потенційним учасником та рекомендує, у разі потреби, звертатися за індивідуальними консультаціями;

2) у разі невпевненості потенційного учасника у тому, чи потрібно йому брати наразі участь у Програмі, проте визнання (повне або часткове) власної проблеми агресивної поведінки, соціальний педагог призначає *повторну зустріч* (*другий етап* мотиваційної бесіди) (додаток З);

3) у разі достатнього рівня вмотивованості щодо участі у Програмі та визнання (повного або часткового) власної проблеми агресивної поведінки, соціальний педагог запрошує підлітка на перше заняття.

Мотиваційний блок комплексної програми профілактики спрямований на визначення рівня мотивації підлітка до участі у Програмі, а також його підвищення. Наприкінці мотиваційної бесіди спеціаліст пропонує підлітку визначити власний рівень мотивації до участі за шкалою від одного до десяти балів. Якщо рівень мотивації п’ять та вище балів, то підліток залучається до реалізації Програми, якщо нижче, то соціальний педагог запрошує до другого етапу мотиваційної бесіди та дізнається про те, яким чином можна підвищити мотивацію взяти участь у Програмі.

Під час цього етапу мотиваційної бесіди соціальний педагог має заповнити спеціальний бланк (додаток И), який містить коротку (резюмовану) інформацію про потенційного учасника Програми та результати мотиваційної бесіди з ним. Заповнений бланк стане у пригоді на другому етапі мотиваційної бесіди, якщо такий буде, та для подальшого супроводу підлітка у Програмі (як у разі його участі у груповій роботі, так і в разі отримання ним індивідуальних консультацій).

Структура *першого етапу* мотиваційної бесіди складається з чотирьох фаз:

Перша фаза – *вступна* – представлення соціального педагога, знайомство з підлітком.

Друга фаза – *інформаційна* – надання інформації про Програму:

- мета проведення Програми;
- форма проведення Програми;
- кількість занять Програми;
- основні питання, що розглядатимуться під час занять у межах Програми;
- період проведення Програми;
- місце проведення занять;
- можливість отримання індивідуальних консультацій під час Програми та їх тематика.

Третя фаза – *діагностично-мотиваційна* – визначення рівня визнання підлітком проблем, пов'язаних з його агресивною поведінкою, та його вмотивованості до участі у Програмі й роботі в групі.

Четверта фаза – *підсумкова* – підбиття підсумків бесіди.

Якщо соціальний педагог запросив підлітка на другий етап мотиваційної бесіди, то перед тим як попрощатися, таку дитину слід запитати, що може вплинути на зростання рівня її вмотивованості до участі у Програмі. Після цього необхідно дати підлітку картку, на якій записати день та час, узгоджений з ним, коли відбудеться наступна зустріч. Окрім того, підлітку потрібно передати бланк аналізу результатів участі у Програмі (додаток К), який було заповнено на цьому етапі зустрічі, та попросити поміркувати і, за можливості, додати якісь пункти й обов'язково принести бланк наступного разу.

Другий етап етап мотиваційної бесіди проводиться з тими, хто:

- незважаючи на високу оцінку рівня свого бажання брати участь у Програмі, виказав невпевненість у тому, чи готовий він зробити це зараз та працювати у групі;
- оцінив рівень свого бажання у 5 балів і нижче, однак не вважає своє рішення остаточним.

Бажано, щоб другий етап мотиваційної бесіди проходив не пізніше, ніж через сім днів після першого етапу.

На цьому етапі мотиваційної бесіди соціальний педагог продовжує заповнювати другу частину бланку (додаток И).

Другий етап мотиваційної бесіди складається з трьох фаз:

Перша фаза – *вступна* – налаштування на діалог та актуалізація результатів попередньої зустрічі.

Друга фаза – *діагностично-мотиваційна* – виявлення того, чи змінився рівень визнання підлітком проблем, пов'язаних з його агресивною поведінкою, та визначення вмотивованості його до участі у Програмі і роботі в групі.

Третя фаза – *підсумкова* – підбиття підсумків бесіди.

У разі, якщо і на другому етапі мотиваційної бесіди підліток засвідчить свою неготовність брати участь у роботі групи, соціальний педагог має наголосити, що він поважає вибір підлітка і що за умови зміни ситуації та прийняття рішення щодо участі той може звернутися до соціального педагога повторно і, якщо це буде можливо, пройти Програму пізніше. Окрім того, соціальний педагог підкреслює можливість отримання індивідуальних консультацій стосовно питань, які турбуватимуть підлітка.

Розроблена Програма профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР, передбачає комплексний підхід до профілактичної діяльності, містить методики відповідної індивідуальної та групової роботи.

Пропоновані теми Програми охоплюють питання, спрямовані на розвиток особистості, мотивування до активного залучення у процес планування подальшого життя, надання можливості оволодіння навичками безконфліктного спілкування, ефективної комунікації тощо. Означена Програма є не єдиним засобом вирішення проблеми агресивної поведінки підлітків в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації і має застосовуватись в контексті ведення випадку підлітка, який виявляє агресивну поведінку. Профілактична робота буде ефективною, якщо паралельно учасник Програми отримуватиме необхідні для нього соціальні послуги, що допоможуть у подоланні життєвих труднощів.

Тренінговий блок програми включає два компоненти: груповий та індивідуальний (додаток Л). Даний блок має на меті надати соціально-психологічну допомогу підліткам, схильним до агресивної поведінки, у подоланні насильницького стилю спілкування та в набутті навичок контролю агресії і гніву, умінь ефективної комунікації та партнерської взаємодії у соціальному оточенні.

Основні завдання блоку:

- розширити поінформованість підлітків щодо сутності агресії та гніву;
- сприяти усвідомленню підлітками сутності й особливостей поняття насильства та власної ролі у його попередженні і подоланні;
- навчити підлітків розпізнавати механізми агресивної поведінки та запобігати їй;
- відпрацювати навички контролю за гнівом та агресією;
- прищепити навички ефективної комунікації як дієвого способу вирішення конфліктних ситуацій;
- розвинути навички планування індивідуальних цілей та перспективних життєвих планів у ненасильницькому життєвому просторі.

Тренінговий блок Програми складається із восьми тем, що містять одинадцять тренінгових занять (табл. 2.8) [61].

Таблиця 2.8

Тематика тренінгового блоку

Програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації

Тематика занять	Мета занять	Кількість занять
Тема 1. Вступ до Програми. Знайомство. Напрацювання правил роботи групи	Познайомитись з учасниками та поінформувати про особливості й засади Програми, сприяти налаштуванню кожного на активну участь у Програмі. Закцентувати увагу підлітків на тому, що правила є регулятором агресивної поведінки і їх дотримання важливе як під час роботи у Програмі так і в житті загалом	1

Продовж. табл. 2.8

Тема 2. Постановка індивідуальних цілей та побудова перспективних планів щодо подолання агресивності	Визначити досяжну мету участі у Програмі для кожного з учасників, зокрема щодо подолання власної агресивної поведінки, актуалізувати розуміння підлітками того, що зміна поведінки і власного життя залежить безпосередньо від них	1
Тема 3. Права та відповідальність підлітків	Надати інформацію підліткам про їх права, обов'язки та відповідальність, навчити розрізняти проступки залежно від ступеня тяжкості; повідомити, якою є відповідальність за агресивні дії	2
Тема 4. Механізми формування агресивної поведінки	Надати інформацію щодо факторів впливу на розвиток агресивної поведінки, відпрацювати навички розпізнавання спускових механізмів вияву агресії та навчити розрізняти власні почуття і почуття інших людей у ситуації конфлікту	1
Тема 5. Відпрацювання навичок самоконтролю гніву та агресії	Відпрацювати навички самоконтролю проявів гніву та агресії стосовно інших людей, навчитися аналізувати конфліктні ситуації та визначати власну роль у їх вирішенні	2
Тема 6. Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації	Відпрацювати навички ефективної комунікації для подолання власної агресивної поведінки	2
Тема 7. Формування цілей та перспективних життєвих планів	Закріпити навички побудови короткострокових та довгострокових цілей і перспективних планів, перевірити успішність реалізації мети щодо подолання власної агресивної поведінки	1
Тема 8. Підбиття підсумків участі у Програмі	Підбити підсумки участі у Програмі, визначити здобуті під час Програми результати	1

Усі теми викладаються послідовно, їх сутність повністю розкривається в заняттях, до кожного з яких надано повний опис проведення (додаток К)

Орієнтовна тривалість одного групового заняття тренінгового компоненту – 3 години, заняття проводяться у вигляді двох сесій по 1 годині 20 хвилин із перервою посередині 20 хвилин. Тривалість одного індивідуального заняття – 1 година 20 хвилин, заняття проводиться у вигляді однієї сесії.

Логіка побудови групових та індивідуальних занять тренінгового блоку має чіткі структурні елементи, подані (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Структурні елементи групових та індивідуальних занять тренінгового блоку Програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР

Назва структурних елементів занять	Мета структурних елементів занять
Привітання учасників	Привітати учасника/ів, актуалізувати тему заняття та налаштувати на позитивну роботу
Знайомство	Познайомитись з учасником/ами, відпрацювати навички говорити про себе із позитивним забарвленням, налаштувати на позитивну роботу під час заняття
Рефлексія минулого заняття	Актуалізувати результати та пригадати основні висновки, що були зроблені під час роботи на попередньому занятті
Повторення правил роботи	Актуалізувати правила, яких варто дотримуватись під час роботи на занятті для забезпечення ефективності участі у ньому
Перевірка домашнього завдання	Визначити рівень мотивації підлітка до участі у заняттях та відпрацювати навички та уміння, здобуті під час заняття
Змістовні вправи	Розкрити основний зміст тематики заняття, відпрацювати необхідні знання, уміння і навички для подолання агресивної поведінки
Рефлексія участі у занятті	Підбити підсумки, визначити результати участі у занятті
Домашнє задання	Відпрацювати навички та уміння, здобуті під час заняття
Ритуал прощання	Сприяти позитивному завершенню участі у занятті

Групові та індивідуальні заняття тренінгового блоку Програми складаються із сукупності форм та методів, що у поєднанні дають позитивний профілактичний ефект та дозволяють надати підліткам необхідні знання, відпрацювати уміння і навички, що сприяють подоланню агресивної поведінки. Такими формами і методами є: інформаційні повідомлення, мозкові штурми, індивідуальна робота із завданнями, робота у міні-групах, робота з кейсами, інтерактивні вправи, рольові ігри, розповідь історій, робота з іграшками.

Для кращого розуміння програми розглянемо змістове наповнення кожного із занять.

На *першому занятті* підліткам пропонувалось познайомитись за допомогою вправ «Здогадки» та «Кореспондент». Під час першого заняття,

виконуючи вправу «Річка», учасники мали змогу озвучити свої очікування від програми, серед яких були такі: «Гарно провести час», «Навчитися чогось нового», «Вміти вирішувати конфлікти», «Налагодити стосунки з друзями», «Навчитися випускати свій гнів, щоб не ображати інших», «Поставити правильні цілі в житті» та інше.

За допомогою вправи «Діамант» учасники прийняли правила роботи групи, які потім повторювались. Ця вправа проводилася протягом кожного із занять для того, щоб підлітки навчились дотримуватись правил і співвідносили їх із правилами та нормами поведінки у житті. Також було підписано договір про участь у програмі. Договір слугував символічним підтвердженням мотивації учасника до участі, а також давав змогу під час нестандартних ситуацій апелювати до відповідальності підлітків та прийнятого ними рішення про зміну власної поведінки.

Отже, перше заняття Програми дозволило налагодити позитивну атмосферу, визначити очікування учасників, а також встановити загальні правила участі, яких необхідно дотримуватися протягом всього терміну реалізації програми.

Друге тренінгове заняття було спрямоване на визначення досяжної мети участі у Програмі для кожного з учасників пов’язаної зі зміною власної агресивної поведінки, та налагодження стосунків з іншими. Це заняття допомогло досягти розуміння підлітками того, що зміна поведінки і власного життя залежить безпосередньо від них. Змістовними вправами були «Замкнене коло», «Постановка індивідуальних цілей».

Вправа «Замкнене коло» передбачала актуалізацію тематики подолання агресивної поведінки, усвідомлення важливості власної активної ролі у цьому процесі, а також демонстрування розуміння ситуації підлітка з агресивною поведінкою з боку соціального педагога.

Вправа «Постановка індивідуальних цілей» мала на меті розширення уявлення учасників про цілепокладання та сприяння побудові ними конкретних цілей щодо вирішення проблеми власної агресивної поведінки, а також

перспективних планів для досягнення визначеної мети. Виконуючи цю вправу, учасники мали змогу визначити одну конкретну досяжну ціль, власні ресурси з її досягнення, людей, які можуть допомогти у цьому процесі, та перешкоди, які варто ліквідувати для досягнення мети.

Третє заняття Програми передбачає надання підліткам інформації щодо сутності прав людини та дитини. Під час заняття було проведено обговорення «Права людини» з метою поглибити знання та розуміння учасниками прав людини і дитини, а також інформаційне повідомлення «Цікаві факти про історію формування прав дитини».

Для ознайомлення з основними правами, зазначеними у Конвенції ООН про права дитини, нами було продемонстровано картки з їх схематичним зображенням, а підлітки мали відгадати, яке саме право демонструється. Для розширення розуміння сутності прав дитини була проведена вправа «Пазл прав». Під час групової роботи над нею учасники дійшли таких висновків: права є щитом, який захищає гідність кожної людини; кожен має право користуватись правами; права пов’язані між собою; права є загальними; якщо дитина має право, держава зобов’язана гарантувати скористатись цим правом; права можна обмежити або припинити; заборонено принижувати гідність дитини.

Для поглиблення знань та розуміння учасниками прав дитини, з’ясування, з якого віку дитина набуває розширеного спектру прав, була проведена вправа «Що я знаю про свої права?». У процесі групової роботи підлітки мали змогу проаналізувати вікові особливості настання тих чи інших прав та відповідальності за власні вчинки.

Мета *четвертого заняття* – надати інформацію про установи й організації, які забезпечують захист прав дітей, розглянути питання відповідальності за вчинення правопорушень та ознайомити зі шляхами попередження вчинення протиправних дій. Для досягнення цієї мети було проведено такі змістовні вправи: «Щити прав дитини», «Ливарпамен»,

обговорення «Причини скоєння правопорушення та способи запобігання», «Відповідальність неповнолітніх», а також вправа «Портрет».

Для актуалізації питання про захист прав дитини, ознайомлення учасників із діяльністю установ, які опікуються питаннями захисту прав була проведена вправа «Щити прав дітей», під час якої учасники в процесі групової роботи та презентацій результатів говорили про поліцію, заклади соціального захисту, службу у справах дітей, соціальних педагогів та психологів як про установи та осіб, що можуть захистити їх права.

Під час вправи «Ливарпамен» підлітки мали можливість обговорити важливість дотримання правил у житті та окремо присвятили час питанню дотримання справедливості.

Для визначення причин скоєння підлітками агресивних дій, правопорушень та способів запобігання протиправній поведінці було проведено обговорення «Причини скоєння правопорушення та способи запобігання». Під час цього обговорення шляхом «мозкового штурму» було визначено основні причини скоєння підлітками подібних дій, а саме: гормональний збій, який відбувається у підлітковому віці, та незнання про способи управління власними емоціями, самоконтроль та можливі альтернативні способи реакцій на подразники.

Для надання учасникам інформації про відповідальність неповнолітніх у разі порушення прав інших людей та спонукання до розуміння межі між власними правами та правами інших людей було проведено обговорення «Відповідальність неповнолітніх», під час якого розглядалися питання настання віку відповідальності за різні правопорушення та характер такої відповідальності.

П'яте заняття Програми було спрямоване на надання інформації щодо факторів впливу на розвиток агресивної поведінки, відпрацювання навичок розпізнавання спускових механізмів проявів агресії та власних почуттів і почуттів інших людей у ситуації конфлікту. Для цього було проведено кілька змістовних вправ. Зокрема, вправа «Лавка в парку» передбачала обговорення

різних стратегій впливу, після проведення якого були викоремлені основні з них: маніпуляція, шантаж, застосування фізичної сили, що по суті є проявами агресивної поведінки. Також обговорювалися питання, яким чином можна уникнути подібного впливу.

Під час цього заняття було представлено графік зростання агресії та обговорені основні фази конфліктної ситуації. У процесі обговорення учасники дійшли висновку, що найбільш сприятливим моментом для вирішення конфлікту без застосування агресії є початкова фаза.

Вправа «Почуття в мені» допомогла підліткам виявити зовнішні та внутрішні ознаки почуттів, які переживають як вони самі, так й інші люди. Учасники об'єдналися у три групи, кожна з яких мала зобрази на силуеті людини прояви різних почуттів. Після закінчення вправи та презентування напрацювань відбулось обговорення питань щодо важливості ідентифікації своїх емоцій і почуттів та їх контролю.

Шосте та сьоме заняття Програми мали на меті відпрацювання навичок контролю над проявами гніву та агресії стосовно інших людей, навчання аналізу конфліктних ситуацій та визначення власної ролі у їх вирішенні. Під час цих занять були виконані такі вправи: Стратегія управління гнівом «Позиції А та Б», «Три позиції», «Режисер», мозковий штурм «Альтернативні способи реакцій», вправи «Я не довіряю тому, що…» та «Мої образи».

Стратегія управління гнівом «Позиції А та Б» передбачала аналіз різних видів реакції на провокацію та агресію, від ігнорування до прояву у відповідь словесної чи фізичної агресії. За результатами виконання вправи підлітки дійшли висновку, що наслідки від ігнорування є значно меншими, ніж від прояву агресивної поведінки, тому у подібних випадках краще дочекатися зниження сили конфлікту і спробувати вирішити його шляхом конструктивних переговорів.

Під час вправ «Три позиції» та «Режисер» учасники мали змогу у рольовій формі програти власні конфліктні ситуації, побувати на місці своїх опонентів. Головним результатом цих вправ стало визнання підлітками, що в ситуації

конфлікту погано почуваються обидві сторони, які здебільшого хочуть уникати сварок та агресії.

Вправа «Я не довіряю тому, що…» була спрямована на відпрацювання емоції недовіри й висловлення цього почуття конструктивним шляхом, без звинувачень та агресії.

У вправі «Мої образи» учасники мали можливість пропрацювати ситуації, які викликають у них образу, та сформувати навички асертивної реакції на подібні ситуації.

Восьме та дев'яте заняття Програми передбачали відпрацювання навичок ефективної комунікації. Під час занять були проведені такі вправи: «Символ ефективного спілкування», «Поводир», «Емоції», вправа на різні типи взаємодії, «Мова тіла», «Активне слухання», «Розумію», «Перефразування», «Я/Ти висловлювання», «Поетапна модель вирішення конфліктів».

Зокрема, вправа «Поводир» мала на меті закріплення навичок довіри до інших людей та відповідальності виправдовувати довіру оточуючих до себе, формування почуття відповідальності за свої дії.

Вправа «Емоції» була покликана навчити розуміти прояви різних емоцій інших людей.

Метою вправи на різні типи взаємодії було визначити недоліки та переваги різних типів взаємодії.

Виконуючи вправу «Мова тіла», учасники мали можливість на практичному досвіді відчути різницю між невербальними проявами, які викликають негативне сприйняття з боку оточуючих, і невербальними проявами, які демонструють позитивний образ «Я».

У вправах «Активне слухання», «Розумію», «Перефразування», «Я/Ти висловлювання» учасники відпрацьовували навички різних форм ефективної комунікації без застосування агресії.

За допомогою вправи «Поетапна модель вирішення конфліктів» було презентовано алгоритм вирішення конфліктних ситуацій, учасники отримали можливість закріпити навички його використанн на практиці.

Десяте заняття Програми дало підліткам змогу сформувати навички побудови короткострокових та довгострокових цілей і перспективних планів. Під час вправи «Хочу й Треба» учасники проаналізували важливість поставлених завдань, які необхідно виконувати щодня та поєднувати їх із приємними діями, які хочется здійснювати для покращення якості власного життя. У вправі «Моя ціль» підлітки мали можливість перевірити результати досягнення поставленої на початку Програми (другому занятті) своєї мети. Вправи «Три мети» та «Життєві перспективи» допомогли відпрацювати навички побудови перспективних цілей на майбутнє та запланувати власне майбутнє на найближчі кілька років.

Одинадцяте заняття Програми було спрямоване на підбиття підсумків участі у Програмі, визначення результатів, здобутих під час її проведення. Окрім того, виконуючи вправу «Лист до себе», учасники написали собі листи із майбутнього, в яких описували свої досягнення, життєвий устрій та сімейний стан. Написані листи були передані вихователям ЦСПР, щоб повернути їх вихованцям тоді, коли вони йтимуть із ЦСПР.

Окрім основної частини, у комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків внесено варіативну частину. Вона містить кілька варіантів заходів, що допомагають закріпити отриманий результат від реалізації тренінгового блоку.

Нами були проведені такі заходи із варіативної частини: настільна просвітницько-профілактична гра «Стоп насильству», квест «На позитиві», виставка колажів «Вчасно розпізнати», форум-театр «Ми різні».

У настільній просвітницько-профілактичній грі взяли участь усі підлітки експериментальної групи. Метою гри було закріпити інформацію щодо негативних наслідків агресії та насильства. Під час гри шляхом пошуку правильних відповідей на запитання гравці мали розкласти картки таким чином, щоб розглянути перший блок із дванадцяти запитань.

Проведення квесту «Знаю, вмію, можу!» (додаток М) було організовано з метою відпрацювання набутих навичок ефективного спілкування, прояву

емоцій безпечним шляхом та неагресивної поведінки, що були засвоєні під час проходження групового тренінгового чи індивідуального з елементами тренінгу блоків. Учасники квесту об'єднувалися у декілька команд, по три-шість осіб. Кожна з команд мала пройти станції із завданнями. Підліткам пропонувалося пройти п'ять станцій: «Дозволено – не дозволено», «Співпраця», «Альтернатива», «Малювання за інструкцією», «Ярлики». На станції «Дозволено – не дозволено» необхідно було дати правильні відповіді щодо допустимості чи недопустимості тієї чи іншої поведінки. Під час проходження станції «Співпраця» підлітки мали змогу закріпити навички взаємодії з однолітками та вміння знаходити спільну мову і домовлятися без проявів агресії. На станції «Альтернатива» учасникам потрібно було розробити якомога більше варіантів альтернативної реакції, коли вони відчувають агресію та гнів, щоб не допустити проявів агресивної поведінки, не нашкодити іншим і собі. Станція «Малювання за інструкцією» передбачала відпрацювання навичок слухання та вміння виконувати прохання, не проявляючи агресію. Метою станції «Ярлики» було відпрацювати навички спілкування підлітків без проявів агресії, стигматизації та дискримінації. Після виконання завдань на станціях команди отримували декілька букв. Наприкінці квесту кожна команда мала скласти вислів «Зупинись! – Посміхнись!» із отриманих літер. Усі учасники залишились задоволеними результатами своєї роботи та виконаним завданням.

Виставка колажів «Вчасно розпізнати» була організована з метою відпрацювання навичок розпізнавання проявів агресії та розроблення варіантів, альтернативних агресивній поведінці. Для організації виставки вихованцям ЦСПР було запропоновано розробити із наявних журналів та буклетів по два колажі: один, на якому зображені ситуації проявів агресії, другий – шляхи подолання власної агресії, приємні варіанти альтернативного проведення часу, проявів власних емоцій, які б сприяли позитивному налаштуванню та недопущенню агресивної поведінки.

У процесі проведення форум-театру «Ми різні» разом з підлітками були розроблені кілька сценаріїв життєвих історій, в яких спостерігаються прояви

агресивної поведінки. Під час вистав кожен з учасників міг побувати у ролі людини, яка проявляє агресію, і запропонувати альтернативну модель поведінки для вирішення життєвої ситуації.

Систематизація всіх форм соціально-педагогічної роботи з підлітками у ЦСПР дала нам можливість представити комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР у вигляді рис. 2.22.

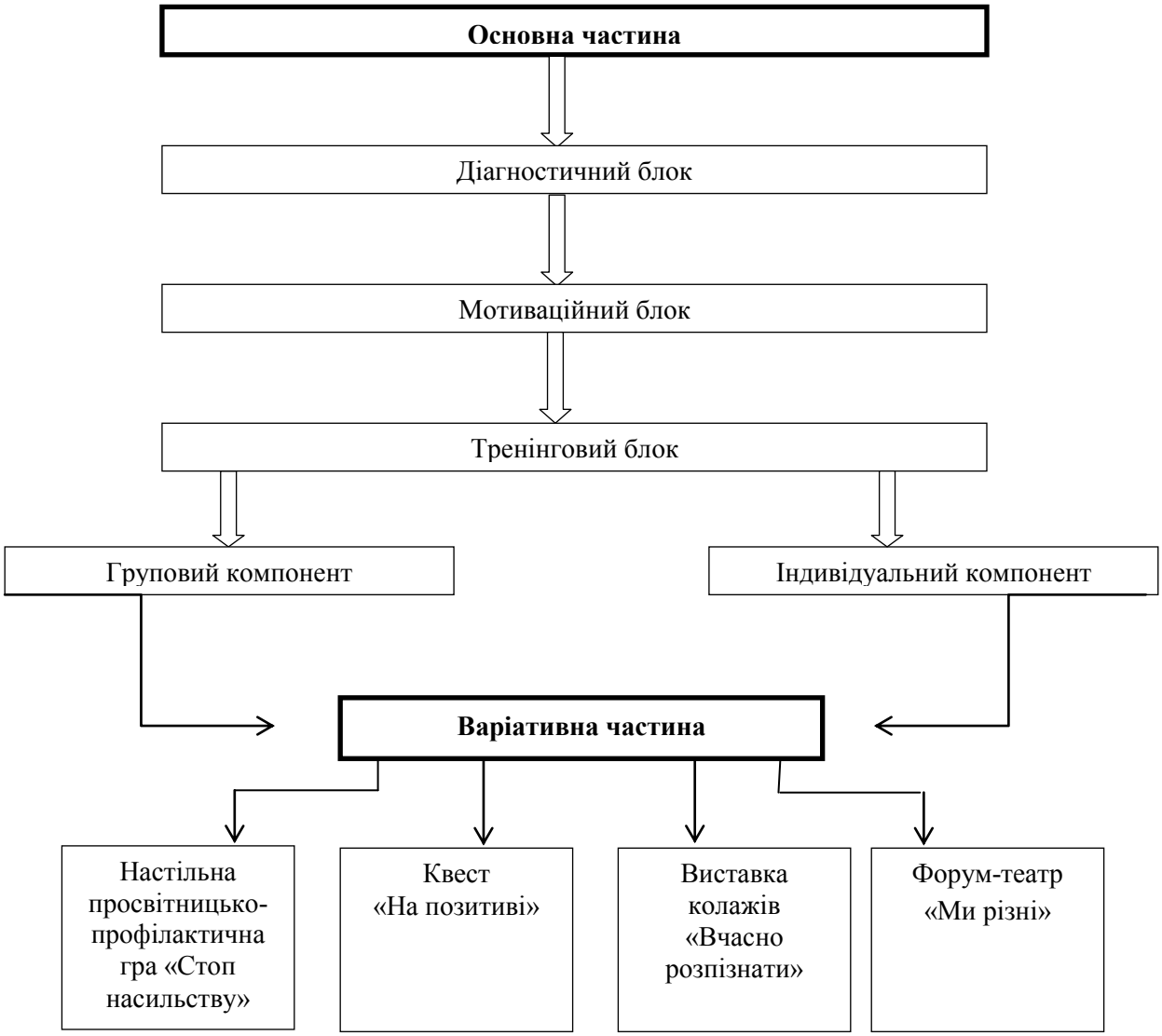


Рис. 2.22. Комплексна програма профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР

Під час формувального етапу експерименту нами впроваджено комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР; схарактеризовано сутність профілактики агресивної поведінки підлітків у

ЦСПР; дібрано методи, форми, прийоми, техніки профілактики агресивної поведінки підлітків.

Узагальнимо, що розроблена і впроваджена нами комплексна програма профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР містить дві частини: основну і варіативну. Основна частина має три блоки: діагностичний, мотиваційний, тренінговий; варіативна частина охоплює проведення чотирьох додаткових заходів: просвітницько-профілактичної гри, квесту, виставки колажів, форум-театру.

Робота з підлітками у ЦСПР отримала деталізацію в розроблених нами додатках.

2.4. Результати експериментальної роботи

З метою аналізу та оцінювання ефективності впровадження комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації нами було проведено контрольний етап експерименту, завданням якого стало визначення та характеристика динаміки змін щодо проявів агресивної поведінки і її наслідків у вихованців ЦСПР. Вважаємо, що для оцінки якісних поведінкових змін необхідне не лише впровадження Програми, але й надання інших соціально-психологічних, реабілітаційних, корекційних послуг протягом тривалого проміжку часу [79].

Щоб реалізувати завдання контрольного етапу експерименту, нами було проведено контрольні зрізи, які дали змогу визначити динаміку змін у знаннях та установках підлітків з агресивною поведінкою. Перший контрольний зріз – здійснено на констатувальному етапі та описано у розділі 1; підсумковий контрольний зріз описано у цьому параграфі.

Попередні та підсумкові дані, отримані за допомогою діагностичного інструментарію, були узагальнені шляхом кількісного аналізу.

На контрольному етапі експерименту ми використовували аналогічний діагностичний інструментарій, що і на констатувальному, а саме *опитувальник для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її*

наслідків, а також методику виявлення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі. В опитуванні взяли участь підлітки контрольної (48 осіб) та експериментальної (45 осіб) груп. Для оцінки результатів участі підлітків у Програмі нами був розроблений ще один *опитувальник «Результати участі у Програмі»* (додаток Н).

Для визначення динаміки змін когнітивного компоненту учасникам пропонувалися питання щодо: видів агресивної поведінки, відповідальності за вчинення агресивних та насильницьких дій, способів контролю над власними гнівом та агресією, альтернативні варіанти реагування на провокацію чи агресію.

Аналіз даних дозволив визначити, що підлітки контрольної та експериментальної груп мають різні знання щодо видів агресивної поведінки. Зокрема, 100,00 % (45 осіб) підлітків експериментальної групи, які брали участь у програмі, стверджували про знання фізичної та словесної видів агресії, тоді як 85,41 % (41 особа) підлітків контрольної групи вказали на знання обидвох видів агресії. Це свідчить про те, що учасники експериментальної групи, дізналися, що словесні образи, ненормативна лексика, крик та погрози є проявами словесної агресії, тоді як 14,59 % підлітків контрольної групи не вважають такі прояви агресивними.

На запитання, чи несуть відповідальність особи, які вчинили дії з проявами фізичної агресії, підлітки контрольної групи відповіли ствердно у 72,92 % (35 осіб) випадках, а експериментальної – у 91,11 % (41 особа), заперечно: контрольна група – 27,08 % (13 осіб), експериментальна – 8,89 % (4 особи). Отже, можемо зробити висновок, що знання підлітків експериментальної групи з означеного питання вищі ніж у підлітків контрольної групи

Відповідаючи на запитання щодо видів відповідальності за вчинення агресивних та насильницьких дій (рис. 2.23), знання щодо кримінальної відповідальності у підлітків контрольної групи підвищилися на 8,33%, експериментальної групи – 28,89 %, адміністративної відповідальності:

контрольна група – на 4,17 %, експериментальна група – 33,33 %, моральної відповідальності: контрольна група – на 6,25 %, експериментальна група – на 57,78 %.

Здійснений нами аналіз відповідей підлітків щодо знання різних видів відповідальності за вчинення агресивних дій дозволив представити його графічне відображення, що подано на рис. 2.23.

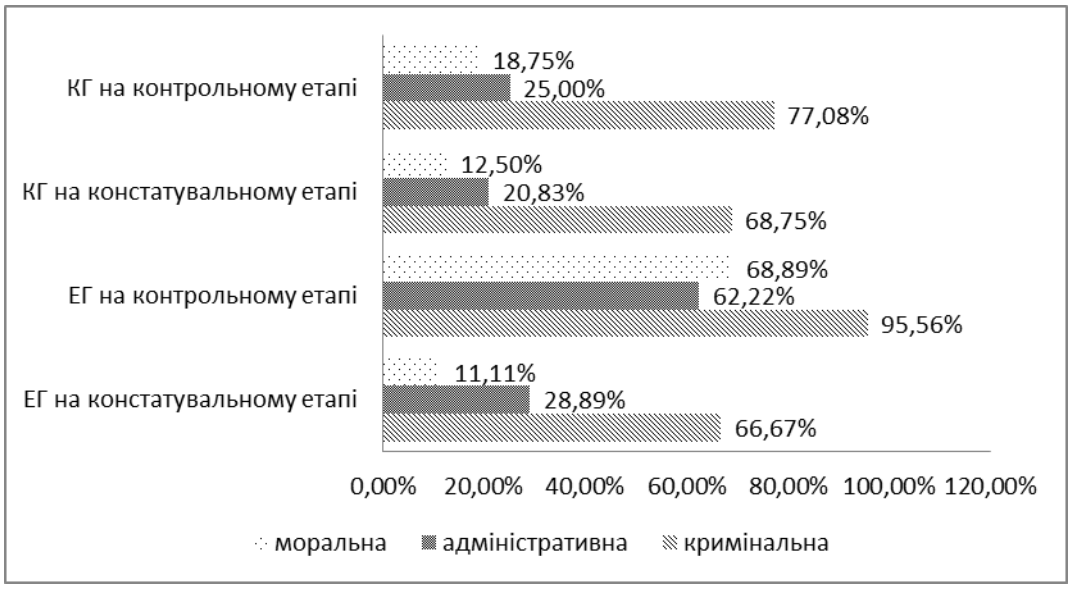


Рис. 2.23. Розподіл відповідей учасників на запитання «Яку відповідальність нестиме людина, яка скоює насильство чи проявляє фізично свою агресію?»

Аналіз графічних даних дозволяє відзначити значну позитивну динаміку у знаннях підлітків експериментальної групи щодо видів відповідальності за вчинення агресивних дій.

Нам було важливо порівняти відповіді підлітків контрольної та експериментальної групи на запитання про те, хто є винним у конфліктних ситуаціях (рис. 2.24). Так, себе на констатувальному етапі експерименту в експериментальній групі звинувачували 15,56% (7 осіб), на контрольному етапі експерименту цей показник в даній групі виріс на 20%, і становить 35,56% (16 осіб) опитаних. У контрольній групі даний показник збільшився з 10,42% (5 осіб)(контсатувальний етап) до 14,58% (7осіб) (контрольний етап), тобто на 4,16%. Вважають, що відповідальність за конфлікт лежить на обидвох сторонах на констатувальному етапі у ЕГ 31,11% (14 осіб), на контрольному етапі в цій

групі – 40,00% (18 осіб), тобто позитивна динаміка на 8,89%, у КГ на констатувальному етапі цей показник становить 22,92% (11 осіб), на контрольному етапі – 25,00% (12 осіб), тобто також відмічається позитивна динаміка, проте лише на 2,08%. Звинувачують у конфлікті іншу людину у ЕГ на констатувальному етапі – 28,89% (13 осіб), на контрольному – 11,11% (5 осіб). Відповідно 17,78% респондентів ЕГ змінили свою думку про те, що у конфлікті винна інша людина. У КГ за даним показником відмічається інша динаміка, якщо на констатувальному етапі звинувачували у конфлікті іншу людину 20,83% (10 осіб), то на контрольному етапі на 10,42% опитаних більше звинувачують інших у конфліткі, цей показник становить 31,25% (15 осіб). Проте, щодо того, що у конфлікті винні обставини і у ЕГ, і у КГ спостерігається позитивна динаміка, так цей показник зменшився на 11,11% у ЕГ, та на 22,91% у КГ, тобто ці опитані не звинувачують у виникненні конфлікту лише обставини.

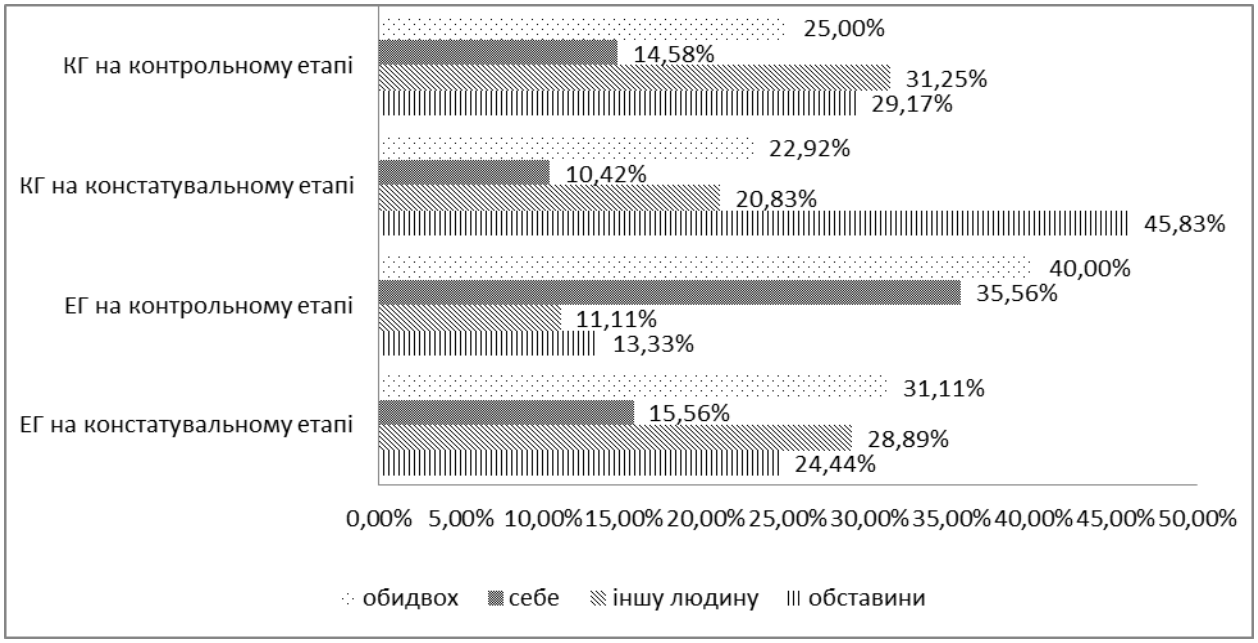


Рис. 2.24. Розподіл відповідей підлітків на запитання «Кого Ви, зазвичай, вважаєте винним у конфліктах?»

Отже, підтверджено що стереотипні установки учасників щодо звинувачення у конфліктних ситуаціях будь-кого, крім себе, змінилися, позитивна динаміка змін зображена на графічному рис. 2.24.

У межах впровадження комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР ми закріплювали навички контролю над негативними думками та проявами тіла, щоб запобігти агресивним діям стосовно інших. Аналізуючи результати, з'ясовуємо, що знають, як справлятися зі своїми думками та тілом, 52,08 % (25 осіб) учасників контрольної групи до початку експерименту та 54,17 % (26 осіб) із контрольної групи після експерименту. Серед учасників експериментальної групи знали як справлятися зі своїми думками та тілом до початку експерименту 44,44% (20 осіб), після експерименту – 86,87 % (39 осіб). Отже, спостерігаємо суттєве підвищення знань учасників експериментальної групи з означеного питання – на 42,43 %, тоді коли в контрольній групі цей показник змінився лише на 2,09%.

Важливо було також визначити динаміку щодо стримуючих факторів від скоєння агресивних дій підлітками. Зокрема, у контрольній групі до початку експерименту про власне вміння контролювати свої емоції під час конфлікту зазначили 8,33% (4 особи) респондентів, після експерименту – 13,33% (6 осіб), у експериментальній групі 8,89% (4 особи) до початку експерименту, та 84,44% (38 осіб) після експерименту. Отже, спостерігаємо позитивну динаміку змін в експериментальній групі щодо такого стримуючого фактору під час конфліктної ситуації, як власне вміння контролювати свої емоції, на 75,55%.

На запитання «Чи знаєте Ви, яким чином можна реагувати на провокацію чи агресію, окрім прояву незадоволення чи також агресії?», до початку експерименту підтвердили свої знання із цього питання 33,33 % (16 осіб) підлітків із контрольної групи та 37,78 % (17 осіб) – експериментальної групи. Після експерименту 35,42 % (17 осіб) респондентів контрольної групи та 88,89 % (40 осіб) – експериментальної групи зазначили, що знають як реагувати на провокацію. Тобто зміна показнику в контрольній групі є не значною, і становить 2,09%, в експериментальній групі показник змінився на 51,11%. Крім того, на уточнювальне запитання, яким чином можна відреагувати, респонденти експериментальної групи перелічували такі варіанти, як піти геть, проігнорувати, спробувати дізнатися причину агресії та можливості поговорити

з опонентом. Такий показник ствердних відповідей експериментальної групи опитуваних свідчить, що відповідний блок комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР є ефективним.

Для виявлення зміни установок учасників експериментальної групи ми порівняли їх відповіді на відповідний блок опитувальника до початку екексперименту та після його проведення.

В установках учасників, які пройшли комплексну програму профілактики, спостерігалися позитивні зміни. Зокрема, агресію вважали вродженою особливістю всіх людей 31,11 % (14 осіб) респондентів експериментальної групи до початку формувального експерименту та 64,44 % (28 осіб) – експериментальної групи після впровадження експерименту; про те, що вміння контролювати агресію залежить від самої людини, зазначили 71,11 % (32 особи) підлітків експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту та 93,33 % (42 особи) – на контрольному; що в країні існує законодавство, яке регулює відповідальність за вчинення агресивних дій і насильства, знали до початку експерименту 40,00 % (18 осіб) учасників експериментальної групи та 86,67 % (39 осіб) – після експерименту. Вважали, що постійні зауваження і критика є проявами агресії та насильства, 26,67% (12 осіб) респондентів експериментальної групи на констатувальному етапі та 51,11 % (23 особи) – на контрольному етапі. У тому, що ситуації конфліктів, агресії та насильства не є нормою для кожної сім’ї, були впевнені на констатувальному етапі експерименту 44,44 % (20 осіб) респондентів експериментальної групи та 64,44 % (29 осіб) – на контрольному етапі екпсерименту. 31,11 % (11 осіб) підлітків експериментальної групи до початку експерименту та 80,00 % (36 осіб) після проходженн прогрмаи стверджують: інша людина не винна в тому, що виникає агресія, вона не несе відповідальності за емоції та почуття іншої особистості, тобто кожна людина сама здатна контролювати власні прояви агресії, навіть якщо її провокують. Для того, щоб вирішити проблему проявів агресивної поведінки, всі учасники конфлікту мають працювати над собою – так вважали до початку

формувального етапу експерименту 44,44 % (20 осіб) підлітків експериментальної групи та 86,87 % (39 осіб) підлітків після проходження комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР. Визнати свою відповідальність за скоєні вчинки – це перший крок до вирішення проблемної поведінки, – з цією думкою погодились на констатувальному етапі 42,22 % (19 осіб) респондентів експериментальної групи та 77,78 % (35 осіб) – цієї ж групи на контрольному етапі експерименту. При виникненні складної ситуації 33,33 % (15 осіб) опитаних експериментальної групи до проходження Програми, вважали, що потрібно взяти перерву для її переосмислення та прийняття правильного рішення, проте пілся проходження Програми в цій групі притримуються такої думки 62,22 % (28 осіб). Під час конфлікту готовими були першими йти на компроміс для уникнення негативних результатів протистояння на констатувальному етапі експерименту 37,78 % (17 осіб) підлітків експериментальної групи, проте на контрольному етапі таких підлітків у цій групі стало та 71,11 % (32 особи).

Отже, аналіз отриманих результатів доводить, що участь у комплексній програмі профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР суттєво позитивно вплинула на зміну установок учасників щодо власної агресивності. Це свідчить про ефективність означеної програми і доцільність її широкого впровадження.

Учасникам експериментальної групи нашого дослідження було запропоновано дати відповіді на запитання розробленого нами опитувальника щодо оцінки результативності участі у комплексній програмі профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР (додаток Н).

Аналізуючи частоту скоєння агресивних дій до участі у Програмі (рис. 2.23), під час участі та прогнозування учасників щодо ймовірності таких дій після закінчення Програми, можемо зробити висновок, що у підлітків є прагнення змінити свою агресивну поведінку на альтернативну, і участь у тренінгових заняттях Програми сприяла усвідомленню проблеми та допомогла відпрацювати певні навички контролю над поведінкою. Проте говорити про

повну зміну агресивних поведінкових практик ми не можемо, адже для цього потрібний значно триваліший профілактичний, а також корекційно-реабілітаційний впливи.

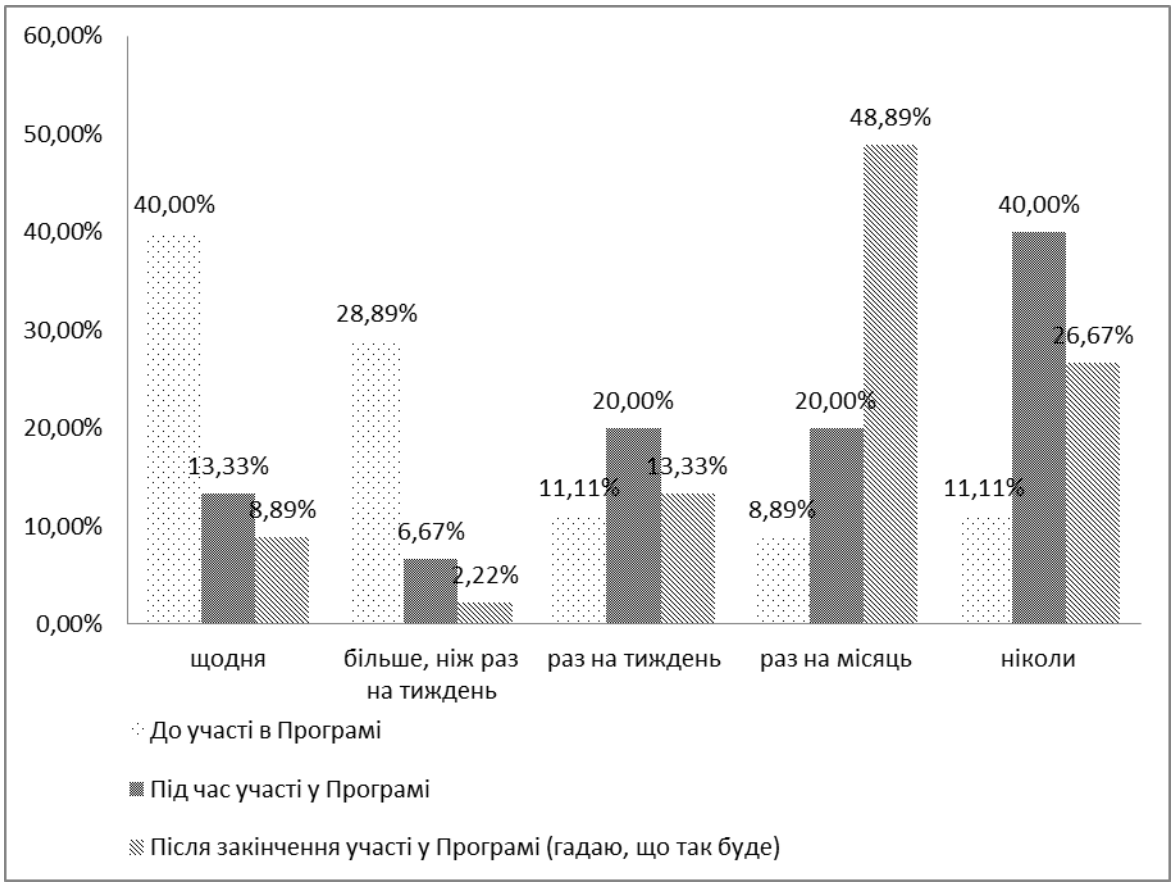


Рис. 2.25. Розподіл відповідей учасників на запитання «Як часто Ви здійснювали агресивні дії?»

За оцінками учасників комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР, інформація, що подавалась під час Програми, була цінною для зміни їх поведінки. Загальна ефективність програми (за шкалою від нуля до десяти, на якій умовно виокремлено від 1 до 3 балів – малоефективна, від 4 до 7 балів – достатньо ефективна, від 8 до 10 балів – ефективна) була оцінена таким чином (рис. 2.24): близько 4,44 % (2 особи) підлітків зазначили, що для них програма була малоефективною, 24,44 % (11 осіб) – достатньо ефективною, та 71,11 % (32 особи) – ефективною.

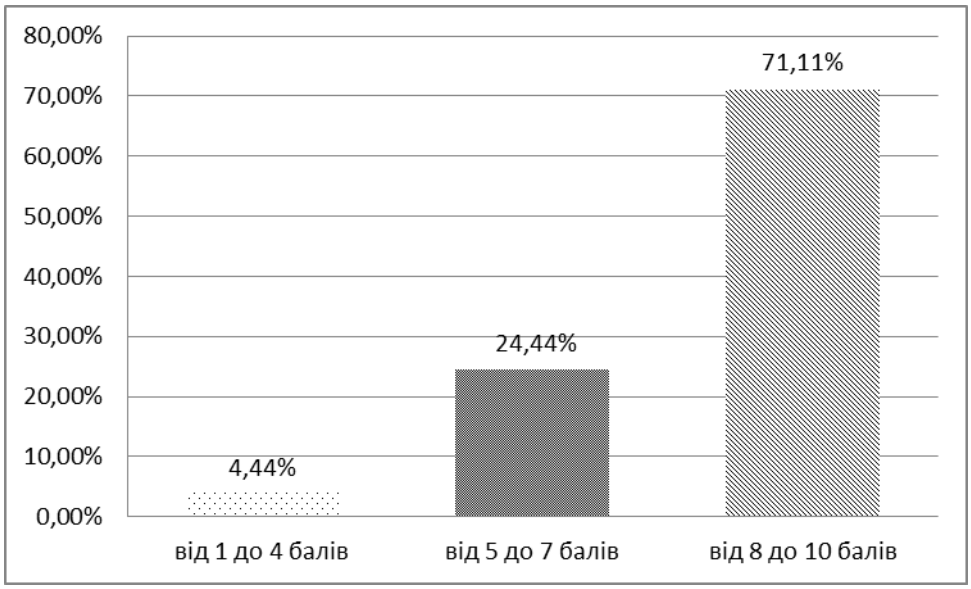


Рис. 2.26. Розподіл відповідей учасників на запитання щодо загальної ефективності програми

Стосовно практичної ефективності, тобто на запитання, чи були уміння і навички, відпрацьовані під час програми, використані учасниками на практиці та чи сприяли вони зміні агресивної поведінки на альтернативні поведінкові практики, відповіді розподілилися так (рис. 2.25): 2,22 % (1 особа) учасників зазначили, що програма була малоефективною (від 1 до 4 балів), 17,77 % (8 осіб)– достатньо ефективною (від 5 до 7 балів) та 80,00 % (36 осіб) респондентів вважають, що програма була для них ефективною.

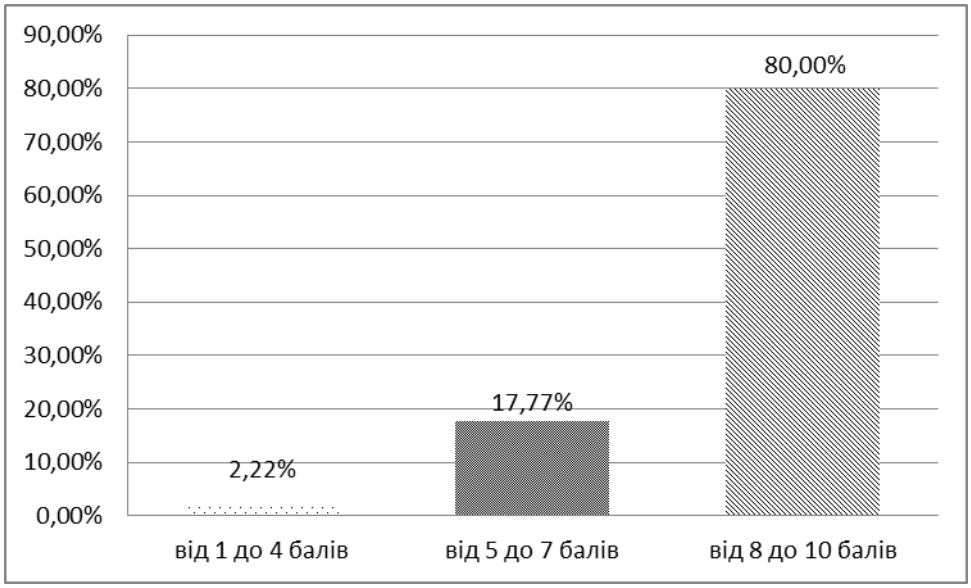


Рис. 2.27. Розподіл відповідей учасників на запитання щодо практичної ефективності програми

Тобто, проаналізувавши відповідні на два попередні запитання, можемо зробити висновок, що, за відгуками учасників, комплексна програма профілактики мала достатньо високий відсоток ефективності.

Для нас також було важливим дізнатися про рівні засвоєння та використання технік і прийомів, що розглядались під час Програми (рис. 2.26). Серед них ми виокремили: техніку активного слухання, «Я/Ти висловлювання», навички побудови індивідуальних цілей та перспективних планів, прийоми перефразування, техніку вирішення конфліктів, навички контролю над гнівом та агресією й альтернативні способи реагування на подразнюючі ситуації. Нами було визначено чотири рівні засвоєння та використання: засвоєння на теоретичному рівні; успішно використане; використане, але без успіху; планується використати.

Рис. 2.28. Розподіл відповідей учасників щодо рівня засвоєння інформації та досвіду під час участі у Програмі

Середнє значення успішності засвоєння на теоретичному рівні серед усіх респондентів становить 22,22 %, успішно використані знання та досвід серед усіх підлітків, які брали участь у Програмі, – 39,17 % , використане, але без

успіху – 7,50 %, планується використати здобуті знання, уміння та навички – 31,39 %.

Про готовність до життя без проявів агресивної поведінки зазначили 60 % (27 осіб) респондентів, проте 40 % (18 осіб) відповіли, що лише думають про це.

Окрім того, надалі отримувати соціально-педагогічну підтримку виявили бажання 88,89 % (40 осіб), а 11,11 % (5 осіб) сказали, що не хотіли б отримувати подібну підтримку.

Із тих, хто виявив бажання в подальшому отримувати соціально-педагогічну підтримку, 46,67 % (21 особа) прагнуть отримувати таку допомогу в індивідуальній формі, решта 53,34 % (24 особи) – у груповій формі роботи.

Крім того, 68,89 % (31 особа) респондентів стверджують, що їх і надалі б цікавила тема відпрацювання вміння вирішувати конфліктні ситуації, 42,22 % (19 осіб) зацікавила би волонтерська діяльність, 20,00 % (9 осіб) відповіли, що їм було б цікаво відпрацювати навички ефективного спілкування, 17,78 % (8 осіб) зазначили, що хотіли б взяти участь у програмах з формування навичок працевлаштування та лідерських якостей (рис. 2.27).

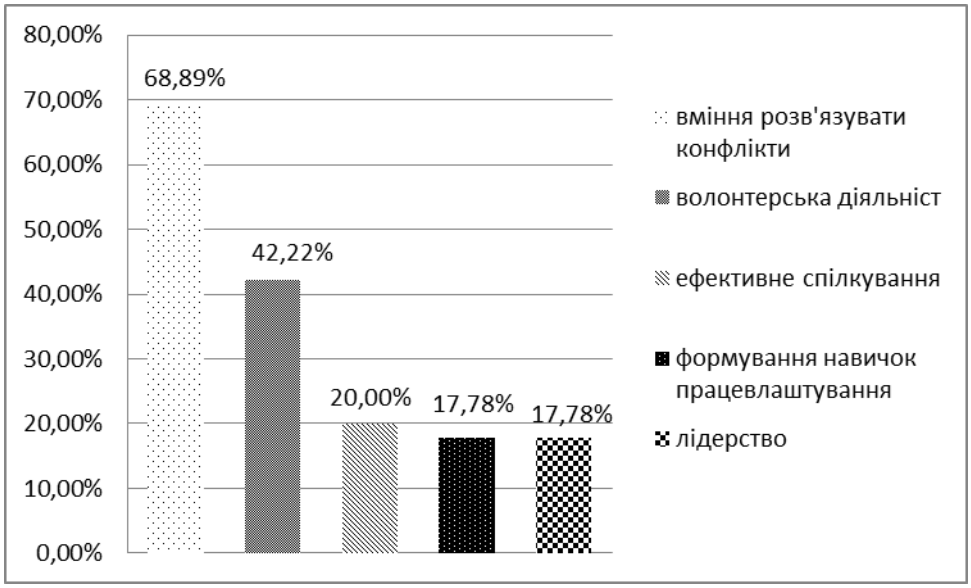


Рис. 2.29. Розподіл відповідей учасників на запитання «Який напрям подальшої індивідуальної чи групової роботи Вас би зацікавив?»

Наводимо відгуки підлітків про участь у Програмі:

- *«я дізналася багато нової інформації, яка дійсно мені потрібна. Я навчилася стримувати свій гнів та прояви агресії»;*
- *«ця Програма мені допомогла у постановці моїх цілей, тепер я знаю, що потрібно робити, щоб їх досягти»;*
- *«мені дійсно все сподобалось»;*
- *«я залишилась задоволеною участю у цій Програмі. Було дуже цікаво та весело. Від неї я отримала безліч позитивних емоцій та корисної інформації. На мою думку, я не даремно відвідувала Програму, адже тепер можу використовувати отримані знання на практиці»;*
- *«сподобалось, що навчили вирішувати конфліктні ситуації»;*
- *«мені сподобалось працювати у групі, а соціальний педагог дуже розуміюча та завжди підтримає»;*
- *«мені стало трохи легше стримувати агресію»;*
- *«мені сподобалось, що можна розмовляти на цікаві теми, а також, що заняття були у незвичній формі, з використанням різноманітних кольорових аркушів та цікавих вправ».*

Одними із найпереконливіших показників успішності комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР став аналіз результатів діагностики за *методикою виявлення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі* (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Зміни показників рівня агресивності та ворожості у підлітків

Прояви	Група	Величина	Рівні					
			Знижений		Норма		Підвищений	
			Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Індекс агресивності	**КГ**	Абс	5	7	31	24	12	17
		%	10,42	14,58	64,58	50,00	25,00	35,41
	ЕГ	Абс.	2	3	9	20	34	22
		%	4,45	6,67	20,00	44,45	75,56	48,69
Індекс ворожості	**КГ**	Абс.	1	1	7	13	40	34
		%	2,08	2,08	14,58	27,08	83,34	70,84

Продовження табл. 2.10

Індекс ворожості	**ЕГ**	Абс.	3	1	10	19	32	25
		%	6,67	2,22	22,22	42,22	71,11	52,08

Аналіз даних, поданих у таблиці, дав змогу визначити, що в результаті експериментальної роботи відбулися позитивні зміни індексів агресивності і ворожості підлітків експериментальної та контрольної груп. Зокрема, значення індексу агресивності засвідчує, що підвищений рівень агресивності у експериментальній групі знизився на 26,87%, при зростанні нормального рівня у експериментальній групі на 24,45%. При цьому знижений рівень агресивності в експериментальні групі залишився майже не змінний (динаміка цього показника становить 2,22%). По індексу ворожості відбулося зниження підвищеного рівня ворожості у експериментальній групі на 19,03%, нормальний індекс цього показнику у експериментальній групі зріс на 20,00%. При цьому, знижений рівень ворожості у цій групі зменшився на 4,45%.

Здійснивши аналіз участі підлітків у комплексній програмі профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР, можемо зробити такі висновки:

- певною мірою знизилися індекси агресивності і ворожості підлітків ЦСПР;
- знання експериментальної групи щодо видів агресії, законодавчого забезпечення, юридичної відповідальності, способів реагування на провокуючі ситуації підвищились порівняно із контрольною групою;
- стереотипні установки щодо власної агресивної поведінки змінилися, перекладання відповідальності за вчинення тих чи інших агресивних дій на інших осіб, учасників конфлікту, змінилися на розуміння власної відповідальності за будь-які події, які відбуваються у житті, у тому числі щодо практики агресивної поведінки та вчинення насильства;
- показники загальної та практичної ефективності програми свідчать, що більшість учасників задоволені участю у програмових заходах. Під час занять

підлітки контрольної групи мали можливість відпрацювати важливі для запобігання власній агресивній поведінці техніки та прийоми: техніку активного слухання, «Я/Ти висловлювання», навички побудови індивідуальних цілей та перспективних панів, прийоми перефразування, техніку вирішення конфліктів, навички контролю над гнівом та агресією й альтернативні способи реагування на подразнюючі ситуації;

- у процесі дослідження встановлено, що підлітки готові до подальшої співпраці і їм цікаво взяти участь в інших програмах профілактики, які б допомогли подолати агресивну поведінку та відпрацювати корисні життєві навички;
- аналіз результатів дослідження не дає можливості визначити поведінкові зміни у щоденних практиках респондентів, адже вважаємо, що для зміни поведінкових практик не достатньо участі лише у комплексній програмі профілактики, для цього необхідний значно ширший спектр надання соціально-педагогічної допомоги, корекційно-реабілітаційних послуг за триваліший проміжок часу;
- проте проходження комплексної програми профілактики позитивно впливає на загальні поведінкові орієнтації, сприяє зміні установок, дає змогу здобути необхідні знання та сформувати уміння і навички, що загалом сприяє профілактиці агресивної поведінки підлітків у ЦСПР.

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено аналіз змістово-методичного забезпечення профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, охарактеризовано соціально-психологічний портрет та подано авторську типологію підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, розкрито зміст комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, наведено результати її експериментальної перевірки.

З метою аналізу змісту, форм і методів профілактики агресивної поведінки, визначення її особливостей у підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, було проведено опитування фахівців (соціальних педагогів, психологів, вихователів) цих закладів. Результати опитування засвідчили, що 100% (35 осіб) фахівців підтверджують, що підліткам, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, притаманна агресивна поведінка, 48,57% (17 осіб) зазначили, що за останні декілька років рівень такої поведінки підвищився. Переважна більшість спеціалістів вказали на невербальні прояви зовнішньої агресії, такі як образи та нецензурні вислови (94,29% – 33 особи), а також на фізичну агресію: стусани, штовхання (54,29% – 19 осіб), побиття та бійки (37,14% – 13 осіб), плювання, дряпання, кусання інших (25,71% – 9 осіб). Близько 54,29% (19 осіб) опитаних вважають, що до агресивної поведінки в однаковій мірі схильні як хлопці, так і дівчата. Всі фахівці центрів соціально-психологічної реабілітації зазначили, що насамперед агресія вихованців спрямована на однолітків, 28,57% (10 осіб) опитаних відзначили спрямованість агресивних дій на батьків, 25,71% (9 осіб) – на вихователів, 11,42% (4 особи) – персонал центрів соціально-психологічної реабілітації. Всі опитані фахівці зазначили, що здійснюють певну профілактичну роботу щодо попередження агресивної поведінки підлітків, проте близько 62,86% (22 особи) опитаних зазначили, що не використовують спеціально розроблені профілактично-корекційні програми щодо подолання агресивної поведінки підлітків. Переважно у своїй роботі фахівці використовують індивідуальні бесіди (88,57% – 31 особа), проводять групові бесіди та обговорення (65,71% – 23 особи). Менш активно вони застосовують рольові ігри (45,71% – 16 осіб), арт-терапію (42,86% – 15 осіб), ігротерапію (40% – 14 осіб), тренінгові заняття (34,29% – 12 осіб), метод казкотерапії (22,86% – 8 осіб). Всі опитані були одностайні в необхідності розробки та впровадженні комплексної профілактичної програми подолання агресивної поведінки підлітків.

У роботі проаналізовано низку типологій підлітків з агресивною поведінкою (С. Бєличева, Б. Колоросо, Т. Луковенко, І. Невський, Р. Сампсон, Л. Семенюк, В. Хоронжук, М. Чайковська), що стало підґрунтям для виокремлення нами чотирьох типів підлітків з агресивною поведінкою у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Підлітки стабільного типу, можуть залучатися до групової профілактичної роботи щодо подолання агресивної поведінки у ролі лідера-волонтера та помічника соціального педагога; *підлітки соціально адаптивного типу*, рекомендовані до групової профілактичної роботи; *підлітки соціально адаптивного індивідуально орієнтованого типу* не можуть бути включеними до групової роботи з іншими підлітками, котрі мають агресивну поведінку, *дезадаптивний тип підлітків* не рекомендований до групової чи індивідуальної профілактичної роботи у центрах соціально-психологічної реабілітації, оскільки, потребує реабілітаційної й корекційної допомоги психологів та психотерапевтів.

Для визначення особливостей підлітків з агресивною поведінкою у центрах соціально-психологічної реабілітації на констатувальному етапі експерименту, що проводився на базі Київського міського центру соціально-психологічної реабілітації № 1 служби у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації, комунального закладу «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Полтавської обласної ради, обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей «Сонячний дім» Житомирської обласної ради, притулоку для дітей служби у справах дітей Чернівецької облдержадміністрації, центру соціально-психологічної реабілітації служби у справах дітей Тернопільської обласної ради, було застосовано авторський діагностичний інструментарій: методика первинного спілкування з дитиною, опитувальник для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її наслідків, метод фокус-групи щодо виявлення знань, ставлень, уявлень та установок щодо агресивної поведінки; та психологічні тести.

За результатами дослідження 41,94% (39 осіб) підлітків зазначили, що у якості виховного впливу батьки використовували такі методи покарання як побиття, 26,88% (25 осіб) визнали, що їх виховували криком, 8,6% (8 осіб) – стояли в кутку, 6,45% (6 осіб) регулярно погрожували, 2,15% (2 особи) зазначили, що їх залякували, закривали в приміщеннях, відбирали телефон. Тобто, 68,82% (64 особи) виховувались шляхом фізичних покарань та вербальної агресії. Близько 70,97% (66 осіб) опитаних зазначили, що у батьківській сім'ї були бійки й сварки, під час яких застосувались стосовно один до одного агресія чи/та насильство.

Близько 77,42% (72 особи) підлітків використовують ненормативну лексику, 73,12% (68 осіб) – вдаються до підвищення голосу та крику, 71% (66 осіб) – практикують при спілкуванні з іншими побиття, 44,09% (41 особа) – штовхання, 41,94% (39 осіб) – вдаються до залякування, 37,64% (35 осіб) підлітків використовують принизливі слова, 29,03% (27 осіб) – відбирають гроші, речі. Щодня практикують агресивні дії близько 35,48% (33 особи) підлітків, більше ніж раз на тиждень – 39,78% (37 осіб), раз на тиждень – 18,28% (17 осіб), раз на місяць 4,3% (4 особи), та ніколи не практикують таку поведінку 3,23% (3 особи) опитаних. У конфліктних ситуаціях не знають як контролювати свої негативні емоції 52,69% (49 осіб) підлітків.

Аналіз результатів методики Басса-Даркі засвідчив рівень індексу агресивності у 49,46% (46 осіб) та індексу ворожості у 77,42% (72 особи) опитаних підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації. За результатами методики К. Томаса, методом вирішення конфліктних ситуацій для 31,18% (29 осіб) опитаних є пристосування та суперництво, 22,58% (21 особа) – співробітництво, для 7,52% (7 осіб) – компроміс та уникненняОтримані результати та їх аналіз дозволив зробити такі висновки: більшість підлітків не володіють інформацією про походження агресії та виникнення у них негативних почуттів, знаннями щодо відповідальності за вчинення агресивних дій чи насильства; не можуть розрізняти агресивні дії та конструктивну критику; більшість підлітків не

вміють контролювати власні емоції та не знають, яким чином це робити; майже половина всіх опитаних має хибні уявлення щодо норм сімейного життя та соціально-сприйнятих моделей поведінки.

На основі отриманих даних визначено, що особливостями підлітків, які мають агресивну поведінку і перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації є: наявність психологічних травм, що спричиняють прояви агресивної поведінки у стресових ситуаціях; не визнання власної агресії як агресивної поведінки; часті звинувачення оточуючих у власній деструктивній поведінці; відсутність почуття провини у випадку навмисної агресії; нестриманість, пов’язана з превалюванням караючого стилю виховання батьками; невміння адекватно проявляти турботу, симпатію та любов; використання негативних поведінкових практик (вживання алкоголю, тютюну, інших психоактивних речовин, зловживання комп’ютерними іграми та Інтернет-ресурсами, застосування словесної агресії та/або фізичної сили та ін.) для подолання стресових ситуацій; недостатній рівень знань щодо відповідальності за прояви агресивної поведінки щодо інших; невміння коснтруктивно вирішувати конфліктні ситуації, хибні установки щодо власної участі у конфліктних ситуаціях; неготовність брати відповідальність за свої вчинки у конфліктній ситуації, виправдання себе або звинувачення інших у конфліктних ситуаціях інших; обмеженість способів ефективного вирішення конфліктних ситуацій; нестриманість негативних емоцій (гнів, роздратування, злість); підвищений рівень тривожності та ворожості, що особливо проявляється у ситуаціях, коли підлітки не відчувають себе в безпеці; дратівливість, підозрілість та негативне ставлення до людей, під час спілкування з якими відчувають небезпеку; налаштованість на негативне сприйняття себе іншими; наявність неврологічних розладів (нестійка, розсіяна увага, слабка оперативна пам'ять, нестійке запам’ятовування, тощо); відсутність навичок прогнозування наслідків своїх вчинків; неадекватна самооцінка.

Результати констатувального експерименту стали підґрунтям для розробки комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Вона містить дві частини (основну і варіативну). Основну частину складають три блоки (діагностичний, мотиваційний, тренінговий), варіативна частина містить такі форми соціально-педагогічної роботи: просвітницько-профілактичну гру, квест, виставку колажів, форум-театр. Метою діагностичного блоку програми є визначення наявності чи відсутності агресивної поведінки у дитини, причин агресивної поведінки, форм проявів, знань та установок підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, щодо такої поведінки. Мотиваційний блок передбачає проведення мотиваційної бесіди з підлітком з метою визначення рівня мотивації для участі у Програмі, формування або підвищення мотивації для зміни поведінки. Тренінговий блок складається з групового та індивідуального компоненту, кожен із яких містить по одинадцять занять. Метою тренінгового блоку є надання соціально-психологічної допомоги підліткам, схильним до агресивної поведінки, у подоланні агресивного стилю спілкування, набутті навичок контролю агресії та гніву, ефективної комунікації та партнерської взаємодії у соціальному оточенні.

Варіативна частина містить форми роботи, спрямовані на закріплення умінь та навичок, набутих на тренінгових заняттях. Так, настільна просвітницько-профілактична гра «Стоп насильству» спрямована на закріплення інформації щодо негативних наслідків агресії та насильства; квест «Знаю, вмію, можу» – відпрацювання навичок ефективного спілкування, прояву емоцій безпечним шляхом; виставка колажів «Вчасно розпізнати» допомагає підліткам відпрацювати навички розпізнавання ситуацій проявів агресії та запропонувати альтернативи агресивній поведінці; форум-театр «Ми різні» забезпечує візуалізацію моделей поведінки у різних конфліктних ситуаціях.

Формувальний етап експерименту щодо вправдження комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків було проведено на базі Київського міського центру соціально-психологічної реабілітації № 1 служби у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації, комунального закладу «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Полтавської обласної ради, обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей «Сонячний дім» Житомирської обласної ради, притулоку для дітей служби у справах дітей Чернівецької облдержадміністрації. До складу експериментальної групи увійшло 45 осіб, до контрольної групи – 48 осіб.

Під час занять підлітки експериментальної групи мали можливість відпрацювати техніки та прийоми у попередженні власної агресивної поведінки: активне слухання, «Я/Ти висловлювання», побудова індивідуальних цілей та перспективних планів, перефразування, розв'язання конфліктів, навички контролю над гнівом та агресією, альтернативні способи реакції на подразнюючі ситуації.

На контрольному етапі експерименту ми використовували такий же діагностичний інструментарій, що і на констатувальному. Аналіз даних дозволив відзначити, що під час експериментальної роботи відбулися позитивні зміни у динаміці індексів агресивності і ворожості підлітків експериментальної та контрольної груп. Так, значення індексу агресивності засвідчує, що підвищений рівень агресивності у експериментальній групі знизився на 26,87%, при зростанні нормального рівня у експериментальній групі на 24,45%. При цьому знижений рівень агресивності в експериментальні групі залишився майже не змінний (динаміка цього показника становить 2,22%). По індексу ворожості відбулося зниження підвищеного рівня ворожості у експериментальній групі на 19,03%, нормальний індекс цього показнику у експериментальній групі зріс на 20,00%. При цьому, знижений рівень ворожості у цій групі зменшився на 4,45%.

Знання підлітків щодо видів агресії, законодавчого забезпечення, юридичної відповідальності, способів реагування на провокуючі ситуації в

експериментальній групі підвищились порівняно із контрольною групою. Стереотипні установки учасників щодо власної агресивної поведінки змінилися, перекладання відповідальності за вчинення тих чи інших агресивних дій на інших осіб, учасників конфлікту, змінилися на розуміння власної відповідальності за будь-які події, що відбуваються у житті, в тому числі щодо практики агресивної поведінки та вчинення насильства.

Отже, експериментально підтверджено, що комплексна програма профілактики позитивно впливає на загальні поведінкові орієнтації підлітків, сприяє зміні їхніх негативних установок, підвищує поінформованість підлітків та забезпечує відпрацювання необхідних умінь та навичок подолання агресії

Результати дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [61; 70; 139; 142; 168; 169; 198]

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано шляхи розв’язання проблеми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, що знайшло своє відображення у її теоретико-методичному обґрунтуванні та впровадженні комплексної програми профілактики. Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення мети, розв’язання поставлених завдань, що є підставою для таких *висновків*:

1. На основі аналізу філософських, соціологічних, психологічних, соціально-педагогічних джерел визначено відмінність понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка». Визначено, що агресивна поведінка підлітків – це сукупність сталих, регулярно повторюваних дій у вербальній та фізичній формі, як наслідок незадоволених потреб і бажань підлітків, що можуть спричиняти небезпеку для них самих чи інших осіб.

Обґрунтовано, що профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації базується на психоаналітичному, діяльнісному, мотиваційно-потребовому, компетентнісному, гуманістичному, рефлексивному, соціокультурному підходах і визначається як різновид соціально-педагогічної роботи фахівців мультидисциплінарної команди, що передбачає комплекс діагностичних, педагогічних, психологічних, соціальних та корекційних заходів, спрямованих на виявлення та подолання деструктивної агресії, формування і розвиток навичок конструктивної взаємодії вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації з однолітками і дорослими у соціальному середовищі.

2. Аналіз зарубіжних та вітчизняних практик профілактики агресивної поведінки підлітків засвідчив, що у США та європейських країнах запроваджена низка ефективних програм: «Стоп насильству», «40 кроків до розвитку», «Суд присяжних однолітків», «The Village» (США); «TESYA»(Німеччина); «Діти у Поліцейській академії», «Приємні слова», «Сильний без насильства» (Болгарія).

В Україні в різних інститутах соціального виховання також реалізуються профілактичні програми: «Психолого-педагогічна корекційно-розвиваюча програма з подолання агресивної поведінки підлітків», «Подолання агресії у дітей з девіантною та делінквентною поведінкою», «Управління гнівом», «Профілактична програма відповідальної партнерської поведінки», «Вчимося керувати емоціями» «Будуємо майбутнє разом», «Шкільна медіація». Встановлено відсутність цільової профілактичної програми подолання агресивної поведінки вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

3. За результатами опитування фахівців, аналізу планів роботи, методичних матеріалів, звітної документації та інтернет-контенту сайтів центрів соціально-психологічної реабілітації визначено зміст профілактичної роботи, дотичної до подолання агресивної поведінки підлітків: психокорекція емоційно-вольової сфери вихованців; корекційна робота з подолання наслідків пережитого насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми; розвиток навичок самостійного життя.

Визначено, що профілактика агресивної поведінки підлітків, здійснюється фахівцями центрів несистематично, переважно із використанням традиційних форм роботи (бесіди, лекції, обговорення). Натомість рідко застосовуються інтерактивні форми роботи.

4. Виокремлено та схарактеризовано чотири типи підлітків з агресивною поведінкою, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації:

- підлітки стабільного типу ситуативно проявляють агресивну поведінку у стресових ситуаціях, мають недостатній рівень інформації щодо особливостей агресивної поведінки, проте зазвичай контролюють свої емоції, мають високий рівень мотивації до позитивної зміни власної поведінки;

- підлітки соціально-адаптивного типу незначною мірою проявляють агресивну поведінку, володіють інформацією щодо можливих проявів агресивної поведінки та варіантів виходу із конфліктних ситуацій, не завжди вміють контролювати свої емоції, проте у присутності сторонніх людей намагаються це робити, мають достатній рівень мотивації до зміни поведінки;

- підлітки соціально-адаптивного індивідуально орієнтованого типу мають прояви ситуативно ворожої агресивної поведінки залежно від умов та обставин, майже не володіють інформацією щодо агресивної поведінки, мають проблеми із розпізнаванням й контролем власних емоцій, не мотивовані до зміни поведінки;

- підлітки дезадаптивного типу не вміють контролювати свої емоції, швидко збуджуються, проявляють соціально-неприйнятну поведінку в присутності сторонніх осіб, часто вдаються до фізичної агресії, не визнають наявність певних характерологічних чи поведінкових проблем.

5. Розроблено комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, яка містить основну та варіативну частини. Основна частина представлена діагностичним, мотиваційним та тренінговим блоками (11 занять), які спрямовані на визначення досяжних цілей вихованців щодо подолання власної агресивної поведінки; надання інформації підліткам щодо прав і відповідальності за вчинення тих чи інших агресивних дій; відпрацювання навичок розпізнавання механізмів вияву агресії, аналізу власних емоцій і почуттів інших людей у ситуації конфлікту; самоконтролю проявів гніву та агресії щодо інших людей, аналізу конфліктних ситуацій та визначання власної ролі у їх вирішенні.

Варіативну частину програми складають такі форми роботи: настільна гра «Стоп насильству», квест «Знаю, вмію, можу», виставка колажів «Вчасно розпізнати», форум театр «Ми різні», спрямовані на закріплення набутих підлітками знань, умінь та навичок під час групових тренінгів чи індивідуальних занять.

Доведено ефективність комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, оскільки результати контрольного зрізу в експериментальній групі засвідчують позитивну динаміку змін у знаннях та установках підлітків щодо власної агресивної поведінки.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження.

Перспективними є проблеми вивчення гендерних аспектів агресивної поведінки підлітків в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації; підготовки соціальних педагогів до профілактичної роботи з попередження агресивної поведінки підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека / Адлер А. – СПб. : Акад. проект, 2000. – 253 с.

2. Андриенко В.К. Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы / Андриенко В.К., Гербеев Ю.В., Невский И.А. – М. : [б. и.], 1990. – 324 с.

3. Андрієнко В.К. Система перевиховання підлітків в умовах спеціальної школи : навч. посіб. / Андрієнко В.К., Гербєєв Ю.В., Невський І.А. – М. : [б. в.], 1990. – 256 с.

4. Аноприенко Е.В. Подростки групп риска к инфицированию ВИЧ: книга для тренера : учеб.-метод. пособ. / [Аноприенко Е.В., Журавель Т.В., Пархоменко Ж.В.] ; под общ. ред. Т.В. Журавель. – К. : ПЦ «Фолиант», 2012. – 252 с.

5. Аноприенко Е.В. Подростки групп риска к инфицированию ВИЧ: книга для участника : учеб.-метод. пособ. / [Аноприенко Е.В., Журавель Т.В., Пархоменко Ж.В.] ; под общ. ред. Т.В. Журавель. – К. : ПЦ «Фолиант», 2012. – 228 с.

6. Афанасьєва В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Афанасьєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2011. – 22 с.

7. Балакірєва О.М. Здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді : монографія / [О.М. Балакірєва, Н.О. Рингач, Р.Я. Левін та ін.] ; за ред. О.М. Балакірєвої. – К. : УІСД ім. О. Яременка, 2007. – 128 с.

8. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс ; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.

9. Бандура А. Теория социального научения / Бандура А. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

10. Бартол К. Психология криминального поведения / Бартол К. – СПб. : Прайм-Єврознак, 2004. – 352 с.

11. Безпалько О.В. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки : посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / [О.В. Безпалько, Н.В. Зимівець, Т.В. Журавель, В.П. Лютий] ; за заг. ред. Р.Х. Вайноли, Т.Л. Лях. – К. : ТОВ „ДКБ «РОТЕКС», 2007. – 190 с.

12. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Безпалько О.В. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

13. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. … доктора пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ, 2006. – 537 с.

14. Беличева С.Л. Основы превентивной психологии / Беличева С.Л. – М. : [б. и.], 1994. – 197 с.

15. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Берковиц Л. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.

16. Бизяева А.Л. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.Л. Бизяева, – СПб., 1993. – 23 с.

17. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков : сб. науч. тр. – М. : [б. и.], 1972. – С. 17–27.

18. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23–28.

19. Бондаровська В. Робота з особами, які вчинили насильство у сім’ї / В. Бондаровська // Психолог. – 2010. – № 21–22. – С. 10–11.

20. Братусь Б.С. Аномалии личности : учебник / Братусь Б.С. – М. : [б. и.], 1988. – 322 с.

21. Будуємо майбутнє разом: програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді / за заг. ред. Т.В. Журавель, М.А. Снітко. – К. : [б. в.], 2016. – 249 с.

22. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер. 1998. – 336 с.

23. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Бютнер К. – М. : Педагогика, 1991. –144 с.

24. Вайнола Р.Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій / Вайнола Р.Х. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 152 с.

25. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / Варій М.Й. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.

26. Василюк Ф. Е. Психология переживания : учебник / Василюк Ф. Е. – М. : [б. и.], 1984. – 233 с.

27. Вольнова Л.М. Зміст і напрями соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків [Електронний ресурс] / Л.М. Вольнова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2012. – № 3–4. – С. 60–70. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/srutip_2012_3-4_7 (дата звернення 18.05.2013). – Назва з екрану.

28. Вольнова Л.М. Методичні рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з важковиховуваними неповнолітніми / Вольнова Л.М. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 36 с.

29. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Выготский Л.С. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.

30. Вязникова Л.Ф. Теоретические и практические проблемы профессиональной переподготовки руководителей системы образования на современном этапе : монография / Вязникова Л.Ф. – Хабаровск : ХГПУ, 2002. – 344 с.

31. Гайдамашко І.А. Подолання агресії як соціально-педагогічна проблема / І.А. Гайдамашко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. А.Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – Вип. 3. – С. 53–55.

32. Галагузов А.Н. Социально-педагогическая профилактика алкоголизма несовершеннолетних : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галагузов Алексей Николаевич. – Нижний Новгород, 2001. – 140 с.

33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

34. Гребенкин Е.В. Социально-педагогическая профилактика агрессии и насилия среди несовершеннолетних в ФРГ : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Гребенкин Евгений Владимирович. – Новосибирск, 2005. – 152 с.

35. Громадська організація «Карітас Хмельницький» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.facebook.com/Caritas.Khmelnitsky (дата звернення 26.02.2016). – Назва з екрану.

36. Гуманітарна ситуація в Україні : звіт ЮНІСЕФ. – К. : [б. в.], 2015. – № 133. – 111 с.

37. Гэррод Дж. Социология: А-Я : словарь-справочник / Дж. Гэррод, Т. Лоусон ; пер с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕС, 2000. – 608 с.

38. Девиантология [Електронний ресурс] / Теория приклеивания ярлыков. – Режим доступа: http://shiza.com.ua/ teoriya-prikleivaniya-yarlikov (дата звернення 26.07.2013). – Назва з екрану.

39. Джери Д. Большой толковый социологический словарь : в 2-х т. / Дж. Джери. – М. : АСТ ; Вече, 1999. – Т. 1. – 544 с.

40. Діяльність центрів соціально-психологічної реабілітації дітей [Електронний ресурс] / Чернігівська обласна державна адміністрація. – Режим доступу: http://cg.gov.ua (дата звернення 26.02.2016). – Назва з екрану.

41. Дряев Б.А. Агрессия в российском уголовном праве : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право» / Дряев Борис Арчилович. – М., 2007. – 179 с.

42. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьника / Дубровина И.В. – М. : Просвещение, 1975. – 85 с.

43. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.

44. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 431 с.

45. Жмуров Д.В. Криминальная агрессия несовершеннолетних : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право» / Д.В. Жмуров – Иркутск, 2009. – 22 с.

46. Журавель Т.В. Програма профілактики ВІЛ/СНІД та ризикованої поведінки серед неповнолітніх у притулку для неповнолітніх / Т.В. Журавель, Т.Л. Лях // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – 2006. – № 3 (15). – С. 109–125.

47. Журавель Т.В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності / Т.В. Журавель // Соціальна педагогіка : навч. посібник / за заг. ред. О.В. Безпалько ; авт. кол.: О.В. Безпалько, І.Д. Звєрєва, Т.Г. Веретенко [та ін.]. – К. : Академвидав, 2013. – С. 85–101.

48. Журавель Т.В. Соціально-педагогічна профілактика ВІЛ-інфекції серед вихованців пенітенціарних установ для неповнолітніх : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Журавель Тетяна Василівна. – К., 2012. – 314

49. Зарецкий В. Как учителю работать с неуспевающим учеником. Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода / Зарецкий В. – М. : Чистые пруды, 2011. – 32 с.

50. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / Захаров А.И. – М. : [б. и.], 1993. – 127 с.

51. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход / Звенигородская Г.П. – Хабаровск : [б. и.], 2001. – 256 с.

52. Звєрєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / І.Д. Звєрєва. – К., 1999. – 39 с.

53. Звєрєва І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. … доктора пед. наук : 13.00.05 / Звєрєва Ірина Дмитрівна. – К., 1999. – 451 с.

54. Звєрєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / Звєрєва І.Д. ; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.

55. Зимівець Н.В. “Рівний – рівному” як соціально-педагогічна технологія формування здорового способу життя / Н.В. Зимівець // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. / Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : Волинський академічний дім, 2002. – № 2. – С. 101–108.

56. Зимівець Н.В. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров’я підлітків та молоді: потенціал громади : метод. матеріали до тренінгу / авт.-упоряд. Н.В. Зимівець ; за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2004. – 205 с.

57. Зимівець Н.В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров’я в учнівської молоді : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Зимівець Наталія Володимирівна. – К., 2008. – 247 с.

58. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество руководителя образования / Зимняя И.А. – Уфа : [б. и.], 2003. – 238 с.

59. Золотова Г.Д. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів І-ІІ рівня акредитації) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Г.Д. Золотова. – Луганськ, 2006. – 22 с.

60. Зубань Г.О. Соціально-антропологічне обґрунтування агресії у філософії ХХ століття [Електронний ресурс] / Г.О. Зубань // Словянський державний педагогічний університет. – 2008. – Режим доступу:

http://www.filosof.com.ua /Jornel/M_75/Zuban.pdf (дата звернення 12.04.2012). – Назва з екрану.

61. Зупинись! – Посміхнись! : методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / Журавель Т.В., Сергеєва К.В., Шаровара О.Г. – К. : ФОП Буря, 2013. – 122 с.

62. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов / Иванов И.П. – М. : Педагогика, 1982. – 217 с.

63. Ільїна Н.М. Конфлікти в загальноосвітній школі : навч. посіб. / Ільїна Н.М. – Суми : Унів. книга, 2015. – 182 с.

64. Калиняк М.Я. Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень підлітків в діяльності правоохоронних органів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Калиняк Мар'яна Миколаївна. – К., 2009. – 20 с.

65. Кальченко Л.В. Педагогічні умови соціального захисту дітей у притулках для неповнолітніх : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Кальченко Лариса Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 216 с.

66. Ковальчук Л.Г. Соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі людьми : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Ковальчук Людмила Григорівна. – К., 2009. – 255 с.

67. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. –112 с.

68. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / [О.В. Безпалько, Л.П. Бурковська, Т.В. Журавель та ін.] ; за ред. І.Д. Звєрєвої, Ж.В. Петрочко. – К. : Видавничий дім "Калита", 2010. – 376 с.

69. Комплексна програма корекційної роботи з чоловіками, які вчиняють насильство або належать до групи ризику : інформаційно-методичні матеріали / за заг. ред. В.М. Бондаровської, Т.В. Журавель, Ю.В. Пилипас. – К. : Видавничий дім «Калита», 2014. – 284 с.

70. Комплексна Програма корекційно-реабілітаційної роботи з дівчатами (14-18 років) та жінками, які пережили насильство або належать до групи ризику : інформаційно-методичні матеріали / Бондаровська В.М., Журавель Т.В., Сергеєва К.В. та ін. ; за заг. ред. Бондаровської В.М., Журавель Т.В., Пилипас Ю.В. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2014. – 527 с.

71. Коношенко С.В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Коношенко Сергій Володимирович. – Луганськ, 2010. – 44 с.

72. Короткий термінологічний словник із соціальної педагогіки, соціальної роботи / уклад. Л.В. Лохвицька, І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2007. – 144 с.

73. Корчова Г.Л. Соціально-педагогічні умови профілактики статевих девіацій старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Корчова Галина Леонідівна. – К., 2006. – 22 с.

74. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. – К. : Рад. школа, 1989.

75. Кочемировская Е.А. Коррекция деструктивних моделей межличностного взаимодействия и формирование навыков просоциального поведения у подростков : практ. пособ. / Е.А. Кочемировская, А.А. Гришко. – Х. : НТМТ, 2007. – 84 с.

76. Кочемировська О.О. Національна практика корекції поведінки осіб, що чинять насильство в сім’ї. Огляд програм, що реалізуються або розроблені громадськими організаціями чи іншими інституціями в Україні / О.О. Кочемировська // Стан системи попередження насильства в сім’ї в Україні – 2009: правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти : аналітичний звіт. – К. : ПРООН, 2011. – С.11–23.

77. Кочемировська О.О. Психологічні особливості уявлення та переживання насильства молодшими підлітками та юнаками (психосемантичний підхід) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Олена Олексіївна Кочемировська – К., 2002.– 16 с.

78. Крайніков Е.В. Психологія розвитку : словник-довідник / Крайніков Е.В. – К. : Арістей, 2004. – 260 с.

79. Красницька О.В. Профілактика сімейної деривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Красницька Ольга Володимирівна. – К., 2015. – 230 с.

80. Крейхи Б. Социальная психология агрессии / Крейхи Б. – СПб. : Питер, 2003. – 213 с.

81. Лактионова Г.М. Теоретико-методологические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Лактионова Галина Михайловна – К., 1999. – 419 с.

82. Лактіонова Г.М. Участь дітей у процесі прийняття рішень: сучасні підходи та стратегії / Г.М. Лактіонова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / [за ред. І. Д. Беха]. – К. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 324–329.

83. Левитов Н.Д. Психология подростка и воспитание его в семье / Левитов Н. Д. – М. : Знание, 1958. – 32 с.

84. Ленденева И.Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И.Л. Ленденева. – Иркутск, 2002. – 19 с.

85. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А. Н. – М : [б. и.], 1975. – 324 с.

86. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Личко А.Е. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Медицина, 1983. – 236 с.

87. Лоренц К. Агрессия / Лоренц К. – М. : Прогресс ;Универс, 1994. – 234 с.

88. Луковенко Т.Г. Профилактика агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.Г. Луковенко. – Хабаровск, 2007. – 218 с.

89. Лютий В.П. Соціальна профілактика / В. П. Лютий // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 207.

90. Лютий В.П. Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Лютий Вадим Петрович. – Луганськ, 2010. – 296 с.

91. Лящ О.П. Психологічна профілактика агресивних проявів в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.П. Лящ. – К., 2006. – 20 с.

92. Мазоха І.С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.С. Мазоха. – Одеса, 2008. – 19 с.

93. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками : метод. рекомен. / Наталья Юрьевна Максимова. – К. : АПН Украины; Институт психологии, 1997. – 136 с.

94. Малахова О.В. Агрессия как преступление по международному и национальному уголовному праву : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право» / О.В. Малахова. – Ставрополь, 2003. –20 с.

95. Маликова Н.Э. Особенности профилактики агрессивных проявлений детей и подростков средствами психоаналитической педагогики : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 13.00.01 «Общая

педагогика, история педагогики и образования» / Н. Э. Маликова – Владимир, 2005 . – 19 с.

96. Мамардашвили М.К. Психологическая типология пути / Мамардашвили М.К. – СПб. : [б. и.], 1997. – 231 с.

97. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

98. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Маслоу А. – СПб. : [б. и.], 1999. – 312 с.

99. Межрайонный центр «Дети улиц» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.detiulitc.ru/main.html (дата звернення 18.05.2013). – Назва з екрану.

100. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / За ред. Т.Л. Лях; авт.-кол: З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях та ін. – К.: Версо-04, 2012. – 268 с.

101. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / [Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.] ; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

102. Мид Дж. Психология лунитивного правосудия: американская социологическая мысль : тексты / Мид Дж. ; под ред. В.И. Добренькова. – М. : МГУ, 1994. – 496 с.

103. Миллер Дж. Планы и структура поведения / Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. – М. : [б. и.], 1964. – 234 с.

104. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Мізерна. – К., 2005. – 20 с.

105. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков / Молодцова Т.Д. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. – 295 с.

106. Моррис Д. Людской зверинец / Моррис Д. – М. : Эксмо, 2009. – 235 с.

107. Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини до 2016 року : загальнодержавна програма від 5 березня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua (дата звернення 13.03.2014). – Назва з екрану.

108. Никитин А.Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания / А.Ф. Никитин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 32–38.

109. Об основах системной профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федеральный закон от 24 июня 1999 г. / Нормативный документ Мин. образования и науки Российской Федерации. – М. : Мин. образования и науки Российской Федерации. – 2007. – 24 с.

110. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України : зб. наук. ст. – К. : К.І.С., 2003. – 295 с.

111. Организация и поддержка служб по социальному сопроводжению для уязвимых групп : руководство для тренера : базовый курс. – М. : СПИД Фонд Восток-Запад, 2008. – 97 с.

112. Оржеховська В.М. Збереження репродуктивного здоров’я неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В.М. Оржеховська, Л.І. Габора. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 124 с.

113. Оржеховська В.М. Педагогічні проблеми профілактики наркотизації і СНІДу серед неповнолітніх / В.М. Оржеховська // Педагогічний пошук. – 1997. – № 3.– С. 15–16.

114. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / Оржеховська В.М. – К. : ВІАП, 1996. – 352 с.

115. Оржеховська В.М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки/ В.М. Оржеховська // Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Випуск 224. – С. 111.

116. Орлов А.Е. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособ. для студ. психол. факультетов / Орлов А.Е. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

117. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т.П. Осипова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – С. 23–29.

118. Павленок П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения : учеб. пособ. / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева ; под ред. П.Д. Павленка. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 272 с.

119. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Гребова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

120. Петрановська Л. Шкільне цькування як хвороба групи: причини й лікування / Л. Петрановська // Сучасна сім'я. Профілактика ризикованої поведінки : матеріали Міжнар. практ. конф., (м. Київ, 27–28 квітня 2016 р.). – К. : [б. и.], 2016. – С. 16–29.

121. Петрановська Л. Як можна протистояти шкільному цькуванню [Електронний ресурс] / Петрановська Л. – Режим доступу: http://changeonelife.ua/ua/news/lyudmila-petranovska-yak-mozhna-i-yak-ne-mozhna (дата звернення 08.03.2016). – Назва з екрану.

122. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением : практическое руководство / Петрова А.Б. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 152 с.

123. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 24–30.

124. Петрочко Ж.В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ж.В. Петрочко. – К., 2011. – 44 с.

125. Печенюк А.М. Гуманистические основы профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних / Печенюк А.М. – Хабаровск : ДВГТУ, 2006. – 167с.

126. Пилипенко В.Е. Социокультурная детерминация подростковой агрессии / Пилипенко В.Е., Волянская В.Е., Сапелкина Е.В. – К. : ПЦ «Фолиант», 2004. –174 с.

127. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / Платонов К.К. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.

128. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків : монографія / О.М. Балакірєва, Т.В. Бондар, Д.М. Павлова [та ін.] ; за ред. О.М. Балакірєва. – К. : ЮНІСЕФ ;Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2014. – 156 с.

129. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми / HealthRight International ; Бєлякова А.В., Боголюбова О.М., Воробйовський О.В. ; заг. ред. Г.Б. Скіпальська. – К. : [б. в.], 2010. – 68 с.

130. Правоосвітня робота з вихованцями Івано-Франківського обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://obljustif.gov.ua/pravoosvitnya-robota-z-vyhavantsyamy-ivano-frankivskoho-oblasnoho-tsentru-sotsialno-psyholohichnoji-reabilitatsiji-ditej (дата звернення 16.02.2016). – Назва з екрану.

131. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : закон України від 13 січня 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

132. Про затвердження Державної цільової програми реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : постанова Кабінету Міністрів від 17 жовтня 2007 р.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану..

133. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей : закон України від 24 січня 1995 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

134. Про охорону дитинства : закон України від 26 квітня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

135. Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей : указ Президента України від 11 липня 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1086/2005 (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

136. Про соціальні послуги : закон України від 19 червня 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

137. Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю : закон України 21 червня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

138. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : закон України від 5 лютого 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua (дата звернення 11.01.2013). – Назва з екрану.

139. Програма «Вчимося бути здоровими»: впровадження силами рівних // Потенціал волонтерства та лідерства у здійсненні профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки на базі професійно-технічних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / Т.В. Журавель, Т.Л. Лях, К.В. Сергеєва [та ін.] ; за ред. Т.В. Журавель, Т.Л. Лях. – К. : ФО-П Буря О.Д., 2014. – 224 с.

140. Програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім’ї, та основні засади її реалізації / авт.-упор.: О.О. Кочемировська, Г.М. Мустафаєв. – К. : Час друку, 2010. – 127 с.

141. Проект TESYA Professional : аналитический обзор на основе анализа международного и отечественного опыта работы с детьми и

молодежью : в 2-х ч. / Волкова С.В., Короткова Н.Ю., Любутов Н.А. – М. : [б. и.], 2010. – Ч. 1. – С. 47.

142. Профілактика ВІЛ та ризикованої поведінки серед неповнолітніх, які перебувають у конфлікті з законом : навч.-метд. Посібник // Журавель Т.В., Лях Т.Л., Сергеєва К.В. та ін.; за ред. Т.В. Журавель. – К. : ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2015. – 183 с.

143. Проценко О. Життєва компетентність учнів центрів професійно-технічної освіти: структурний аналіз / О. Проценко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 3. – С. 97–105.

144. Психиатрический энциклопедический словарь / Стоименов Й.А., Стоименова М.Й., Корева П.Й. [и др.]. – К. : МАУП, 2003. – 1200 с.

145. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

146. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

147. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

148. Психолого-педагогічна робота в закладах соціальної реабілітації : метод. посіб. / за заг. ред. Ю.А. Луценка, Є.Б. Павлової, В.Г. Панка. – К. : Вид. Надтока О.Ф., 2011. – 310 с.

149. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Шипицина Л. М., Иванов Е.С., Виноградова Е.С. [и др.]. – СПб. : [б. и.], 1997. – 208 с.

150. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / Реан А.А. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.

151. Робота з молоддю у центрі соціально-психологічної реабілітації «Наші діти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ourkids.eu (дата звернення 16.02.2016). – Назва з екрану.

152. Робота з молоддю Хмельницького обласного благодійного фонду «Карітас» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://caritas.km.ua/index.php/proekty/mobilna-robota-z-moloddiu (дата звернення 16.02.2016). – Назва з екрану.

153. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.Р. – М. : Универс, 1994. –245 с.

154. Ролінський В. Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх / В. Ролінський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді : зб. наук. пр. : у 2-х кн. – К. – Житомир : ЖДУ, 2004. – Кн. І. – С. 213–217.

155. Ролінський В. Вікові, гендерні та індивідуальні особливості проявів насильства у поведінці неповнолітніх / В. Ролінський // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Вид-тво Рута, 2005. – Вип. 224. – С. 15–17.

156. Ролінський В.І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ролінський Володимир Іванович. – К., 2005. – 236 с.

157. Романова І.А. Рефлексивно-діяльнісний підхід як основа формування культури інтелектуальної діяльності молодших школярів / І.А. Романова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : [б. в.], 2015. – Вип. 48. – С. 24–29.

158. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Рубинштейн С.Л. – М. : АНСССР, 1957. – 328 с.

159. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М. : [б. и.], 1976. – 416 с.

160. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Румянцева Т.Г. – М. : [б. и.], 1994. – 278 с.

161. Русова С. Нова школа соціального виховання // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн1. / За ред. Є.І. Коваленко.– К. : Либідь, 1997. – 272 с.

162. Сагатовский В.Л. Ценностное основание гуманитарной экспертизы / В.Н. Сагатовский // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы : сб. наук. тр. – Новосибирск : [б. и.], 1992. – С. 138.

163. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : [учеб. пособ.] / Семенюк Л.М. – М. : Флинта, 1998. – 96 с.

164. Сергеева К.В. Анализ международного и украинского опыта внедрения программ профилактики агрессивного поведения подростков / К.В. Сергеева // Новый взгляд. Международный научный вестник / [под общ. ред. С.С. Чернова]. – Новосибирск : Сборник научных трудов, 2015. – Вип. 10. – С. 92–100.

165. Сергеева К.В. Развитие волонтерской деятельности в Украине и внедрение программ профилактики агрессивного поведения подростков в центрах социально-психологической реабилитации детей силами волонтеров / К.В. Сергеева // Добровольчество как форма участия молодежи в социальной жизни общества: материалы международной конференции / авт.-сост. В.В. Митрофаненко. – Баку: TimePrint, 2016. – 300 с. – С. 104–111.

166. Сергеєва К.В. Впровадження програм профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей / К.В. Сергеєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки / [гол. ред.: М.О. Носко]. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. Вип. 133. – С. 190–194.

167. Сергеєва К.В. Роль сім’ї у формуванні агресивної поведінки підлітків / К.В. Сергеєва // Сучасна сім’я та соціальні інституції: шляхи партнерської взаємодії : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 17 травня 2012 р.) / [редкол.: Л.Л. Хоружа, Г.М. Лактіонова, О.В. Безпалько та ін.]. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. – С. 136–138.

168. Сергеєва К.В. Соціально-психологічні особливості підлітків з агресивною поведінкою: результати дослідження у центрах соціально-психологічної реабілітації / К.В. Сергеєва // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наук. праць. – Вип. 21.– К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – Ч. І. – С. 74–86.

169. Сергеєва К.В. Сутність програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / К.В. Сергеєва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки / [гол. ред.: В. С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. – № 11 (270). – Ч. ІІІ. – С. 200–205.

170. Сергеєва К.В. Сучасні підходи до профілактики агресивної поведінки підлітків та врахування етичних вимог до соціальних педагогів, які впроваджують програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / К.В. Сергеєва // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / [гол. ред.: І.С. Руснак]. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. – Вип. №739. – С. 179–185.

171. Сергеєва К.В. Український досвід впровадження програм профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / К.В. Сергеєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / [гол. ред.: А.А. Сбруєва]. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – №8 (52). – Ч. V. – С. 403–410.

172. Сергєєва Н.В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп’ютерної адикції підлітків : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Сергєєва Наталія Володимирівна. – К., 2010. – 208 с.

173. Сидорчук М.С. Методики виховної роботи зі старшими підлітками у центрах соціально-психологічної реабілітації [Електронний ресурс] / Сидорчук М.С. – Режим доступу: http: // file://Downloads/6%20-%20Sydorchuk.pdf (дата звернення 16.04.2016). – Назва з екрану.

174. Сидорчук М.С. Напрями роботи зі старшими підлітками у центрах соціально-психологічної реабілітації / М.С. Сидорчук // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. : у 2-х ч. / гол. ред. В.П. Андрущенко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 21, ч. І. – С. 49–55.

175. Сидорчук М.С. Соціально-педагогічні умови самоактуалізації старших підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М.С Сидорчук. – К., 2016. – 21 с.

176. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореферат дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.

177. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : [б. и.], 2000. – 213 с.

178. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

179. Словарь-справочник по социальной психологии /под. ред. В.Г. Крысько. – СПб. : [б. и.], 2003. – 416 с.

180. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. – М. : Юрист, 1997. – 424 с.

181. Смерчак Л. Формування життєвої компетентності дітей з вадами розвитку в корекційній роботі соціального педагога / Л. Смерчак, О. Гук // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 2. – С. 43–45.

182. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Смирнова Т.П. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 312 с.

183. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / Смульсон М.Л. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.

184. Соловьев В.С. Оправдание добра / Соловьев В.С. – М. : Республика, 1996 – 479 с.

185. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєзійснення / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

186. Социология : энциклопедия / сост.: А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин [и др.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

187. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2000. – 264 с.

188. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [Т. Ф. Алєксєєнко, Т.П. Басюк, О.В. Безпалько та ін.] ; за ред. І.Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

189. Соціальна педагогіка : словник-довідник [за заг. ред. Т.Ф. Алєксєєнко]. – Вінниця : ООО «Планер», 2009. – 548 с.

190. Соціальна педагогіка: теорія і технологія : підручник / Т.Ф. Алєксєєнко, О.В. Безпалько, Т.Г. Веретено [та ін.]. ; за заг. ред. І.Д. Звєрєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

191. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І.Д. Звєрєва, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко [та ін.]. ; за заг. ред. І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.,

192. Соціальний звіт за 2014 рік / Міністерство соціальної політики України. – К. : [б. в.], 2015. – 21 с.

193. Соціальний звіт за 2015 рік / Міністерство соціальної політики України. – К. : [б. в.], 2016. – 18 с.

194. Стан системи попередження насильства в сім'ї в Україні: правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти / Бондаровська В.М., Кочемировська О.О., Лактіонова Г.М. [та ін.] / заг. ред. О. Кочемировська. – Вид-во ФОП Клименко Ю. Я., 2010. – 372 с.

195. Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме в психологии / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Рефлексия в науке и обучении : сб. науч. тр. – Новосибирск : [б. и.], 1989. – С. 34–40.

196. Сухарева Н.Ф. Гендерные особенности проявления агрессии учащимися младшего школьного и подросткового возраста : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н.Ф. Сухарева – М., 2006. – 22 с.

197. Сучасний тлумачний психологічний словник / за ред. В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

198. Сходинки: просвітницько-профілактична програма тренінгових занять для вихованців інтернатних закладів : навч.-метод. посіб. / Т.В. Журавель, К.В. Сергеєва, Т.Л. Лях [та ін.] ; за ред. Т.В. Журавель, Т.Л. Лях. – К. : Видавничий дім «Калита», 2014. – 230 с.

199. Тарасова Е.В. Специфика проявлений агрессивности ребенка при различных типах детско-родительских отношений : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.В. Тарасова. – М., 2008. – 21 с.

200. Теории агрессии и агрессивности [Електронный ресурс] / Трудные дети. – Режим доступа: http://www.otrok.ru/teach/agress/agress11.htm (дата звернення 12.02.2013). – Назва з екрану.

201. Терницкая С.В. Социально-педагогические условия взаимодействия государственных и общественных организаций в профилактике ВИЧ/СПИДа среди учащейся молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Терницкая Светлана Викторовна. – К., 2009. – 240 с.

202. Типове положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей [Постанова від 28 січня 2004 р. № 87]. – К. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF (дата звернення 13.02.2016). – Назва з екрану.

203. Токарєва Н.М. Розвиток рефлексивного мислення як передумова особистісного становлення підлітка / Н.М. Токарєва // Актуальні проблеми психології. 2014. – № 12. – С. 291–299.

204. Управління гнівом : навч.-метод. посіб. з програми / авт. упор.: О.Ю. Кальчева, О.К. Місяк. – К. : [б. в.], 2016. – 67 с.

205. Федух І.С. Психологічні особливості проявів агресивності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. С. Федух. – К., 2007. – 21 с.

206. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Флоренская Т.А. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 235 с.

207. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

208. Фройд З. Введение в психоанализ. Лекции / Фрейд З. – СПб. : [б. и.], 1997. – 480 с.

209. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Фромм Э. – М. : Республика, 1994. – 147 с.

210. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / Фурманов И.А. – Мн. : [б. и.], 1996. – 192 с.

211. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посіб.] / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко [та ін.]. – Луганськ : Альма- матер, 2005. – 552 с.

212. Хозраткулова І. Педагогічні засади виявлення та подолання насилля у підлітковому середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І.А. Хозраткулова. – Х., 2003. – 21 с.

213. Хоронжук В.І. Психолого-педагогічні особливості старшокласників як фактор ризику виникнення дезадаптації [Електронний ресурс] / Хоронжук В.І. – Режим доступу: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/horonzhyk_v.i._psychological_and_educational_characteristics_of_senior_students_is_the_risk_factor_for_the_rise_of_disadaptation.pdf (дата звернення 28.09.2015). – Назва з екрану.

214. Храмцов О.М. Кримінологія вербальної агресії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / О.М. Храмцов. – Х., 2003. – 19 с.

215. Хьюсман Р. Фактор справедливости / Хьюсман Р. – М. : Знания, 1992. – 349 с.

216. Чайковська О.М. Психологічні особливості агресивності підлітків залежно від ступеня їх девіантності / О.М. Чайковська // Проблеми сучасної

психології : зб. наук. пр. / КПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. : [б. в.], 2012. – Вип. 16. – С. 789–798.

217. Чеботарьова Н.В. Феномен агресії у людському досвіді: соціально-філософський вимір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н.В. Чеботарьова. – Х., 2002. – 19 с.

218. Шебанова В.І. Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / В.І. Шебанова. – К., 2002. – 18 с.

219. Шебанова С.Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.Г. Шебанова – К., 2000. – 19 с.

220. Школа і поліція : програма просвітницько-профілактичних занять з учніми 1–11 класів / за заг. ред. Т. Журавель, К. Новохотньої. – К. : [б. в.], 2016. – 148 с.

221. Щербак Н.Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім’ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н.Д. Щербак. – Луганськ, 2004. – 20 с.

222. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход : пер. с англ. / Эллис А. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

223. Эриксон Э. Детство и общество / Эриксон Э. – СПб. : [б. и.], 1996. – 213 с.

224. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эриксон Э. – М. : Прогресс, 1996. –230 с.

225. Ardrey R. The Territorial Imperative: A Personal Inquiry into the Animal Origins of Property and Nations / Ardrey R. – New York : Atheneum, 1966. – 213 p.

226. Arnett J.J. Young people's conceptions of the transition to adulthood / J.J. Arnett // Youth & Society. – 2014. – V. 29. – P. 3–23.

227. Coloroso B. The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence / Barbara Coloroso. – Canada : [w. r.], 2002. – 218 p.

228. Dollard J.L. Frustration and Aggression / J.L. Dollard, D.G. Miller. – New Haven : [w. r.], 1939. – 387 p.

229. European Focal Point for Work with Perpetrators of Domestic Violence [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.work-with-perpetrators.eu/documents/countrysummaries/wwp_country_summaries_ en_2008_vers_1_1.pdf?sprache=countrysummaries%2Fwwp_country_summaries_en _2008_vers_1_1.pdf&submit=download (дата звернення 26.10.2015). – Назва з екрану.

230. Feshbach N. Children aggression / N. Feshbach, S. Feshbach. // Young children. – 1971. – V. 26 (6). – P. 364–377.

231. Huesmann L.R. The stability of aggression over time and generation / L.R. Huesmann // Development Psyhology. – 1984. – V. 20 (6). – P. 1120–1134.

232. Labriola M. Report Submitted to the National Institute of Justice / Labriola M., Rempel M., O'Sullivan C. – [w. c.] : [w. r.], 2007. – 149 p.

233. Levinson H. Emotional health: In the World of Work / Levinson H. – New York : Harper&Row, 1964. – 268 p.

234. Matthew Y. G. Frank Tannenbaum: The Making of a Convict Criminologist / Y.G. Matthew // The Prison Journal. – 2011. – V. 23. – 144 p.

235. Olweus D. Bully and victim problems in school. Facts and intervention / D. Olweus // European Journal of Psychology of Education. – 1997. – V. 12. – P. 495–510.

236. Program for adolescents: 40 Development Assets for Adolescents [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.search-institute.org/content/40-developmental-assets-adolescents-ages-12-18 (дата звернення 30.11.2015). – Назва з екрану.

237. Rosenzweig S. An outline of frustration theory / S. Rosenzweig, J. McV. Hunt // Personality and the behavior disorders. – Oxford, England : Ronald Press, 1944. – P. 379–388.

238. Sampson R. Bullying in schools. Problem-oriented guides for police, Problem-oriented guide series, guide 12. / Sampson R. – U.S. : Department of Justice ; Office of Community Oriented Policing Services, 2008. – P. 49.

239. Sanctury Model work with children [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://thesanctuaryinstitute.org/about-us/the-sanctuary-model (дата звернення 30.11.2015). – Назва з екрану.

240. Schafer L. Training concept for violently acting youth. Results of the EU Project TESYA Professional / Lars Schafer, Till Strater, Uli Streib-Brzic. – Berlin : [w. r.], 2011. – 44 p.

241. Scheff T.J. Academic Gangs / Crime, Law, and Social Change. – California, 1995. – P. 157–162.

242. Skinner B. Freedom and dignity / Skinner B. – New York : Bantam Books, 1971. – P. 12–130.

243. The Village hope in action since 1877 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://village1877.org/aboutus/ (дата звернення 30.11.2015). – Назва з екрану.

244. Youth violence prevention council of Shasta County [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://yvpc.org/programs/ (дата звернення 30.11.2015). – Назва з екрану.

245. Zilmann D. Hostility and aggression / Zilmann D. – New Jersey : [w. r.], 1979. – P. 275–288.

246. Програма «TESYA» : програма за контрола на собствените си емоции и агресивно поведение : руководство за обучителя / под. ред. Н. Марева. – Хасково : [б. и.], 2012. – 56 с.

247. Прочуване и идентифициране на проблемни региони в България по отношение на насилието сред децата и младите хора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.europeaninstitute.bg/upload/docs/Izsledvane.pdf.

248. Цикъл от програми за развивание на жизнени умения «Детска полицейска академия» : програма за развиване : руководство за обучителя / под. ред. Н. Марева – Хасково : [б. и.], 2002. – 48 с.

249. Цикъл от програми за развивание на жизнени умения «Силни без насилие» : програма за контролират собствените си агресивни импулси : руководство за обучителя / под. ред. Й. Георгиева. – Хасково : [б. и.], 2009. – 52 с.

250. Цикъл от програми за развивание на жизнени умения «Сладкодумко» : програма за развиване на комуникативните умения : руководство за обучителя / под. ред. Й. Георгиева. – Хасково : [б. и.], 2009. – 48 с.

Додаток А

Анкета

для вихователів, соціальних педагогів та психологів притулків та центрів соціально-психологічної реабілітації для дітей

Шановні колеги!!! У рамках дисертаційної роботи «Профілактика агресивної поведінки підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації» проводиться анкетування з метою визначення рівня актуальності даної проблематики та профілактики агресивної поведінки серед підлітків.

Просимо Вас відповісти на запитання.

Стать: 1. Чоловіча 2. Жіноча

Посада: _____

Місто:_____

Дата заповнення анкети: |___|___|. |___|___|. 20_____ р.

По черзі зачитуйте наведені нижче висловлювання і відмічайте позначкою «ˇ» відповіді у відповідних колонках:

Запитання	
1. Чи притаманна агресивна поведінка підліткам, які перебувають у ЦСПР та притулках?	
А) Так	
Б) Ні	
В) Не знаю	
2. Чи підвищився рівень агресивної поведінки підлітків, які перебувають у Вашому закладі за останній час?	
А) Так	
Б) Ні	
В) Не знаю	
3. Які прояви агресивної поведінки підлітків ви спостерігаєте найчастіше?	
А) плювання, кусання, дряпання інших	
Б) образи та нецензурні вислови на адресу інших	
В) побиття та бійки	
Г) стусани, штовхання	
Д) Інше:	
4. Серед підлітків, якої вікової категорії найчастіше спостерігаються агресивні прояви?	
А) 10 – 12 років	
Б) 13 – 14 років	
В) 15 – 16 років	
Г) 17 – 18 років	
5. На Вашу думку, хто більше схильний до агресивної поведінки?	
А) дівчата	
Б) хлопці	
В) однаково	
6. На кого, найчастіше, спрямована агресія підлітків?	
А) однолітків	
Б) вихователів	
В) психологів	
Г) персоналу ЦСПР	
Д) батьків	
Е) волонтерів	
Ж) сторонніх людей та гостей ЦСПР	

Продовження додатку А.

7. Основними причинами проявів агресивної поведінки підлітків, на вашу думку, є *(перерахуйте, актуальні для ваших вихованців):*	
8. Чи здійснюється профілактична робота серед підлітків з агресивними проявами у Вашому ЦСПР.	
А) Так	
Б) Ні	
9. Якщо так, чи використовуєте ви спеціально розроблені профілактично-корекційні програми?	
А) Так Вкажіть, які саме:	
Б) Ні	
10. Які форми та методи використовуєте під час профілактики агресивної поведінки? (оберіть один чи декілька варіантів)	
А) проведення індивідуальних бесід	
Б) проведення групових бесід та обговорень	
В) тренінгові заняття	
Г) рольові ігри	
Д) обговорення на педрадах	
Е) казкотерапія	
Ж) ігротерапія	
З) арт-терапія	
К) не використовую	
11. З якою періодичністю здійснюється профілактична робота у Вашому закладі?	
А) кожного тижня	
Б) 1-2 рази на місяць	
В) один раз в квартал	
Г) раз на півроку	
Д) один раз на рік	
Е) не здійснюється	
12. Як Ви вважаєте, чи є актуальним впровадження у Вашому ЦСПР/притулку розробленої програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у ЦСПР/притулках для дітей. Визначте рівень актуальності саме для Вас по шкалі *(де 1 – зовсім не актуально, 2 – більше не актуально, ніж актуально, 3 – не має значення, 4 – більше актуально, ніж не актуально, 5 – дуже актуально)* **1 2 3 4 5**	
13. Яких ресурсів Вам не вистачає для здійснення ефективної профілактичної роботи з питань агресивної поведінки підлітків?	
А) людських (не вистачає спеціалістів, які б займалися цим)	
Б) часових (не вистачає часу для такої робот)	
В) матеріальних (не вистачає канцтоварів, обладнання, спеціальних терапевтичних матеріалів та ін..)	
Г) методичних (новітні корекційні програми, методичні посібники, буклети та ін..)	
Е) Інше(вкажіть чого саме):	

Додаток Б
Карта первинного спілкування з підлітком, який має прояви агресивної поведінки

*Спілкування провів(провела)*_____

Анкетні данні
Дата _____
Прізвище _____
Ім'я _____
По-батькові_____
Дата народження_____
Або код опитуваної/ опитуваного: |___|___|___|___|___|___|___|___|___|
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Інструкція із заповнення коду опитуваної/ опитуваного:
поле 1 – перша буква повного імені опитуваної/ опитуваного;
2 – перша буква прізвища опитуваної/ опитуваного;
3 – перша буква повного імені матері опитуваної/ опитуваного (якщо ім'я невідоме, ставиться «ікс» – «Х»);
4, 5 – день народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 31 або 05);
6, 7 – місяць народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 12 або 02);
8, 9 – дві останні цифри року народження опитуваної/ опитуваного

I. Анамнез розвитку

Інформація для соціального педагога

Наведені нижче питання можуть бути складними для підлітка, соціальний педагог не повинен наполягати на відповіді, краще їх відкласти і обговорити пізніше, коли у підлітка виникне довіра до соціального педагога і він буде почувати себе більш безпечно.

1. Чи часто Ви в дитинстві розлучалися з батьками (наприклад, від'їзд на відпочинок, через хворобу, через проживання у родичів та ін.)?_____

У віці	На який час	Де перебували	Через що
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2. Частота та значущість психологічних травм у сім'ї та поза сім'єю (чи був (була) свідком сімейних подій: переїзд, тяжка хвороба близьких, смерть тощо.) У якому віці Ви були?
_____
_____
_____
_____

3. Особливості Вашого виховання: зайнятість батьків, їх участь у Вашому вихованні

Які засоби схвалення, покарання застосовували Ваші батьки щодо Вас?
_____
_____

Продовження додатку Б.

<u>ІІ. Чи були у Вас в дитинстві:</u>

1. Страхи залишатися одному чи якісь інші страхи? В якому віці?

_____
_____
_____

2. Чи були сварки, бійки між дорослими у Вашій батьківській сім'ї?

_____
_____
_____

3. Чи застосовувалось у вашій сім'ї агресія чи/та насильство (фізичне, психологічне) по відношенню один до одного?

_____
_____
_____

<u>ІІІ. Наявність стресових ситуацій на теперішній час:</u>

1. Чи мають місце стреси зараз і з чим вони пов'язані (навчання, спілкування з однолітками чи дорослими робота, матеріальні проблеми тощо)?

_____
_____

2. Які засоби подолання наслідків стресів використовуєте Ви (прояви агресії та участь у конфліктах, прийом медикаментів, алкоголь, фізичні вправи, хобі тощо)?

Додаток В.

Опитувальник для виявлення знань та установок підлітків щодо агресивної поведінки та її наслідків

Код опитуваної/ опитуваного: |___|___|___|___|___|___|___|___|___|
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Інструкція із заповнення коду опитуваної/ опитуваного:
поле 1 – перша буква повного імені опитуваної/ опитуваного;
2 – перша буква прізвища опитуваної/ опитуваного;
3 – перша буква повного імені матері опитуваної/ опитуваного (якщо ім'я невідоме, ставиться «ікс» – «Х»);
4, 5 – день народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 31 або 05);
6, 7 – місяць народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 12 або 02);
8, 9 – дві останні цифри року народження опитуваної/ опитуваного

Блок І. Досвід опитуваного/опитуваної

1. Які з дій, перерахованих нижче, ви вважаєте агресією та насильством:

	Дії	**Чи вважаєте Ви вказані дії насильством?**	
		Так	**Ні**
1.	Примус до статевих стосунків		
2.	Крик		
3.	Фінансове обмеження (відбирання грошей, цінностей)		
4.	Побиття		
5.	Заборона виконувати ті чи інші дії		
6.	Використання принизливих слів		
7.	Залякування		
8.	Штовхання		
9.	Принижування на очах у інших		
10.	Заборона спілкуватися з іншими людьми		
11.	Погроза розповісти щось про людину іншим		
12.	Постійне звинувачування		
13.	Використання нецензурних слів		
14.	…		

2. Які з наведених вище дій Ви можете застосовувати у спілкуванні з іншими?

_____
_____
_____

3. Як часто Ви здійснюєте дії, які вважаєте агресією та насильством:

а) щодня;
б) більше, ніж раз на тиждень;
в) раз на тиждень;
г) раз на місяць;
д) ніколи.

Продовження додатку В.

Блок ІІ. Обізнаність

По черзі читайте нижченаведені запитання і відмічайте кожну відповідь (або декілька відповідей), що на вашу думку, є правильною:

1. Про які види агресії ви чули:

а) фізична;
б) словесна;
в)інший варіант:

_____
_____
_____
_____

2. Чи тягне за собою юридичну відповідальність вчинення насильства та проявів агресії?

а) так;
б) ні.

3. Яку відповідальність буде нести людина, яка скоює насильство чи проявляє фізично свою агресію?

а) адміністративну;
б) кримінальну;
в) моральну;
г) ніяку
д) інше:_____

4. Кого Ви, як правило, вважаєте винним у конфліктах:

а) себе;
б) іншу людину;
в) обставини;
г) обидвох;
д) інше:_____

5. Чи знаєте Ви про те, як можна контролювати свої думки та тіло, щоб не чинити агресивні дії?

а) ні
б) так (наведіть декілька прикладів)

_____
_____
_____
_____

6. Що може бути стримуючим фактором під час конфліктної ситуації, щоб не проявити агресію та не вчинити насильство?

а) люди, які спостерігають;
б) сльози;
в) юридична відповідальність;
г) власне вміння контролювати емоції;
д) бажання зберегти спокій та мир;
е) нічого;
є) інший варіант:

_____
_____

Продовження додатку В.

7. Чи знаєте Ви, яким чином можна реагувати на провокацію чи агресію, окрім прояву незадоволення чи також агресії?

а) ні

б) так (наведіть декілька прикладів)

_____

_____

8. Що Вам перешкоджає змінити свою поведінку і не вдаватися до агресивних дій:

а) не можу зупинитися, коли відчуваю гнів;
б) не вірю, що це можливо;
в) інакше мене не зрозуміють;
г) так завжди робив/ла тато/мама в моїй сім‘ї;
д) інше

_____

_____

_____

Блок ІІІ. Установки

1. По черзі читайте нижченаведені твердження і відмічайте кожну відповідь галочкою (√), що на вашу думку, є правильною:

Твердження	*Так*	*Не знаю*	*Ні*
Агресія є вродженою особливістю для всіх людей			
Вміння контролювати агресію залежить від самої людини			
В Україні існує низка законів, що регламентують відповідальність за вчинення насильства та прояв агресії			
Постійні зауваження людям та вказівки на їх недоліки, критика не є агресією, а просто бажання зробити її кращими			
Особа, яка постраждала від агресії під час конфлікту, сама винна у цьому			
У кожній сім'ї є ситуації, коли застосовується фізична сила одного члена сім'ї по відношенню до іншого			
Я не винен у ситуації, що склалася, адже інша людина завжди сама мене провокує			
Для того, щоб вирішити проблему проявів агресивної поведінки, всі учасники конфлікту мають працювати над собою (наприклад, проходити відповідні програми, звертатися до психолога та ін..)			
Чи можна сказати, що взяти на себе відповідальність за скоєні агресивні дії та прояви насильства, та усвідомити, що це зробив я – це перший крок до життя без агресії?			
При виникненні складних ситуацій я намагаюся взяти тайм-аут і повернутися до їх вирішення через деякий час.			
Під час конфліктів я готовий перший йти на компроміс для того, щоб уникнути негативних результатів протистояння (вияву агресії та насильства один до одного).			

Додаток Ґ.

Методика вивчення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі (адаптація А.К.Осницького)

Опис методики*:* А. Басс та А. Даркі запропонували опитувальник для виявлення важливих, на їх погляд, показників та форм агресивної поведінки особи.

Автори визначили наступні види агресивної поведінки:

1) Використання фізичної сили щодо іншої особи – **фізична агресія.**

2) Прояви негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вищання), так і через зміст словесних звертань до інших осіб (погроза, прокляття, лайки) – **вербальна агресія**.

3) Використовування обхідним шляхом направлених проти іншої особи пліток, жартів та прояви ненаправлених, неупорядкованих вибухів ярості (крик, тупотіння ногами і т.п.) – **косвенна агресія.**

4) Опозиційна форма поведінки, направлена звичайно проти авторитета та начальства, котра може наростати від пасивного супротиву до активних дій проти вимог, правил, законів – **негативізм.**

5) Схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні проявляти запальність , різкість, грубість - **роздратування.**

6) Схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, що виходить з переконання, що оточуючі хочуть завдати мені шкоди – **підозрюваність.**

7) Прояв заздрості та ненависті до оточуючих, що обумовлені відчуттям гніву, невдоволеністю кимось конкретно або всім світом за справжні або мнимі страждання – **образа.**

8) Ставлення та дії по відношенню до себе та оточуючих, що виходять з можливого переконання самої особи в тому, що вона є поганою людиною, діє негарно: злісно, безсовісно, - **ауто агресія, або відчуття провини.**

Для отримання даних про притаманні особі вказані вище показники агресивної поведінки пропонується наступний опитувальник.

Інструкція по застосуванню опитувальника

Соціальний педагог надає вихованцю наступну інструкцію.

Вам будуть запропоновані певні твердження. Читаючи та прослуховуючи ці твердження, приміряйте, наскільки вони тотожні вашому стилю поведінки, вашому образу життя, та відповідають одному з чотирьох можливих відповідей: «Так», «Скоріше, так», «Скоріше, ні», «Ні».

Типова карта методики:

№	*Питання*	*Так*	*Скоріше,так*	*Скоріше,ні*	*Ні*
1	Часом не можу впоратись з бажанням нашкодити комусь.				
2	Іноді можу попліткувати про людей, котрих не люблю.				
3	Легко роздратовуюсь, але легко й заспокоююсь.				
4	Якщо мене не попросити по-доброму, прохання не виконаю.				
5	Не завжди отримую те, що мені належить.				
6	Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.				
7	Якщо я не схвалюю вчинки інших людей, тоді даю їм це відчути.				
8	Якщо трапляється обманути когось, відчуваю докори сумління.				
9	Мені здається, що я не здатен вдарити людину.				

Продовження додатку Ґ.

10	Ніколи не роздратовуюсь настільки, щоб розкидати речі.				
11	Завжди поблажливий до чужих недоліків.				
12	Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться порушити його.				
13	Інші майже завжди вміють використати сприятливі обставини.				
14	Мене насторожують люди, котрі відносяться до мене більш дружелюбно, аніж я цього очікую.				
15	Часто буваю не згоден з людьми.				
16	Іноді подумки спливають думки, котрих я соромлюсь.				
17	Якщо хтось вдарить мене, я не відповім йому тим самим.				
18	В роздратуванні гримаю дверима.				
19	Я більш дратівливий, аніж здається зі сторони.				
20	Якщо хтось удає з себе начальника, я вчиняю йому наперекір.				
21	Мене трохи засмучує моя доля.				
22	Вважаю, що багато людей не люблять мене.				
23	Не можу втриматись від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.				
24	Ті, хто ухиляються від роботи, мають відчувати провину.				
25	Хто ображає мене чи мою сім'ю, напрошується на бійку.				
26	Я не здатен на грубі жарти.				
27	Я впадаю у лють, коли наді мною насміхаються.				
28	Коли люди удають з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зарозумілися.				
29	Майже кожен тиждень бачу когось з тих, хто мені не подобається.				
30	Достатньо багато людей заздрять мені.				
31	Вимагаю, щоб люди поважали мої права.				
32	Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.				
33	Люди, котрі постійно роздратовують вас, вартують того, щоб їм дали по носу.				
34	Від злості іноді буваю похмурим.				
35	Якщо до мене ставляться гірше ніж я заслуговую, я не засмучуюсь.				
36	Якщо хтось намагається вивести мене з рівноваги, я не звертаю на нього уваги.				
37	Хоча я і не показую цього, іноді я заздрю.				
38	Іноді мені здається, що з мене сміються.				
39	Навіть коли я злюся, намагаюся не демонструвати сильні прояви.				
40	Хочеться щоб мої гріхи були вибачені.				
41	Рідко даю здачі, навіть якщо хтось вдарить мене.				
42	Ображаюся, якщо іноді трапляється не по-моєму.				

Продовження додатку Ґ.

43	Іноді люди дратують мене своєю присутністю.				
44	Немає людей, котрих я по-справжньому ненавидів би.				
45	Мій принцип: „Ніколи не довіряти чужакам”.				
46	Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати йому (їй) все, що про нього (прот неї) думаю.				
47	Роблю багато такого, про що пізніше жалкую.				
48	Якщо розізлюся, можу вдарити когось.				
49	З десяти років в мене не було вибухів гніву.				
50	Часто відчуваю себе, як порохова бочка, яка готова вибухнути.				
51	Якби люди знали, що я відчуваю, мене би вважали людиною, з якою нелегко ладнати стосунки.				
52	Завжди думаю про те, які потаємні причини змушують людей робити щось приємне для мене.				
53	Коли кричать на мене, кричу у відповідь.				
54	Невдачі засмучуть мене.				
55	Б'юся не рідше й не частіше за інших.				
56	Можу згадати випадки, коли був настільки розлюченим, що хватав першу трапляючу під руку річ та ламав її.				
57	Іноді відчуваю, що готовий першим почати бійку.				
58	Іноді відчуваю, що життя зі мною вчиняє несправедливо.				
59	Раніше вважав, що більшість людей говорять правду, але тепер цьому не вірю.				
60	Лаюся лише від злості.				
61	Коли вчиняю неправильно, маю докори сумління.				
62	Якщо для захисту своїх прав потрібно використовувати фізичну силу, я використовую її.				
63	Іноді виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу.				
64	Буваю дещо грубим по відношенню до людей, котрі мені не подобаються.				
65	В мене немає ворогів, котрі хотіли б мені нашкодити.				
66	Не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона цього заслуговує.				
67	Часто вважаю, що живу неправильно.				
68	Знаю людей, що здатні довести мене до бійки.				
69	Не переймаюся через дрібниці.				
70	Мені рідко приходить на думку те, що люди намагаються розлютити чи образити мене.				
71	Часто просто погрожую людям, не збираючись погрози втілювати в життя.				
72	Останнім часом я став нудним.				
73	Під час сварки я часто підвищую голос.				
74	Намагаюся приховувати погане ставлення до людей.				

Продовження додатку Ґ.

75	Краще погоджуся з чимось, ніж почну сперечатися.				

Обробка отриманих даних.

При обробці даних в звичайних умовах (поза лікарнею та не з метою професійного відбору) відповіді «Так» та «Скоріше, так» пояснюються (розцінюються) як відповіді «Так», так само як і відповіді «Ні» та «Скоріше, ні» розцінюються, як відповіді «ні».

У «ключі» для обробки результатів наводяться номери питань.

Якщо після номера питання стоїть знак «+», тоді за нього зараховується один бал в тому випадку, якщо на нього дана відповідь «Так».

Якщо після номера питання стоїть знак «-«, тоді за нього зараховується один бал в тому випадку, якщо на нього дана відповідь «Ні». Інші відповіді не зараховуються.

Сума балів, помножена на коефіцієнт k, що є вказаним в лапках при кожному показнику агресивності, дозволяє отримати зручні для співставлення – нормовані - показники, які характеризують індивідуальні та групові результати.

Ключ для обробки результатів

1). Фізична агресія (k=11):

1+, 9-,17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

2). Вербальна агресія (k=8):

7+, 15+, 23+, 31+, 39–, 46+, 53+, 60+, 66–, 71+, 73+, 74–, 75–.

3) Косвена агресія (k=13):

2+, 10+, 18+, 26–, 34+, 42+, 49–, 56+, 63+.

4) Негативізм (k=20):

4+, 12+, 20+, 28+, 36–.

5) Дратівливість (k=9):

3+, 11–, 19+, 27+, 35–, 43+, 50+, 57+, 64+, 69–, 72+.

6) Схильність до підозр (k=11):

6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65–, 70–.

7) Образа (k=13):

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

8) Відчуття провини (k=11):

8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

При роботі з агресивними підлітками важливо враховувати деякі обставини.

По-перше, опис, який є в інструкції, порівняно непогано відповідає ситуаціям, коли риса яскраво виражена (і все ж не завжди, тому що людина є складнішою навіть за найкращий тест) та значно гірше – для проміжних та не яскраво виражених випадків, котрі трапляються набагато частіше.

По-друге, описуючи кожну окрему рису, варто враховувати вираженість у досліджуваного ще інших рис.

Таким чином, екстраверт з високими показниками нейротизму, скоріше за все, буде нестриманим, дратівливим, запальним, а інтроверт - схильний до самокопання, проявляє відчуття провини, тривалих переживань після невдачі.

Делікатне питання – не співпадання думки досліджуваного про себе з результатами тесту. Воно може пояснюватися двома головними причинами.

Перша – недостатньо кваліфікована інтерпретація; друга – невідповідність Я-концепції особи реальним психологічним її особливостям (це притаманне особам з агресивним стилем поведінки). В останньому випадку «провина» за «невідповідність» часто покладається на тест та психологію в цілому, до чого варто бути готовим.

В будь-якому випадку бажано не наполягати на інтерпретації категорично, а просто запропонувати її досліджуваному та вислухати його коментарі.

Додаток Д.
Методика К. Томаса «Діагностика схильності особи до конфліктної поведінки» (адаптація Н.В. Гришиної)

Мета: визначення превалюючого способу поведінки людини в конфліктних ситуаціях.

Опис методики

На ранніх стадіях вивчення конфліктів широко використовувався термін «розв'язання конфліктів», який має на увазі, що конфлікт можна та необхідно вирішувати або елімінувати.

Таким чином, метою вирішення конфліктів виступає деякий ідеальний безконфліктний стан, при якому люди перебувають у повній гармонії.

Але останнім часом ставлення фахівців до цього аспекту дослідження конфліктів істотно змінилося.

Це викликається, на думку К. Томаса, двома обставинами:

- усвідомленням марності зусиль щодо повної елімінації конфліктів,
- підтвердженням присутності позитивних функцій конфліктів.

Звідси, згідно підходу К. Томаса, наголос має бути перенесено з елімінування конфліктів на управління ними. Автор вважає, що потрібно сконцентрувати увагу на наступних аспектах зміни конфліктів:

- які форми поведінки у конфліктних ситуаціях є характерними для людей;
- які з цих форм поведінки є найбільш продуктивними чи найбільш деструктивними;
- яким чином можна стимулювати продуктивну поведінку.

Для опису типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях К. Томас запропонував двомірну модель регулювання конфліктів, базовими вимірами в якій, є кооперація (пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, які залучені до конфлікту) та настирливість (для якої є характерним акцент на захисті власних інтересів).

Відповідно до цих двох вимірів, автор виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

1) змагання (конкуренція) як прагнення досягти задоволення власних інтересів на шкоду іншій особі;

2) пристосування – в протилежність змаганню, принесення в жертву власних інтересів заради іншої людини;

3) компроміс;

4) уникання – відсутність як прагнення до кооперації, так і прагнення до досягнення власних цілей;

5) співробітництво – коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

К. Томас вважає, що при униканні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху. При таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування та компроміс, або один з учасників виявляється у виграші, а інший програє, або вони обидва програють, тому що йдуть на компромісні поступлення. Та лише в ситуації співробітництва обидві сторони виявляються у виграші.

У своєму опитувальнику по виявленню типових форм поведінки в ситуації конфлікту К. Томас описує кожний з п'яти перерахованих можливих варіантів 12-ма судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. В різноманітних поєднаннях вони згруповані у 30 пар. Тест можна використовувати і в груповому варіанті, як у поєднанні з іншими тестами, так і окремо.

Інструкція

У кожній з наведених пар оберіть те судження, котре є найбільш типовим для Вашої поведінки. Відведений час на виконання завдання – не більше 15-20 хвилин.

Продовження додатку Д.

Типова картка методики:

1. А. Іноді я надаю можливість іншим особам брати на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся заспокоїти іншого учасника конфлікту та головним чином зберегти наші стосунки.

4. А. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я приношу в жертву свої власні інтереси заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку в іншої людини.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

6. А. Я намагаюсь уникнути появи неприємностей для себе.

Б. Я намагаюся досягти свого.

7. А. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю можливим в чомусь поступитися, щоб досягти іншого.

8. А. Зазвичай я настирливо прагну досягти свого.

Б. Я спершу намагаюся чітко визначити, в чому полягають усі питання, про які йдеться, та якими є інтереси.

9. А. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

Б. Я здійснюю зусилля, щоб досягти свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Спершу я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі зачеплені питання та інтереси.

Б. Я намагаюся заспокоїти іншу людину та головним чином зберегти наші стосунки.

12. А. Дуже часто я уникаю займати позицію, котра може викликати суперечки.

Б. Я надаю можливість іншій людині залишитися в якійсь мірі при власній думці, якщо він (вона) також іде мені назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншій людині свою точку зору та питаю про його (її) погляди.

Б. Я намагаюся показати іншій людині логіку та переваги моїх поглядів.

15. А. Я намагаюся заспокоїти іншу людині та головним чином зберегти наші стосунки.

Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16. А. Я намагаюся не зачіпити почуття іншої людини.

Б. Я намагаюся переконати іншу людину в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я настирливо намагаюся досягти свого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я надам йому (їй) можливість настояти на своєму.

Б. Я надаю можливість іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він (вона) також іде мені назустріч.

19. А. В першу чергу я намагаюся чітко визначити те, в чому складаються всі інтереси іншої людини та спірні питання.

Продовження додатку Д.

Б. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання для того, щоб з часом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся якнайшвидше перебороти наші розбіжності.

Б. Я намагаюся знайти найкраще сполучення користі та втрат для нас обох.

21. А. Коли я веду переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схиляюсь до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією та точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я буду намагатися піти назустріч її бажанням.

Б. Я намагаюся переконати іншу людину прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншій людині логіку та перевагу моїх поглядів.

Б. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншої людини.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Дуже часто я уникаю займати позицію, котра може викликати суперечки.

Б. Якщо це зробить іншу людиною щасливою, я надам йому (їй) можливість настояти на своєму.

28. А. Зазвичай я настирливо намагаюсь досягти свого.

Б. Виладновуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншої людини.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншої людини.

Б. Я завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми разом з іншою зацікавленою особою могли досягти успіху.

Продовження додатку Д.

Обробка даних:

№ питання	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникання	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Додаток Е.
Сценарій проведення фокус-групи
з підлітками, що перебувають у ЦСПР для дітей

ВСТУП.

Добрий день! Мене звуть _____

Я є аспіранткою Київського університету імені Бориса Грінченка.

Я буду модератором, тобто ведучим нашої дискусії.

Передусім, хочу подякувати всім за те, що Ви знайшли можливість зустрітися з нами. Ми плануємо провести нашу зустріч протягом 45 – 60 хвилин

Мета нашої зустрічі – з'ясувати декотрі проблеми, з якими Вам доводиться стикатися в своєму житті. Насамперед, йтиметься про стосунки з однолітками, дорослими, вмінням вирішувати конфліктні ситуації.

Участь є добровільною: якщо на якісь запитання Ви не захочете відповідати, ми не наполягатиме на відповіді. Нас цікавлять відповіді, що ґрунтуються не тільки на Вашому особистому досвіді, а й досвіді Ваших друзів.

Дещо про дослідження: воно проходить в рамках написання кандидатської дисертації, і стосується того як діти та підлітки можуть справлятися з агресією своєю та своїх однолітків.

Ми сподіваємося на Вашу допомогу у вивченні основних потреб дітей та молоді, яка перебуває у подібних закладах. Ми акцентуємо увагу на тому, що ви зможете вплинути як на розробку програми профілактики агресивної поведінки підлітків, так і на якнайкращу її реалізацію.

Нагадаю ще раз, що Ваша участь у нашій зустрічі є добровільною а ваші відповіді – анонімними. Ми плануємо записати нашу розмову на диктофон, проте тільки для того, щоб потім було легше аналізувати отриману інформацію. Мій асистент робитиме записи. Розшифровані матеріали нашого дослідження будуть використані лише для наукового аналізу та узагальнень. Ваші прізвище та місце перебування зостануться анонімними. Використовуватиметься лише ім'я, яким Ви себе назвете, як під час обговорення, так і у будь-яких звітах про це дослідження.

Для зручності нашої спільної роботи просимо Вас написати на підготовлених картках своє ім'я, за яким до Вас звертатимуться я та інші учасники (без прізвищ), й поставити їх перед собою так, щоб всі учасники бачили Ваші імена. Дякую. Відтак нам буде простіше звертатися один до одного.

Тепер давайте познайомимося.

Отже, нагадаю, що мене звуть _____. Мені ____років. Я живу в ____.

Працюю ВГЦ «Волонтер». Навчаюсь КУ ім. Бориса Грінченка. Моє хобі подорожувати.

Ми б хотіли, щоб під час обговорення кожен з Вас відчував себе вільним у висловленні своїх думок. Моя роль як модератора, тобто, ведучого – спрямовувати бесіду та забезпечувати умови для вільного обміну думками.

I. Досвід учасників вирішення конфліктних ситуацій та проявів агресивної поведінки:

1. Скажіть, будь-ласка, чи виникають у вас конфліктні ситуації? Як часто?
2. Як ви вирішуєте такі ситуації?
3. Як ви реагуєте на конфлікт?
4. Чи часто доводиться виясняти стосунки з однолітками? А з дорослими?
5. Як ви виясняєте стосунки?
6. Чи доводилось вам коли-небудь застосовувати фізичну силу (бійки, ляпаси, царапання)
7. Як часто ви можете лаятися? Які слова при цьому використовуєте?

Продовження додатку Е.

II. <u>Рівень поінформованості щодо проблеми агресії та проявів агресивної поведінки підлітків:</u>

1. Що ви знаєте про права людини?
2. Які права є у вас?
3. Які права порушуються, коли одна людина проявляє до іншої агресію (фізичну чи словесну)?
4. Чи знаєте ви, до яких наслідків може призвести прояв агресивних дій (штовхання, ляпаси, бійки, образи та ін.)?
5. Як ви думаєте, чи є відповідальність за вчинення агресивних дій (тобто насильства над іншою людиною)? Яка?
6. У яких документах може бути зафіксована відповідальність за вчинення тих чи інших дій?

<u>III. Ставлення, уявлення та установки щодо проявів агресивної поведінки</u>

1. Чи правда, що при сварці винен хтось один, адже хтось має бути правим?
2. Завжди при виясненні стосунків варто відстоювати свою точку зору.
3. При спорі всі методи є нормальними, адже я маю довести свою точку зору до іншої людини?
4. Я завжди можу контролювати свої емоції, адже це легко.
5. Коли я запалююся, мені складно зупинитися.

<u>IV. Потреби, які варто задовольнити, щоб попередити прояви агресивної поведінки</u>

1. Якщо б вам сказали, що у вас є один день, де ви можете виконати будь-яке бажання. Яким би воно було?
2. Що потрібно вам для того, щоб уникати конфліктів?
3. Щоб у вас був хороший настрій ви б хотіли…. (продовжить речення).

Додаток Ж.
Перший етап мотиваційної бесіди

У ході *першого етапу* мотиваційної бесіди спеціаліст визначає три шляхи подальшої співпраці з потенційним учасником Програми:

1) у разі невизнання проблеми агресивної поведінки як власної та відсутності вмотивованості до участі – прощання з потенційним учасником та рекомендація, у разі потреби, звертатися за індивідуальними консультаціями, якщо такі є можливими в межах Програми;

2) у разі невпевненості потенційного учасника у тому, чи потрібно йому брати участь у Програмі вже зараз, проте визнання (повне або часткове) власної проблеми агресивної поведінки – призначення *повторної зустрічі* (*другого етапу* мотиваційної бесіди);

3) у разі достатнього рівня вмотивованості щодо участі у Програмі та визнання (повного або часткового) власної проблеми агресивної поведінки – запрошення на перше заняття.

Під час цього етапу мотиваційної бесіди спеціаліст має заповнити спеціальний бланк, розміщений у *Додатку И*. Бланк містить коротку (резюмовану) інформацію про потенційного учасника Програми та результати мотиваційної бесіди з ним. Заповнений бланк стане у нагоді як під час проведення другого етапу мотиваційної бесіди, якщо такий буде, так і для подальшого супроводу учасника у Програмі (як у разі його участі у груповій роботі, так і у разі отримання підлітком індивідуальних консультацій).

Структура *першого етапу* мотиваційної бесіди складається з чотирьох фаз:

Перша фаза – *вступна* – представлення ведучого, знайомство з учасником.

Друга фаза – *інформаційна* – надання інформації про Програму:

- мета проведення Програми;
- форма проведення Програми;
- скільки занять включатиме Програма;
- яким будуть основні питання, що розглядатимуться під час занять у межах Програми;
- у який період проводитиметься Програма;
- де будуть відбуватися заняття;
- можливість отримання індивідуальних консультацій у ході участі у Програмі та з яких питань.

Третя фаза – *діагностично-мотиваційна* – визначення рівня визнання учасником проблем, пов'язаних з його агресивною поведінкою, та вмотивованості учасника до участі у Програмі та роботи у групі;

Четверта фаза – *підсумкова* – підведення підсумків бесіди.

Перший етап МБ не повинен тривати більше, ніж 60 хв.

Розглянемо кожну фазу першого етапу мотиваційної бесіди детальніше.

Перша фаза – вступна

Ведучий починає бесіду зі слів:

«Вітаю Вас на вступній бесіді[1]*. Вступна бесіда – це обов'язкова складова участі у Програмі «..назва..». Розмова, яка відбудеться між нами, залишиться конфіденційною, тобто її подробиці не будуть розголошуватися серед інших. Така бесіда допоможе зрозуміти Вам, яку роль для Вас відіграє участь у Програмі і чи готові Ви до того, щоб бути активним її учасником».*

Ведучий обов'язково має запитати учасника про те, чи може він занотовувати деяку важливу інформацію у ході бесіди (до бланку, що розміщений у Додатку И), та пояснити, що це дасть змогу учасникові отримати якомога більш адресні послуги у Програмі, які будуть

---

[1] *Термін «мотиваційна бесіда» може для декого з учасників бути незрозумілим, а декого – лякати, тому пропонуємо у діалозі з потенційним учасником Програми використовувати термін «вступна бесіда».*

Продовження додатку Ж.

відповідати його потребам. Якщо учасник категорично заперечить, то ведучому необхідно поінформувати учасника про те, що після зустрічі йому все ж доведеться дещо записати для того, щоб інформація про цю зустріч та її результати була збережена та ще раз наголосити, чому це важливо та що здійснюється це в інтересах самого учасника. Окрім того, варто запевнити учасника у тому, що інформація про нього та результати мотиваційної бесіди не буде поширюватися серед інших учасників Програми, його родичів тощо, а може бути відома лише декільком фахівцям, які працюють у центрі соціально-психологічної реабілітації.

Після цього ведучому слід представитися та дізнатися ім'я та прізвище учасника.

Друга фаза – інформаційна

На цьому етапі ведучому необхідно надати учасникові докладну інформацію про саму Програму та про загальні особливості участі у ній:

«Для того, щоб Ви могли прийняти усвідомлене рішення щодо участі у Програмі, я надам Вам загальну інформацію про її мету, зміст та основні умови участі у Програмі.

Отже, метою Програми є допомога молодим людям у покращенні своїх стосунків з оточуючими та у навчанні опануванню своїх емоцій, зокрема таких, як роздратування та гнів, стримуванню агресії та вираженню її у соціально прийнятний спосіб. Окрім того, Програма спрямована на формування позитивних життєвих установок її учасників та сприяння у отриманні ними необхідних знань та умінь для успішного планування свого життя.

Заняття у межах Програми проходитимуть у невеликих групах по 3 – 10 осіб.

Загальна кількість занять у межах Програми – 11. Одне заняття триватиме три години з однією двадцятихвилинною перервою (тобто заняття складатиметься із двох частин по 1 год. 20 хв.).

Основні питання, які будуть розглядатися під час занять у межах Програми, такі:

- *Що таке агресія? Які існують механізми, що «запускають» нашу агресивність?*
- *Що таке насильство? Якими можуть бути наслідки насильства для обох сторін (як для агресора, так і для жертви)? Чому насильство – це циклічний процес? Хто винен у тому, що стається насильство?*
- *Як можна контролювати свої роздратування та гнів, стримувати агресію?*
- *Як підвищити власну самооцінку?*
- *Як краще вибудовувати спілкування з іншими задля уникнення конфліктних ситуацій?*
- *Як ставити особисті перспективні цілі та планувати їх досягнення?»*

На даному етапі ведучому варто пересвідчитися, як учасник зрозумів те, що було сказано. Чи всі слова, які використовував ведучий, йому зрозумілі (особливо це питання може стосуватися бездоглядних та безпритульних підлітків, соціально-педагогічно занедбаних підлітків та молодих людей)? Чи немає в учасника запитань до тієї інформації, яку подав ведучий. Далі ведучий продовжує:

«Заняття у межах Програми проходитимуть з ... [дата початку занять] *по* … [дата закінчення занять] *один (два) раз(и) на тиждень, зазвичай заняття проходитимуть у* ...[день(дні) тижня].

Основні вимоги, які будуть висуватися до тих, хто бажає брати участь у Програмі – дуже прості. Це добровільна та активна участь у заняттях; обов'язкова присутність на всіх заняттях; не виявляння агресії до інших учасників Програми; не відвідування Програми у стані алкогольного або наркотичного сп'яніння.

Натомість ми, як організатори та реалізатори Програми, та я, як її ведучий, гарантуємо:

- *збереження конфіденційності, тобто вся інформація, якою Ви захочете поділитися з іншими учасниками або тренерами (ведучими заняття) під час заняття, не буде передаватися іншим особам (за умови, якщо вона не буде*

Продовження додатку Ж.

містити загрози життю та здоров'ю інших людей або ж відомостей про скоєний злочин, чи злочин, що планується);

- *професійне, кваліфіковане викладення тем у межах занять Програми;*
- *після закінчення Програми – видачу сертифікату, що засвідчуватиме Вашу участь у ній.*

Окрім того, протягом участі у Програмі Ви зможете, якщо забажаєте, отримувати додаткові індивідуальні консультації психолога з особистісних проблем або проблем, пов'язаних зі стосунками з іншими людьми. А також послуги, що пропонуються у центрі соціально-психологічної реабілітації [якщо такі є].

Під час першого заняття у Програмі ми будемо обговорювати зазначені мною умови участі у ній та можливі привілеї (такі, як отримання сертифікату, додаткових послуг тощо) і запропонуємо Вам укласти символічний контракт – угоду, в якій будуть зафіксовані як наші, так і Ваші зобов'язання, а також гарантії, які Ви отримуєте, приймаючи у ній участь».

Далі ведучий знову пересвідчується у тому, як учасник зрозумів інформацію та чи не має він додаткових запитань.

Третя фаза – діагностично-мотиваційна

Ведучий мотиваційної бесіди, звертаючись до учасника, підкреслює наступне:

«На разі Ви знаєте основні питання, яким буде присвячена Програма та умови участі у ній. Тепер необхідно, щоб Ви визначились, наскільки важливою для Вас є участь у Програмі та чи дійсно Ви бажаєте бути активно залученим до неї. Надалі я буду ставити Вам деякі запитання і прошу, щоб Ваші відповіді були якомога більш щирими, адже наша Програма реалізується виключно на добровільних засадах, без примусу. Отже, чи погоджуєтеся Ви відповісти на декілька запитань?»

У разі, якщо учасник відмовиться від подальшого діалогу, ведучому варто запитати, чому відповідь є саме такою. Якщо ведучий зрозуміє, що причиною є недовіра та невпевненість учасника у собі (через занижену самооцінку, підвищений рівень тривожності тощо – все це може знати ведучий у разі попереднього ознайомлення з результатами індивідуальної діагностики учасника), варто ще раз наголосити на принципі конфіденційності та підкреслити позитивність намірів та доброзичливість з боку спеціалістів. Якщо учасник наголошуватиме на категоричній відмові від подальшого спілкування та зазначить, що він наразі зрозумів – це не для нього, необхідно:

- акцентувати на тому, що це є його вибір і ми, безперечно, погоджуємося з таким вибором;
- подякувати за участь у бесіді;
- наголосити на можливості отримання індивідуальних консультацій у межах Програми;
- попрощатися.

У разі, якщо учасник дасть позитивну відповідь щодо продовження діалогу, ведучий починає ставити запитання:

«1. Чи є участь у цій Програмі Вашою ініціативою або ж до цього призвело бажання інших?

[у разі, якщо ініціатива не є самостійною, ведучий продовжує] *Хто саме запропонував (спрямував) Вам (Вас) для участі у Програмі? Як Ви вважаєте, чому? А як безпосередньо Ви ставитеся до такої ідеї?*

[у разі, якщо ініціатива є самостійною, ведучий продовжує] *Чому Ви вважаєте, що Вам потрібна участь у цій Програмі? Чия думка\думки вплинула/и на Вас?*

2. Чи погоджуєтеся Ви з тим, що Ваша поведінка буває агресивною? Чи хтось колись говорив Вам про те, що Ви занадто агресивно реагуєте на певні ситуації? Якщо так, то хто і коли? Як часто Ви чуєте такі зауваження? Чи погоджуєтеся Ви з ними? Якщо ні, то чому?»

Продовження додатку Ж.

Буде особливо доцільним у разі, якщо учасник у відповіді на попередні запитання (п. 1) не зазначить власну агресивність як одну з причин потрапляння у коло потенційних учасників Програми.

Відповіді учасника на два попередніх блоки запитання дадуть змогу ведучому зрозуміти, чи готовий учасник усвідомити свою надмірну агресивність як проблему та хто йому сприяє / може сприяти у цьому.

«3. Якщо я запропоную Вам оцінити рівень вашого бажання приймати участь у даній Програмі від 1 (найнижчий рівень бажання) до 10 (найвищий рівень) балів, то у скільки балів Ви його оціните?

4. Спробуйте, будь ласка, пояснити, чому Ви обрали саме такий бал? Дякую за відповідь.

5. Будь ласка, уявіть, що сталося диво і Ви прокинулися одного ранку людиною, яка більше не дратується, не гнівиться, не є агресивною щодо інших, що зміниться у Вашому житті?

6. Давайте разом із Вами спробуємо створити список тих позитивів («плюсів»), які Ви отримаєте, якщо прийматимете участь у Програмі?»

Ведучий пропонує учасникові заповнити Блок 1 бланку (розміщений у *Додатку К*) та спільно скласти список плюсів від участі у Програмі. До цих «плюсів» можуть належати:

- можливість зберегти стосунки та покращити комунікацію з рідними (матір'ю, дружиною, сестрою), коханою людиною, друзями;
- отримання навичок безконфліктного спілкування або ж конструктивного вирішення конфліктних ситуацій ненасильницьким шляхом;
- отримання навичок побудови життєвої перспективи, цілепокладання і планування
- відсутність проблем із правоохоронними органами;
- відсутність проблем на роботі або за місцем навчання (якщо такі виникали через занадто «запальний» характер учасника);
- можливість закінчити школу (ПТНЗ, ВНЗ) та не бути виключеним за хуліганство та правопорушення, не потрапити до місць позбавлення волі (може бути актуально для тих, хто, наприклад, знаходиться на внутрішньо шкільному обліку або на обліку у КМСД чи КВІ);
- … тощо.

Після того, як всі плюси зафіксовано, ведучий продовжує:

«7. Як Ви вважаєте, якими можуть бути негативи («мінуси») від участі у Програмі?»

Ведучий пропонує учасникові заповнити Блок 2 бланку (розміщений у *Додатку К*) та спільно скласти список мінусів від участі у Програмі. Відповіді учасників можуть бути такими:

- буде менше вільного часу та часу на спілкування з друзями протягом тижня, адже доведеться 3 год. (або 6 год. – у разі двох занять на тиждень) витрачати на участь у Програмі;
- я дуже зайнтий/та, тож доведеться буквально «викроювати» 3 год. (або 6 год. – у разі двох занять на тиждень) на тиждень, щоб брати участь у Програмі;
- для участі у заняттях необхідно буде пропускати виконання уроків;
- … тощо.

Далі ведучий просить учасника порівняти два списки. Ведучому необхідно підвести учасника до розуміння того, що ті «плюси», які він отримає від участі у Програмі залишаться з ним назавжди, а наслідки отримання цих «плюсів» учасником можуть позитивно вплинути на різні сфери його життя (особисту, професійну, навчальну, дозвіллєву тощо). Натомість «мінуси» є тимчасовими і після активної участі у Програмі можуть перетворитися на «плюси» (наприклад, чи можна вважати час «витраченим», якщо у результаті отримано користь?).

Продовження додатку Ж.

Ведучий також пересвідчується, чи не має учасник ще якихось побоювань щодо своєї участі у Програмі і якщо такі є, важливо, щоб він проговорив їх, це дасть змогу йому відчути себе впевненіше:

«8. Чи є у Вас ще якісь перестороги, побоювання щодо Вашої участі у Програмі?»

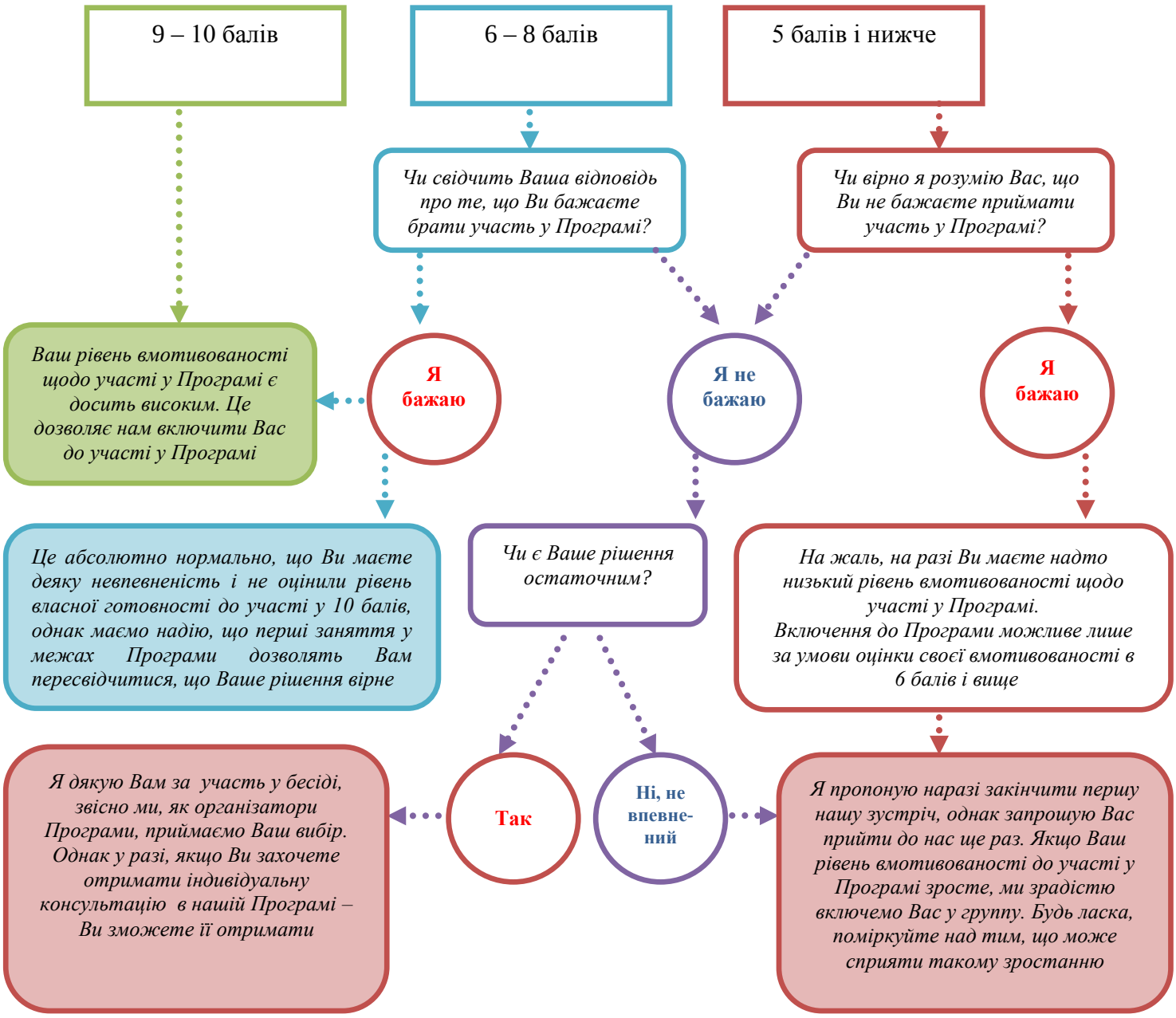
Четверта фаза – підсумкова

9. Спробуйте ще раз оцінити рівень вашого бажання приймати участь у Програмі від 1 (найнижчий рівень бажання) до 10 (найвищий рівень) балів?

Наступний діалог відбувається за *Схемою 1 «Підсумковий етап* мотиваційної бесіди» у залежності від того, у скільки балів учасник оцінить рівень свого бажання приймати участь у Програмі. Отже, ведучий обирає блок Схеми 1 із кількістю балів відповідно до відповіді учасника та прямує за стрілками, що вказуватимуть на його відповіді у залежності від готовності учасникові брати участь у Програмі.

Схема 1.

Підсумковий етап МБ



Продовження додатку Ж.

Яким би не було рішення учасника, ведучому важливо підкреслити, що він поважає його вибір. У разі, якщо на цьому етапі учасник засвідчить про неготовність щодо участі у групі, важливо підкреслити, що за умови зміни ситуації та прийняття рішення щодо участі, він може звернутися до вас повторно та, якщо це буде можливо, пройти Програму пізніше.

Якщо ведучий запросив учасника на другий етап мотиваційної бесіди, то перед тим, як попрощатися, такого учасника необхідно також запитати, що може вплинути на зростання рівня його вмотивованості щодо участі у Програмі. Після цього необхідно дати йому картку, на якій записати день та час, узгоджений з учасником, коли відбудеться наступна зустріч. Окрім того, учасникові потрібно передати бланк Додатку К, який було заповнено на даному етапі зустрічі, та попросити учасника поміркувати і, за можливості, додати якісь пункти та обов'язково принести бланк наступного разу.

Додаток З.
Другий етап мотиваційної бесіди

Даний етап мотиваційної бесіди проводиться з тими, хто:

- не зважаючи на високу оцінку рівня свого бажання брати участь у Програмі, виказав невпевненість у тому, чи готовий він зробити це зараз та працювати у групі;
- оцінив рівень свого бажання у 5 балів і нижче, однак не вважає своє рішення остаточним.

Бажано, щоб другий етап МБ проходив не пізніше, ніж через 7 днів після першого етапу.

На цьому етапі мотиваційної бесіди ведучий продовжує заповнювати друку частину бланку, розміщеного у Додатку И.

Другий етап мотиваційної бесіди складається з трьох фаз:

Перша фаза – *вступна* – налаштування на діалог та актуалізація результатів попередньої зустрічі.

Друга фаза – *діагностично-мотиваційна* – визначення того, чи змінився рівень визнання учасником проблем, пов'язаних з його агресивною поведінкою, та вмотивованості учасника до участі у Програмі та роботи у групі;

Третя фаза – *підсумкова* – підведення підсумків бесіди.

Другий етап мотиваційної бесіди не повинен тривати більше, ніж 30 хв.

Розглянемо кожну фазу *другого етапу* мотиваційної бесіди детальніше.

Перша фаза – вступна

Ведучий починає бесіду зі слів:

«Вітаю Вас. Дякую, що прийшли вчасно. Давайте пригадаємо з Вами, що відбулося протягом нашої попередньої зустрічі і чому ми вирішили з Вами зустрітися ще раз».

Ведучому варто стимулювати учасника до того, аби він самостійно розповів, що відбувалося у ході першого етапу бесіди та пояснив, чому він був запрошений до другого етапу. Далі ведучий наголошує:

«Наша бесіда не буде тривати довго і її результат буде залежати виключно від Вас».

Друга фаза – діагностично-мотиваційна

На цьому етапі ведучий ставить учаснику такі запитання:

«1. Про що Ви розмірковували протягом часу від нашої першої зустрічі у контексті тих питань, які ми з вами обговорювали раніше? Чи радились Ви з кимось щодо Вашої участі у Програмі? Якщо так, то що Вам радили? Чи погоджуєтеся Ви з порадами?

2. Чи аналізували / розмірковували Ви над «плюсами» та «мінусами» участі у Програмі? Можливо, Ви додали той чи інший пункт до якогось зі стовпчиків? Якщо так, то який?

3. Чи вірно я розумію, що наразі Ви готові прийняти рішення щодо участі у Програмі?

Я хочу нагадати, що ми зможемо включити Вас до групи за умови, якщо оцінка Вами свого бажання бути включеним до Програми буде становити 6 та більше балів.

4. Чи пам'ятаєте Ви, у скільки балів Ви оцінили рівень вашого бажання приймати участь у Програмі від 1 (найнижчий рівень бажання) до 10 (найвищий рівень) балів?[Якщо учасник не пам'ятає, ведучому варто нагадати йому, використавши бланк Додатку И].

5. Чи змінився наразі рівень вашого бажання приймати участь у Програмі? Як? У скільки балів Ви тепер його оцінюєте? Чому?»

Якщо рівень збільшився на 1 бал і вище, ведучий може вказати на те, що цього достатньо для включення у Програму, та запитати у учасника:

«6. Чи вірно я розумію, що Ви готові брати участь у Програмі?»

Найчастіше відповідь буде ствердною.

Якщо рівень не збільшився або навіть зменшився, ведучий резюмує, що учасник до Програми наразі включений не буде.

Продовження додатку 3.

Третя фаза – підсумкова

Якщо учасник буде включений до групи, ведучий дає йому картку, де заздалегідь вказані:

- назва Програми;
- дата, день тижня та час початку занять;

У разі, якщо і на другому етапі мотиваційної бесіди учасник засвідчить про неготовність щодо участі у групі, ведучий наголошує, що він поважає вибір учасника і що за умови зміни ситуації та прийняття рішення щодо участі, він може звернутися до організації повторно та, якщо це буде можливо, пройти Програму пізніше. Окрім того, ведучий підкреслює можливість отримання індивідуальних консультацій та інших послуг організації, якщо такі є доступними.

Додаток И.
Бланк мотиваційної бесіди

ПЕРШИЙ ЕТАП:
Прізвище та ім'я учасника:
_____

Прізвище та ім'я ведучого МБ:
_____

Дата проведення _____ Місце проведення _____

1. Ідея про участь у Програмі прийнята (необхідне – підкреслити):

1.1. самостійно
*1.2. несамостійно:*_____
(вказати, хто виступив ініціатором ідеї)

2. Чи визнає учасник проблему власної агресивної поведінки / надмірної гнівливості, дратівливості (необхідне – підкреслити):

2.1. Так, повністю *2.2. Так, частково* *2.3. Ні*

3. Попередня оцінка учасником рівня свого бажання приймати участь у Програмі (запитання №3 першого етапу МБ; необхідне – підкреслити):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Оцінка учасником наслідків своєї участі Програмі (вказати *основні*):

«Плюси» від участі	*«Мінуси» від участі*

5. Основні перестороги, побоювання щодо участі у Програмі:
_____
_____

6. Остаточна оцінка учасником рівня свого бажання приймати участь у Програмі (запитання №6 першого етапу МБ; необхідне – підкреслити):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Результат першого етапу МБ:
_____
_____
_____

Продовження додатку И.

ДРУГИЙ ЕТАП:

Дата проведення _____ Місце проведення _____

8. Оцінка учасником рівня свого бажання приймати участь у Програмі (запитання №5 другого етапу МБ; необхідне – підкреслити):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Додаткові коментарі:

_____

_____

10. Результат першого етапу МБ:

_____

_____

_____

Додаток К.

Аналіз наслідків участі у Програмі «Зупинись! – Посміхнись!»

Блок 1. *Які «плюси» від участі у Програмі Ви будете мати?*	*Блок 2.* *Які «мінуси» від участі у Програмі можуть на Вас очікувати?*

Додаток Л.
Груповий компонент тренінгового блоку програми профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР
«Зупинись! – Посміхнись!»

Тема 1. Вступ до Програми. Знайомство

Заняття 1.

Мета: познайомитись з учасниками та ознайомити їх з особливостями та засадами Програми, сприяти налаштуванню кожного на активну участь у Програмі.

Загальна тривалість: 3 год.

План:
Сесія 1.1 (1 год. 20 хв.):
1. Привітання та презентація програми (10 хв.)
2. Вправа на знайомство «Здогадки» (25 хв.)
3. Вправа на знайомство «Кореспондент» (45 хв.)
Перерва (20 хв.)
Сесія 1.2 (1 год. 20 хв.):
4. Визначення очікувань «Річка» (20 хв.)
5. Визначення правил роботи групи «Діамант» (40 хв.)
5(1). Альтернативна вправа на визначення правил роботи групи (40 хв.)
6. Підписання договору (10 хв.)
7. Рефлексія заняття (5 хв.)
8. Домашнє завдання (3 хв.)
9. Ритуал прощання (2 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 1.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників та презентація програми

Мета: привітати учасників, розповісти про мету, завдання та структуру тренінгової Програми.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаними метою та завданнями Програми, а також роздаткові матеріали зі структурою (тематикою) та графіком тренінгових занять для кожного учасника (Додаток 1.1)

Хід проведення:

Тренер вітає учасників Програми, представляється та пропонує розглянути детальніше її мету та завдання.

Також тренер подає наступну інформацію:

«Наші заняття будуть відбуватися у дещо, можливо, незвичній для вас формі – у формі тренінгу. Хто знає, що таке тренінг? (тренер надає учасникам можливість висловитися, якщо будуть бажаючі).

Тренінг – це така форма організації взаємодії та навчання, в умовах якої всі є рівними і однаково важливими, у тренінгу самі учасники є керманичами процесу – тобто результат нашої спільної роботи більшою мірою залежить саме від вас. Під час тренінгових занять ми з вами будемо працювати у колі, і вкрай важливою для позитивного результату наших зустрічей буде щирість і активність у цьому колі кожного. Досвід свідчить про те, що робота над собою у напрямі особистісного зростання та самовдосконалення найбільш ефективною є саме у ході тренінгу і я бажаю всім у цьому пересвідчитися».

Продовження додатку Л.

На наступному етапі учасникам роздаються матеріали, в яких докладно описується структура курсу (основна тематика занять та їх тривалість), а також – графік проведення занять (Додаток 1.1).

До уваги тренера!

Вже на цьому етапі важливо наголосити: не зважаючи на те, що, безумовно, участь у програмі є добровільною, вкрай важливо, щоб учасники відвідували всі заняття та приходили на них вчасно, адже якщо ми хочемо отримати позитивний результат – досягти позитивних змін у власному житті, треба бути у цій діяльності систематичними, послідовними та відповідальними.

Важливо запитати в учасників, чи немає у них якихось організаційних питань, чи зрозуміло все, що повідомив тренер.

Презентуючи мету та завдання програми, її зміст, обирайте словесні конструкції, що будуть зрозумілими вашим учасникам, враховуйте їх вік, рівень освіченості та інші особливості.

2. Вправа на знайомство «Здогадки»

Мета: познайомитися, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками.

Час: 25 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаними на ньому пунктами для обговорення у трійках.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер просить учасників підписати бейджі: написати свої імена таким чином, як би вони хотіли, щоб до них зверталися інші учасники та тренери під час занять.

Далі тренер просить учасників по черзі назвати своє ім’я та привітати всіх у колі, обравши для цього будь-який варіант звичного для нього вітання (тренер обов’язково має навести приклади: «Привіт усім», «Доброго ранку/дня/вечора, всім присутнім», «Вітаю всіх у цьому колі» тощо). Тренер починає з себе: *«Мене звати …. Я вітаю всіх у нашому колі!»* та просить учасника, що сидить наступним праворуч продовжити.

На **другому етапі** вправи, після того, як всі назвали свої імена і вітання завершені, тренер об’єднує учасників у групи по 3 особи. Один з трійки учасників має мовчати, уважно слухати обговорення та дотримуватися двох правил: заплющити очі (і не відкривати їх, доки обговорення не закінчиться) та не видавати своїх емоцій (не хитати головою, заперечуючи сказане; не сміятися тощо). Інші два учасника мають протягом 5 хвилин обговорювати, висловлюючи свої здогадки, щодо того, хто мовчить, за наступними пунктами:

1. Якою може бути його професія (пункт актуальний для обговорення у колі молодих людей, які вже працюють)?
2. Якою може бути його життєва позиція (життєве кредо, життєвий девіз)?
3. Яким може бути хобі цієї людини?
4. Якими можуть бути основні риси характеру цієї людини?

Далі учасники міняються позиціями, поки кожен не побуває в ролі спостерігача.

На наступному етапі учасники звіряють правильність даних відповідей з дійсним життям героїв.

Запитання для обговорення:

- Як ви себе відчували у ролі слухаючого інформацію? Чи співпала ваша характеристика з тією, яку дали вам інші учасники?

- Чи вдалося вам правильно вгадати характеристики іншої людини?

Продовження додатку Л.

- На що ви спиралися під час аналізу особистості? Чим керувалися? Що допомагало?

До уваги тренера!

Якщо Ви відчуваєте, що учасники є досить закритими та їм важко буде виконати другий етап вправи, то можна обмежитися першим етапом та попрости кожного учасника, окрім представлення та привітання, дати відповідь на запитання «Чому я знаходжуся на цьому тренінгу?».

У разі, якщо Ви вирішите проводити другий етап вправи, то пункти для обговорення у трійках важливо заздалегідь зафіксувати на аркуші фліпчарту, щоб учасники могли їх добре бачити та дотримуватися під час роботи в трійках.

Якщо хтось з учасників відмовляється заплющувати очі – спочатку можна попросити його проекспериментувати, отримати новий досвід, однак, якщо відмова буде категоричною – наполягати не варто, тоді він буде сприймати інформацію про себе з відкритими очами.

Важливо звернути увагу не те, що якщо учасниками тренінгу є непрацюючі особи (наприклад підлітки, «діти-вулиці» та ін..), доцільно буде замінити питання щодо професії та компетентності, наприклад, питаннями про майбутню професію, успіхи у навчанні, улюблену страву чи ін.

Ця вправа, окрім знайомства учасників один з одним та налагодження позитивної неформальної атмосфери, вже з перших хвилин участі у Програмі демонструє учасникам необхідність їх повного включення у роботу, вчить звертати увагу на деталі, бути чутливим до інших та дозволяє учасникам відчути, як їх сприймають оточуючі, поміркувати над тим, чому їх сприймають саме так. Якщо цільова група програми є достатньо свідомою та готовою до рефлексії, то до запитань для обговорення можна додати ряд тих, що стосуються вищезазначених аспектів: Чому люди іноді сприймають нас не так, як би ми бажали? Що впливає на сприйняття нас іншими людьми? Що допоможе сприймати інших людей позитивно та без стереотипів?

3. Вправа на знайомство «Кореспондент»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками семінару.

Час: 45 хв.

Ресурси: аркуш А4 з бланком для проведення інтерв'ю у парах за кількістю учасників (Додаток 1.2).

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер об'єднує учасників у пари за принципом найбільш незнайомої людини у колі (принаймні, це мають бути люди, які не працювати у одній трійці під час попередньої вправи), та пропонує провести один з одним інтерв'ю. Один з учасників – кореспондент, інший – головний герой. Інтерв'ю триває 5-7 хв. Далі учасники міняються ролями. У ході інтерв'ю необхідно з'ясувати наступні відомості про учасника та коротко їх зафіксувати на бланку, який має отримати кожен учасник (Додаток 1.2):

1. Як Ваше ім'я?
2. Яку професійну освіту / професію Ви маєте (або бажаєте мати)?
3. Розкажіть про Вашу сім'ю? Хто в неї входить? Хто Ваша найближча людина?
4. Як Ви потрапили на цей тренінг?

Продовження додатку Л

5. Уявіть собі, що Ви вже пройшли навчання у Програмі протягом 12 занять. Які здобутки Ви отримали? Що відбудеться після цього навчання?

На **другому етапі** всі учасники сідають у загальне коло. Тренер пропонує кожній з пар по черзі презентувати себе наступним чином: один із учасників сідає на стілець, що стоїть по середині кола, інший, ставши за його спиною, має розказати про того, хто сидить, від свого імені. Потім вони міняються місцями. Після презентації пари інші учасники мають змогу задавати питання, які їх цікавлять, щодо особистості кожного з учасників. Відповідатиме кожен про себе сам, від свого імені.

Після того, яку всі пари зроблять свої презентації, тренер ініціює обговорення у загальному колі.

Запитання для обговорення:

- Як ви себе почували у ролі презентатора?

Які у вас були відчуття під час того, як вас презентували?

- Як ви вважаєте, чому ми презентували співрозмовника від свого імені?
- Що нам дала ця вправа?

До уваги тренера!

У ході вправи важливо підтримувати учасників (особливо на етапі, коли відбуваються презентації пар), оскільки дехто з учасників може соромитися або хвилюватися, презентуючи партнера. Слідкуйте за тим, щоб учасники дотримувалися правила – презентували партнера від власного імені. Наприклад, Максим розповідаючи про Сашка має говорити не «це Сашко, він будівельник…», а «Я – Сашко, я будівельник…». Виконання цього завдання дозволяє розвивати емпатію та, окрім визначеної у вправі основної мети, сприяє побудові довірливих стосунків між учасниками.

У разі, якщо учасники мають недостатній рівень інтелектуального розвитку та соціально-педагогічну занедбаність, кількість запитань для обговорення у парах можна скоротити, прибравши останнє, а також дати завдання учасникам презентувати один одного, розповідаючи про партнера не від власного імені, а звичайним чином, як би кореспондент розповідав про того, в кого він брав інтерв'ю.

Слідкуйте за часом, коли учасники презентують один одного. Час на презентацію пари не має перевищувати 7-ми хв. Зауважте, що в залежності від кількості учасників вправа може зайняти дещо більше часу.

Цю вправу можна виключити з програми проведення заняття або ж спростити запитання та скоротити їх кількість у разі, якщо Ви вважаєте, що цільова група програми не володіє достатнім потенціалом для її виконання (наприклад, це може стосуватися категорії безпритульних та бездоглядних підлітків та молодих людей).

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Добре, якщо під час перерви учасникам можуть бути запропоновані чай, кава та цукерки або печиво. Це теж матиме позитивний вплив на атмосферу заняття та спілкування між учасниками.

Сесія 1.2. (1 год. 20 хв.)

4. Визначення очікувань «Річка»

Мета: визначити очікування учасників від участі у тренінгових заняттях.

Час: 20 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з намальованою посередині річкою, що протікає між двома берегами.

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

Тренер вивішує приготований заздалегідь аркуш фліпчарту з намальованою посередині річкою, що протікає між двома берегами, пояснюючи учасниками:

«Ми з вами знаходимось на даний момент на нижньому березі річки. Зараз кожен із вас отримає стікери двох кольорів. На одному з них ви маєте написати свої очікування від даної програми. Будь ласка, ще раз перегляньте її структуру, яку ви отримали на самому початку заняття. Зауважте, якщо очікувань декілька, всі їх треба записати на окремих стікерах. На другому стікері зафіксуйте опасіння, які у вас виникають щодо вашої участі у Програмі – що може завадити вам бути активним? На це завдання у вас є 5 хвилин. Далі кожен із вас має вийти до нашої уявної річки, озвучити написане і причепити свої стікери з очікуваннями на нижній берег, а стікери з опасіннями, як символічні «підводні камінчики», прикріпити на саму річку».

Після того, як всі учасники озвучили свої очікування та опасіння, тренер коментує їх відповідно до тренінгового курсу: зазначає, які теми дозволять учасникам реалізувати їх очікування, акцентує увагу на тому, що лише активність кожного дозволить очікуванням реалізуватися. Також тренер коментує побоювання учасників та наголошує, що варто заздалегідь подбати, або ці «підводні камінці» – опасіння не завадили як самому учасникові, так і всій групі, «перейти» на інший, верхній берег уявної річки – тобто досягти результатів, які ставлять перед собою учасники та на досягнення яких розрахована програма.

До уваги тренера!

Декому з учасників може знадобитися ваша допомога під час формулювання очікувань. Запитуйте у учасників, чи зрозуміло, яким чином варто формулювати свої очікування, акцентуйте увагу на тому, що вони мають бути пов'язані як з тематикою програми, так і з особистими мотивами учасників, що спонукали їх прийняти рішення та приєднатися до участі у Програмі.

5. Визначення правил роботи групи «Діамант»

Мета: напрацювати спільні правила роботи в групі, сприяти налагодженню неформальної, однак робочої атмосфери.

Ресурси: аркуші фліпчарту (із намальованими на них діамантами – шестикутниками) за кількістю, більшою на один від кількості утворених у вправі малих груп, маркери.

Час: 40 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер ініціює обговорення у великій групі, запитуючи у учасників:

1. Що таке правила?
2. Яка роль правил у нашому житті?
3. Як називаються правила, за якими функціонує, наприклад, держава? *(закони)* Де вони прописані?
4. Чи є якісь правила, за якими функціонує сім'я? Чи вони прописуються? *(можна наголосити на тому, що в Україні існує Сімейний кодекс, де визначені основні умови безпечного існування членів родини; навести приклад із підписанням деякими парами шлюбного контракту).*
5. Чи є якісь правила, за якими функціонують різні групи людей *(можна навести приклад субкультур, професійних спілок, глядачів у театрі).*

Після обговорення тренер наголошує, що і наша група для того, щоб всім було комфортно взаємодіяти у ній, та щоб досягнення мети було безпечним і швидшим, має розробити свої власні правила взаємодії.

Продовження додатку Л.

На **другому етапі** тренер об'єднує учасників у три-чотири групи (залежно від кількості учасників). Кожна група отримає аркуш фліпчарту із заздалегідь намальованим на ньому діамантом (шестикутником, рис. 1). Групам дається завдання: створити власний «діамант» групи, кожна з шести граней діаманту має відповідати одному правилу – нормі, за умов існування якої учасникам було б комфортно працювати у своїй міні-групі (отже, кожна група має напрацювати не більше шести правил та записати їх на гранях діаманта). Далі тренер переконується, наскільки вірно учасники зрозуміли завдання, запитуючи: *«Назвіть, будь ласка, якими б могли бути такі правила?»* (достатньо, коли учасники назвуть один – два приклада).

На виконання цього завдання групи отримують 10 хв.

Після того, як час на роботу груп вийшов, один із представників групи презентує напрацьовані результати на загальне коло.

Рис. 1. *Діамант*

На **третьому етапі** тренер дає завдання всій групі: учасники мають обрати найбільш важливі шість правил із всіх діамантів, напрацьованих малими групами, і створити один єдиний діамант для всієї групи. Учасники отримають новий, незаповнений аркуш фліпчарту з діамантом.

Час на виконання завдання – 10-15 хвилин. Тренеру важливо не втручатися в процес обговорення в групі, надавши всі повноваження для прийняття рішень про правила самим учасникам. Після того, як завдання буде виконано, хтось із учасників має презентувати напрацьовані правила – діамант групи – всім учасникам та тренерам, пояснюючи значення кожного пропонованого правила.

Аркуш зі спільно напрацьованим «діамантом правил» має бути прикріплений так, щоб всі учасники могли бачити його протягом усіх занять. Перед початком кожного заняття до нього варто повертатися та нагадувати присутнім про роль правил у роботі групи.

Запитання для обговорення:

- Чи важко було створювати діамант у своїй міні-групці? Які виникали складнощі?
- Чи правильно, що створили один загальний діамант? Як ви думаєте, навіщо ми це зробили?
- Як ви вважаєте, чи можна використовувати подібний метод прийняття правил у своїй сім'ї (робочому колективі, групі однолітків)?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Етап прийняття правил роботи групи у Програмі даного тренінгу є дуже важливим.

Люди, які схильні до агресивної поведінки або вчиняли насильство, часто не мають в своєму досвіді справді ефективних партнерських стосунків, взаємин у родині чи іноді навіть колективі. Хтось рано покинув батьківську домівку, навчання, не встиг набути досвіду та засвоїти правила життя в соціумі, а перебуваючи на вулиці мав змогу зіткнутися з абсолютною залежністю, неповагою та приниженням з боку інших людей, або ж, щоб не потрапити в залежність, принижував інших. Тому може бути так, що прийняті правила, яких буде притримуватися тренер і група, будуть першим і дуже важливим уроком на шляху до повернення в соціум.

Дуже важливо, аби тренер заохочував активність учасників ще під час їх роботи у малих групах та скеровував до вірного вибору найголовніших правил взаємодії. Основними з таких правил можуть бути:

- Поважати думки інших;

- Цінувати час (або бути пунктуальними);

- Уникати фізичного та психологічного насильства у взаємодії;

- Бути активними;

Підтримувати гарний настрій (або бути позитивними) тощо.

Важливо, щоб учасники зрозуміли – правила мають бути сформульовані коротко та чітко.

Зауважте, що виконання даної вправи передбачає високу активність та ініціативність учасників, особливо на останньому етапі її виконання. Якщо ви бачите, що групі важко і ніхто наразі не готовий виступити у ролі лідера, необхідно взяти ініціативу у власні руки та допомогти учасникам міні-груп визначити спільне та відмінне між їх «діамантами» та створити один спільний.

- У разі, якщо Ви вважаєте цю вправу занадто складною для вашої цільової групи, нижче запропоновано альтернативну вправу, спрямовану на прийняття правил у варіанті, що не передбачає високої активності та ініціативи учасників.

6. Підписання договору

Мета: ознайомити учасників із регламентацією та загальними правилами роботи у Програмі, укласти договір про участь у Програмі.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки договорів за кількістю учасників (Додаток 1.3).

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам ознайомитись із договором на участь у тренінгових заняттях у межах Програми, акцентуючи при цьому його важливості, а також пояснюючи основні позиції, викладені у договорі.

Після того, як тренер переконається, що усім учасникам зрозумілий зміст договору, він пропонує заповнити і підписати його.

7. Рефлексія заняття

Мета: підвести підсумки заняття та обмінятися враженнями.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із написаними на ньому запитаннями для обговорення з групою.

Хід проведення:

Тренер задає учасникам запитання та пропонує бажаючим висловитися з приводу заняття.

Продовження додатку Л.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що варто було б змінити?

8. Домашнє завдання

Мета: визначити ті позитивні характеристики та якості, які допоможуть учасникам у досягненні позитивних змін, побудувати позитивний власний образ, зміцнити почуття самоцінності особистості учасників.

Час: 3 хв.

Хід проведення:

Тренер дає завдання: кожен учасник має розпитати п'ять (десять) осіб, які не є учасниками даного тренінгу, стосовно того, які позитивні риси вони бачать у ньому, чому учасник їм подобається. Усі відповіді учасники обов'язково мають записати на аркуші паперу та принести на наступне заняття.

9. Ритуал прощання «Аплодисменти»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 2 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та говорить:

«Сьогодні ми з вами плідно попрацювали. Давайте нагородимо один одного аплодисментами, причому зробимо це так, щоб спочатку вони звучали тихо, й поступово ставали все голоснішими!»

Продовження додатку Л.

Додаток до Програм 1.1
Зміст та розклад
Програми

№ п/п	*Тема/кількість занять*	*Дата проведення заняття*	*Час проведення заняття*
1	**Тема 1.** Вступ до Програми. Знайомство. Напрацювання правил роботи групи	**Заняття 1:**	
2	**Тема 2.** Постановка індивідуальних цілей та побудова перспективних планів щодо подолання агресивності	**Заняття 2:**	
3	**Тема 3.** Права та відповідальність підлітків.	**Заняття 3:**	
		Заняття 4:	
4	**Тема 4.** Механізми формування агресивної поведінки	**Заняття 5:**	
5	**Тема 5.** Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією	**Заняття 6:**	
		Заняття 7:	
6	**Тема 6.** Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації.	**Заняття 8:**	
		Заняття 9:	
7	**Тема 7.** Формування цілей та перспективних життєвих планів	**Заняття 10:**	
8	**Тема 8.** Підведення підсумків участі у Програмі	**Заняття 11:**	

Продовження додатку Л.

Додаток 1.2 до Програми
Бланк для вправи «Кореспондент»

Запитання кореспондента	***Відповіді опитуваного***
1. Як Ваше ім'я?	
2. Яку професійну освіту / професію Ви маєте (або бажаєте мати)?	
3. Розкажіть про Вашу сім'ю? Хто в неї входить? Хто Ваша найближча людина?	
4. Як Ви потрапили на цей тренінг?	
5. Уявіть собі, що Ви вже пройшли навчання у Програмі протягом 12 занять. Які здобутки Ви отримали? Що відбудеться після цього навчання?	

Продовження додатку Л.

Додаток 1.3 до Програми

ДОГОВІР

про участь у Програмі

Даний договір укладається між:
учасником Програми _____
(ПІБ учасника)
та *Тренером* _____
(ПІБ тренера)
про те, що даний учасник включений у тренінгову програму «Зупинись! – Посміхнись!» та поінформований про те, що навчання починається з _____, і містить 7 тригодинних
(дата)
занять.

Тренер гарантує учасникові:

- Конфіденційність (вся інформація, яку надасть учасник про себе під час тренінгів, є конфіденційною та не буде передаватися іншим особам (за винятком тої, яка містить відомості про загрозу здоров'ю та життю третіх осіб);
- Участь у повному об'ємі у 7-ти заняттях Програми;
- Проведення занять у межах програми професійними та досвідченими тренерами;
- Надання психологічної допомоги у разі такої потреби;
- Видання сертифікату про участь у програмі учасникові, який пройшов повний курс та не пропустив жодного заняття.

Учасник Програми зобов'язується:

- Приймати участь у всіх заняттях та бути присутнім протягом всієї їх тривалості (відсутність на занятті може бути виправданою лише у випадку хвороби, для цього учасник має принести довідку від лікаря);
- Виконувати всі завдання, які пропонує групі тренер;
- Бути чесним та щирим у групі (говорити про свої справжні почуття та думки);
- Виконувати домашні завдання, які є обов'язковими для того, щоб закріпити отримане під час заняття;
- Дотримуватись конфіденційності (тримати в таємниці будь-яку особисту інформацію, яку дізнаємося про учасників групи, але розповідати дружинам та іншим членам сім'ї(партнеркам) про те, як працює група та чого ми навчилися);
- Не приймати алкоголь, наркотики та інші психоактивні речовини перед та під час занять;
- Не виявляти агресії до інших учасників та до тренерів.

Місце проведення занять: _____

_____ _____
(ПІБ тренера/керівника організації) (підпис тренера/керівника організації)

_____ _____
(ПІБ учасника) (підпис учасника)

Дата:_____

Продовження додатку Л.

Тема 2. Постановка індивідуальних цілей та побудова перспективних планів щодо подолання агресивності

Заняття 2.

Мета: визначити досяжну мету участі у Програмі для кожного з учасників, актуалізувати розуміння учасниками того, що зміна поведінки та власного життя залежить безпосередньо від них.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 2.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Історія імені» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Символ першого заняття» (20 хв.)
4. Повторення правил (5 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Замкнене коло» (25 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 2.2 (1 год. 20 хв.):

7. Вправа «Ціль» (60 хв.)
8. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
9. Домашнє завдання (8 хв.)
10. Ритуал прощання (2 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 2.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття та регламентом.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою та регламентом сьогоднішнього заняття, роблячи невеликий анонс зустрічі:

«Доброго дня (ранку, вечора) всім! Рада(ий) сьогодні всіх вас бачити. Дякую, що всі ви прийшли без запізнення. Ми продовжуємо наші заняття, і сьогоднішня зустріч присвячена визначенню вами індивідуальних цілей участі у Програмі для подолання власної агресивності. Крім того, ми з вами побудуємо плани, які допоможуть досягти поставлену ціль. Побудова такого плану та його подальша реалізація дозволить робити своє життя безпечнішим, уникати неприємностей у повсякденні через власні неконтрольовані емоції. Бажаю нам усім сьогодні успіху».

2. Вправа на знайомство «Історія імені»

Мета: пожвавити роботу учасників, продовжити знайомство.

Час: 15 хв.

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

Тренер акцентує увагу на тому, що:

«Оскільки ми працюємо разом і допомагаємо один одному у цьому колі ставати кращими, важливо добре познайомитися та навчитися довіряти один одному. Отже, на початку кожної нашої зустрічі ми будемо присвячувати певний час тому, аби поглибити наше знайомство».

Далі тренер пропонує кожному учасникові назвати своє ім'я (перевіривши, чи всі одягли свої беджі) та розповісти щось цікаве, кумедне, незвичайне про своє ім'я, можливо, історію свого імені, щоб допомогти іншим запам'ятати ім'я промовця та асоціювати це ім'я з конкретним учасником заняття.

До уваги тренера!

Під час вправи ведучий фокусує увагу групи на тому, що вміння розкритися перед іншими, розповідаючи про себе – важлива особистісна якість, що сприяє встановленню контакту з людьми та дозволяє знайти спільну мову з кожним, впливає на налагодження щирих стосунків.

Якщо учасник говорить, що не може нічого розповісти про власне ім'я, тренер допомагає учасникові зорієнтуватися, задаючи такі запитання:

- Як Ви думаєте, що означає Ваше ім'я?

- Чи знаєте Ви, хто у родині запропонував назвати Вас саме так і чому?

- Чи знаєте Ви відомих людей, які носили таке саме ім'я, як і Ваше?Які позитивні характеристики є/були у такої людини?

Перед проведенням даної вправи тренерові варто знайти коротку інформацію про імена учасників групи (походження, значення, особливі позитивні характеристики володаря такого імені) і після того, як учасник висловиться і розповість, що він знає про своє ім'я, можна доповнити його розповідь декількома короткими ремарками. Це може дати учасникам відчуття значимості, важливості, та сприятиме налагодженню у групі доброзичливої та позитивної атмосфери.

3. Рефлексія минулого заняття «Символ першого заняття»

Мета: сприяти включеності учасників у заняття, встановити зв'язок між попереднім та даним заняттям.

Час: 20 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту, аркуші А4 за кількістю учасників, маркери, фломастери.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер звертається до учасників із проханням пригадати попереднє заняття та задає такі запитання:

- Пригадайте, будь ласка, коли було наше попереднє заняття (у який день, о котрій годині)?

- Пригадайте, будь ласка, з якими думками ви йшли на перше заняття? (хто хоче, може висловитися)

- Як ви вважаєте, якій меті було присвячено перше заняття нашої Програми?

- Давайте спробуємо пригадати все, що відбувалося під час першого заняття (тренер просить учасників називати все, що відбувалося у колі, однак намагається вибудувати логічну послідовність активностей від самого початку до кінця заняття).

На **другому етапі** тренер роздає учасникам аркуші А4 та пропонує, використовуючи кольорові маркери та фломастери, намалювати будь-який малюнок чи символ, який би відображав найголовніше, на думку учасника, що було для нього на першому занятті

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Тренер наприкінці вправи має підвести підсумок та зосередити увагу учасників на тому, що перше заняття для всіх у колі поклало початок участі у Програмі, що було засвідчено підписанням договору; дозволило розуміти, яка атмосфера пануватиме під час занять у межах Програми; дало змогу пересвідчитися у сприятливому та безпечному для них оточенні під час занять. Попереду – ще 12 зустрічей, (або 13 зустрічей, якщо буде прийнято рішення застосовувати другий варіант проведення заняття «Формування перспективних цілей та життєвих планів»), у ході яких кожен досягне певної мети, а початок, фундамент для її реалізації, вже покладено.

Програми, а також подумати про те, як можна охарактеризувати це заняття, продовживши на вибір одне речення із запропонованих:

- *«Перше заняття було для мене…»*
- *«Перше заняття допомогло мені…»*
- *«Побувавши на першому занятті я переконався, що …»*

Після того, як учасники виконали завдання, тренер просить будь-кого у колі, за бажанням, почати: представити символ чи малюнок, який став відображенням минулого заняття для учасника, а також продовжити обране ним речення.

4. Повторення правил

Мета: сприяти включеності у заняття та актуалізувати важливість дотримання прийнятих групою правил.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із записаними на першому занятті правилами.

Хід проведення:

Тренер звертає увагу учасників на аркуш, де зафіксовані обрані групою правила, та просить учасників нагадати йому та всій групі зміст кожного з правил. Учасники, за бажанням, коментують кожне з правил у переліку.

Запитання для обговорення:

- Яке правило ви, з огляду на досвід попереднього заняття, можете відзначити як найголовніше? *(бажано дійти висновку, що всі правила рівнозначно важливі)*
- Із дотриманням яких правил у нашої групи не виникало проблем?
- Дотримання якого правила/правил варто покращити?
- Чи важко дотримуватися правил? Чому?

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті, та, відповідно, актуалізувати тематику заняття.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер просить учасників пригадати, яке домашнє завдання вони отримали наприкінці минулого заняття, та цікавиться в учасників, чи виконали вони його. Далі тренер демонструє на аркуші фліпчарту намальовану заздалегідь шкалу виконання домашнього завдання:

0. Не було думок стосовно цього (д/з).

1. Думав про це.

Продовження додатку Л.

2. Я спробував щось зробити.

3. Я спробував щось зробити, і мав успіх у цьому.

Кожному з учасників пропонується подумати, на якій позиції знаходиться саме він. І по колу тренер цікавиться, на якому етапі виконання домашнього завдання перебуває кожен. Після того, як учасник зробить свій вибір, необхідно уточнити, чому саме ця позиція була обрана, про що саме думав учасник, які конкретні дії робив, що спробував або чому в нього не вийшло.

На **другому етапі** тренер просить поділитись своїми записами тих, хто їх зробив, та назвати ті позитивні якості, які бачать в них інші. Тренер ініціює обговорення у колі.

Запитання для обговорення:

- Чи складно було звертатися із таким проханням до оточуючих Вас людей? Чому?
- Що ви відчували, коли ваші оточуючі називали позитивні характеристики про вас? Що здивувало Вас?
- Чи називали ваші оточуючі такі позитивні характеристики, з якими Вам важко було погодитися?
- Чому важливо, аби близькі люди говорили один одному не лише про недоліки та те, що варто було б змінити, а й підкреслювати сильні сторони один одного, відзначали позитивні якості?

До уваги тренера!

На етапі, коли учасник визначається зі шкалою від 0 до 3 не важливо, говорить він правду, чи ні. Важливим є роздуми під час виконання цієї вправи, та особистісний розвиток завдяки цьому. Якщо завдання не виконане, то воно обов'язково залишається на виконання на наступне заняття.

Якщо у когось з учасників постійно виходить нульовий пункт у виконанні домашнього завдання, тобто воно не виконується, то необхідно провести індивідуальну бесіду з ним після заняття, у ході якої з'ясувати, чому учасник невідповідально ставиться до участі у Програмі та чи не змінилася його мотивація щодо участі і якщо змінилася, то чому, що може допомогти, аби мотивація зростала.

Під час обговорення результатів виконання домашнього завдання, тих, хто його не виконав, можна попросити подумати, які б їх позитивні якості могли відзначити близькі їм люди, і записати це на аркушах, поки інші учасники презентують свої напрацювання. Після того, за бажанням, вони зможуть поділитися написаним. Тренер може зазначити, що тепер, виконуючи завдання до наступного разу, та розпитуючи своїх близьких, вони матимуть змогу порівняти, наскільки подібною до їх гіпотетичних записів виявиться реальна картина.

Важливо ще раз наголосити на необхідності виконання домашніх завдань, оскільки вони є важливими елементами Програми.

6. Вправа «Замкнене коло»

Мета: сприяти актуалізації тематики подолання агресивної поведінки та усвідомлення важливості власної активної ролі у цьому процесі.

Час: 20 хв.

Ресурси: кольорові картки А5 з написами «психолог», «соціальний працівник», «батько», «мати», «брат» чи «сестра», «дружина» чи «кохана», «сусід», «міліціонер», «бабуся на лавці біля дому».

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

Тренер просить трьох з кола учасників стати добровольцями. Вони мають вийти за двері разом з тренером, де отримають завдання:

«Зараз ви будете виконувати роль людини, яка часто проявляє свою агресію, може не стриматися та грубо відповісти іншій людині або навіть вчинити фізичне насильство. Потім ви маєте повернутися в аудиторію і просто слухати та дивитися, що буде відбуватися».

Інші два (або більше, залежно від кількості учасників групи, але до чотирьох) учасника, яких обере тренер, або які самі виявлять бажання, стануть спостерігачами, і матимуть записувати все, що відбуватиметься під час вправи.

Всі інші, хто залишився в аудиторії, обирають собі ролі, що записані на заздалегідь заготовлених кольорових аркушах паперу А5 («психолог», «соціальний працівник», «батько», «мати», «брат» чи «сестра», «дружина» чи «кохана», «сусід», «міліціонер», «бабуся на лавці біля дому»). Далі, коли ролі обрані, кожен з учасників має уявити, що він щодня стикається з родичем/клієнтом/знайомим (у залежності від ролі), який є занадто агресивним та навіть чинить насильство щодо інших, часто потрапляє у неприємності тощо. Кожному, хто отримав картки, необхідно вигадати одну типову фразу, характерну для отриманого на картці статусу чи професії. Наприклад: мати: «Роби як знаєш!», психолог: «Що ти зараз відчуваєш?», міліціонер: «Ще раз повториться, буде штраф!», пенсіонерка на лавці біля дому: «От не путьовий!» та ін. Фраза має бути короткою та емоційно забарвленою (учасники мають подумати про те, з якою інтонацією та емоціями вони будуть її промовляти).

Після цього всі стають в коло і отримують від ведучих наступні завдання:

«Після того, як в аудиторію зайдуть наші добровольці, і стануть в середину кола, ви будете виконувати два завдання по черзі. Спочатку, за моєю командою (піднятою рукою вгору), ви, <u>по черзі, один за одним</u> будете повторювати свою записану фразу, декілька кіл підряд. За моєю другою командою (піднятою рукою вгору), ви всі разом <u>одночасно</u> почнете повторювати свою фразу без зупинки. Після того, як ви почуєте слово «Стоп», маєте зупинитися і перестати говорити».

Далі, троє добровольців входять в кімнату, стають посеред кола, і слухають, що говорять інші.

Після закінчення вправи, по команді тренера, всі учасники сідають у загальне коло.

Запитання для обговорення:

- Що вам нагадувала така ситуація? Чи трапляється щось подібне у житті?
- Що відчував кожен з трьох «головних героїв», стаючи в колі?
- Що відчували ті, хто без зупинки повторював стереотипні фрази? Чи подобались вам ваші фрази? Чому?
- Що побачили спостерігачі?
- Які є стереотипи поведінки сторонніх людей під час ситуації конфлікту, тобто людей, які не задіяні у самій ситуації, але являються спостерігачами або слухачами?
- Як себе почуває людина, яка є учасником конфлікту, коли їй пропонують певні поради або навчають як правильно вчиняти, або навпаки – підтримують у її діях?
- Ця вправа називається «Замкнене коло». Як ви вважаєте, чому?
- Що потрібно самій людині, щоб розірвати «замкнене коло» з агресії, негативних почуттів, конфліктів, у яке вона потрапила?
- Що потрібно для того, щоб людина сама звернулася по допомогу у вирішенні проблемних конфліктних ситуацій, захотіла владнати питання із виявом негативних почуттів чи агресії?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Дана вправа допоможе зрозуміти учасникам, що ставлення інших людей до агресивної поведінки є зазвичай негативним (чи ж так само – агресивним) або байдужим, та власне зміна цієї поведінки залежить лише від бажання самої людини. Тобто ніякий тиск, осуд, залякування не допоможуть. Людина має усвідомити проблему і хотіти навчитися справлятися з власною агресією.

Також тренеру варто звернути увагу учасників на те, що по своїй суті кожна людина має агресію. Вона може виражатися не лише фізично, а й у певних словах, погрозах, жестах. Різниця полягає лише в тому, що хтось може і вміє контролювати такі прояви, а хтось не може вчасно зупинитися.

Важливим є в жодному разі не засуджувати учасників, а навпаки підтримати їх, особливо тих, хто виступає у ролі людей в центрі кола.

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 2.2. (1 год. 20 хв.)

7. Вправа «Постановка індивідуальних цілей»

Мета: розширити уявлення учасників про цілепокладання та сприяти побудові ними конкретних цілей щодо вирішення проблеми власної агресивної поведінки, а також перспективних планів щодо досягнення визначеної мети.

Час: 60 хв.

Ресурси: набір кольорових аркушів за кількістю учасників (1 зелений прямокутний (аркуш формату А4), 2 червоних прямокутних (А4), 5 помаранчевих прямокутних (А4), 5 жовтих прямокутних (А4), 3 синіх прямокутних (А4), 1 коричневий квадратний (21 х 21 см), 1 білий круглий (діаметр – 21 см); фотоапарат.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер роздає учасникам набір кольорових карток і дає наступну інструкцію:

«Зараз ви отримали набір кольорових карток. На вас чекає індивідуальна робота. Але, перш ніж почати, пропоную ще раз пригадати наше перше заняття, мотиваційні зустрічі та задуматись над тим, навіщо ви прийшли на даний тренінг. Для чого саме вам потрібна участь у Програмі? Будь-ласка, подумайте, і визначте для себе реальну та досяжну мету, тобто бажаний позитивний результат від участі у Програмі, але сформульований дуже конкретно та чітко, так, щоб потім, наприкінці Програми можна було легко виміряти, наскільки його вдалося досягти. Можливо, це буде пов'язано із налагодженням стосунків з вашою дружиною, коханою людиною (другом, дитиною) чи може ви хочете краще контролювати свої емоції та навчитися стримувати гнів і не спалахувати щоразу, як вас щось не влаштовує у вчинках інших».

Тренер дає 5 хв., щоб учасники могли подумати та визначитися з метою, задати запитання, якщо комусь щось необхідно конкретизувати, а далі продовжує:

«Отже, ви визначились із метою своєї участі. Тепер попрацюємо з кольоровими картками.

Для початку візьміть зелений прямокутник та напишіть на ньому великими літерами мету, з якою ви щойно визначились.

Далі у вас є два червоних прямокутних аркуші. На одному з них запишіть сьогоднішню дату, а на іншому – можливу дату досягнення вашої мети.

Тепер візьміть п'ять помаранчевих прямокутних аркуші і запишіть п'ять кроків, які необхідно виконати для досягнення мети, по одному на кожному папірці».

Продовження додатку Л.

На цьому етапі тренер перевіряє, як учасники зрозуміли завдання, запитує, чи потрібна комусь його допомога та за потреби допомагає учасникам сформулювати 5 необхідних кроків щодо досягнення мети. Учасникам може знадобитися близько 10-15-ти хвилин для виконання завдання. Далі тренер продовжує:

«Переходимо до жовтих прямокутних аркушів. На них вам необхідно вказати п'ять людей, які допоможуть вам у досягненні вашої мети (близькі, знайомі, друзі, спеціалісти, наприклад, юрист, психолог), знову ж таки, по одній людині на аркуші.

Далі, у нас є три синіх прямокутних аркуші, запишіть, будь-ласка, на них три позитивні якості, які у є вас, і які допоможуть при досягненні вашої мети.

Залишилось у нас два аркуші. На коричневому квадратному запишіть, будь-ласка, те, що може завадити у досягненні вашої мети.

А на білому круглому нічого писати не потрібно».

На **другому етапі**, тренер пропонує учасникам піднятися зі своїх місць і розташуватися по кімнаті так, щоб не заважати іншим, приблизно у відстані 4-5 кроків один від одного.

Далі треба викладати на підлозі аркуші у наступному порядку:

- першим необхідно покласти червоний аркуш із сьогоднішньою датою;
- на відстані п'яти кроків від першого аркуша необхідно покласти зелений аркуш із метою, поруч з яким – другий червоний аркуш із датою виконання мети;
- повернутися на своє місце та від першого червоного аркуша із сьогоднішньою датою до зеленого аркуша з метою і датою її виконання викласти 5 помаранчевих карток із кроками, які необхідно зробити для досягнення мети;
- з правого боку від утвореної лінії викласти 5 жовтих карток, із людьми, які можуть допомогти у досягненні мети;
- з лівого боку – викласти три синіх прямокутних аркуші з позитивними якостями, які допоможуть у досягненні мети;
- коричневий квадрат із перешкодою необхідно покласти там, де вважатиме за потрібне учасник;
- останню картку – біле коло, необхідно покласти в те місце, де буде якнайкраще, на думку учасника, видно всю лінію, але не на ній самій. Можна стати на біле коло або ж поруч із ним.

Тренер говорить:

«Уявіть, що на цьому білому колі знаходиться ваш «внутрішній голос». Заплющить очі, прислухайтесь до того, що він вам говорить? Що ви хочете від нього почути? Чи вдасться вам досягти мети? Що для цього потрібно від вас самих? Можливо, він вам дасть корисну пораду чи просто підтримає. Уважно прислухайтеся. Тепер можете розплющити очі».

На **третьому етапі** вправи учасники мають сфотографуватися із своїми утвореними планами щодо досягнення мети, та зібрати їх з підлоги і скласти у окремі файли.

Після цього починається обговорення вправи.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалось вам те, що ми робили?
- Важко чи легко було визначитися з метою?
- А з кроками по її досягненню?
- Як ви вважаєте, чи достатньо ресурсів, які ви записали (люди, власні якості), для досягнення вашої мети? Якщо ні, то чого ще може бракувати?
- Яким чином можна подолати перешкоди, які виникають на шляху по досягненню ваших цілей?
- Як ви вважаєте, чи допоможе вам цей план досягти своєї мети? І чи ви справді налаштовані досягати її саме у вказаний термін?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Дуже важливо, щоб протягом цієї вправи кожен учасник зміг сформулювати реальну мету для себе. Тренеру не варто у ході вправи поспішати та прискорювати учасників, адже вони повинні мати достатньо часу для того, щоб сконцентруватися та виконати завдання належним чином.

Фотографії «лінії» кожного учасника тренеру необхідно роздрукувати та зберегти до кінця Програми, адже на одному з останніх занять вони знадобляться для підбиття підсумків, те ж стосується і карток кожного учасника, що були складені у окремі файли. Краще, аби вони до кінця Програми зберігалися у тренера, однак, для виконання домашнього завдання у даному занятті їх необхідно до наступного разу передати учасникам.

8. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Хід проведення:

Продовження додатку Л.

На **першому етапі** вправи тренер роздає учасникам бланки «журналів» (Додаток 2.1), які будуть заповнюватись після кожного заняття та зберігатися протягом усього курсу, і говорить наступну інструкцію:

«Зараз ви отримали кольоровий аркуш паперу, його ви будете отримувати після кожного заняття. Він буде використовуватись як своєрідний журнал ваших вражень, де вам треба буде згадати і узагальнити все, що ви отримали в ході заняття.

Подумайте про те, які питання обговорювались сьогодні, що з вами трапилось на сьогоднішньому занятті, намагайтеся зберегти у ньому всі ваші враження, емоції, слова, які запам'яталися найбільше. Можливо, у вас виникли питання, над якими варто подумати, також запишіть їх. Чи можливо вас щось здивувало? Намагайтеся протягом п'яти хвилин викласти все на папері».

На **другому етапі**, після того, як учасники виконали завдання, тренер просить тих, хто готовий поділитися деякими зі своїх роздумів, зробити це. Тренер може задавати запитання, які сприятимуть обговоренню:

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що варто було б змінити?
- Які ідеї у вас сьогодні виникли?
- Чи були у когось цікаві думки, якими доцільно було б поділитися з групою?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

«Журнал» варто вводити саме з другого заняття, оскільки вже під час нього розпочинається змістова частина Програми і учасникам буде що фіксувати у журналах, здійснюючи своєрідну рефлексію.

Доцільно, щоб учасники мали папки з файлами за кількістю занять, куди могли б складати як заповнені бланки своїх «журналів», так і інші матеріали, які вони будуть отримувати протягом занять, а також результати виконання своїх домашніх завдань тощо. Наявність такої папки дозволить учасникам систематизувати отримане на заняттях та сприятиме у підбиттю підсумків наприкінці Програми.

Було б добре, аби для бланків «журналу» на кожному занятті використовувався папір іншого кольору, однак це побажання не є принциповим.

9. Домашнє завдання

Мета: закріпити результат, досягнутий у ході заняття та пов'язаний з визначенням мети й кроків щодо її реалізації; відпрацювати навички формулювання реалістичної та досяжної мети.

Час: 8 хв.

Хід проведення:

Тренер наголошує на важливості виконання домашнього завдання та озвучує його:

«Ви маєте файли з картками, які ви заповнювали сьогодні, вибудовуючи власну мету, кроки щодо її реалізації, а також визначаючи ресурси та перешкоди, що можуть виникнути на шляху до неї. Будь ласка, до наступного нашого заняття спробуйте перенести написане на картках на папір – звичайний аркуш А4. Можливо, під час того, як ви будете переносити на папір ті чи інші складові щодо досягнення вашої мети, у вас з'являться деякі корективи та уточнення – робіть їх. Можливо, ви захочете конкретизувати кожен з п'яти кроків щодо досягнення вашої мети, визначити терміни виконання ваших кроків – зробіть це. На наступний раз, будь ласка, принесіть із собою як файли з картками, так і ваші плани щодо досягнення цілей, які ви записали на аркушах.

Окрім того, спробуйте сформулювати ще декілька цілей у інших сферах вашого життя – у професійній сфері, сфері вашого здоров'я тощо, і також записати їх на інших аркушах – кожну ціль на окремому аркуші. До кожної з цілей, які ви запишете, спробуйте так само визначити по п'ять кроків, які дозволять її досягти, визначте ваші позитивні якості, що сприятимуть, людей, які можуть вам допомогти, а також можливі перешкоди».

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, як у них виникнуть.

10. Ритуал прощання «Аплодисменти»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 2 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та пропонує винагородити один одного аплодисментами за принципом, як описано у першому занятті.

Продовження додатку Л.

Додаток 2.1 до Програми

ЖУРНАЛ

*№ заняття*_____ *дата* _____

Присвятіть п'ять хвилин записам про те, що трапилось з вами сьогодні.

Заповнюйте журнал як щоденник.

Використовуйте журнал, щоб згадати та узагальнити те, що ви отримали на сьогоднішньому занятті:

- *подумайте про те, що сьогодні обговорювалось, які питання розглядалися;*
- *спробуйте зберегти всі слова, емоції, враження, які найбільше запам'яталися – запишіть, зобразіть їх;*
- *можливо, щось викликало у вас страх чи здивування, також спробуйте це зобразити;*
- *якщо у вас виникли питання, які потребують осмислення, запишіть їх також.*

Продовження додатку Л.

Тема 3. Спускові механізми агресивної поведінки: які вони, як їх розпізнати та попередити

Заняття 3.

Мета: ознайомити учасників з програмою, сприяти налаштуванню учасників на активну участь; надати інформацію щодо сутності прав людини та дитини.

Загальна тривалість: 3 год.

План:
Сесія 3.1 (1 год. 20 хв.):
1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Три слова про себе» (10 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Обговорення» (10 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Обговорення «Права людини» (5 хв.)
7. Інформаційне повідомлення «Цікаві факти про історію формування прав дитини» (10 хв.)
8. Вправа «Яке це право?» (10 хв.)
9. Вправа «Пазл прав» (10 хв.)

Перерва (20 хв.)
Сесія 3.2 (1 год. 20 хв.):
10. Вправа «Що я знаю про свої права?» (20 хв.)
11. Вправа «Щити прав дитини» (40 хв.)
12. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
13. Домашнє завдання (5 хв.)
14. Ритуал прощання (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 3.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання та презентація програми

Мета: привітати учасників, оголосити тему заняття, налаштувати на активну участь у занятті.

Час:10 хв.

Хід проведення:

Тренер представляється в групі і знайомить учасників із цілями програми, часом та місцем проведення.

Тренер звертається до учасників:

«Доброго дня. Сьогодні наше заняття присвячене темі прав людини та дитини. Розглянемо історію прав дитини. Поговоримо, про цікаві факти щодо прав, дізнаємось, які права ми маємо».

2. Вправа на знайомство «Три слова про себе»

Мета: познайомити учасників один з одним, створити дружню атмосферу для подальшої роботи в групі.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників групи:

Продовження додатку Л.

«Перед тим, як почати працювати, нам необхідно познайомитися один з одним, але це ми будемо робити дещо у незвичній формі. Кожен учасник по черзі має назвати своє ім'я та описати себе трьома словами. Наприклад: «Мене звати Катя, я весела, креативна та життєрадісна».

До уваги тренера! Учасникам може бути складно почати вправу самостійно, тому тренер першим презентує себе, а далі всі учасники по колу виконують завдання. Другий тренер завершує вправу, презентуючи себе.

Продовження додатку Л.

3. Рефлексія минулого заняття «Обговорення»

Мета: згадати події, які відбувались на минулому занятті, та виявити основні ключові моменти.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер проводить рефлексію минулого заняття у формі обговорення:

«Зараз мені б хотілося поговорити з вами про те, як пройшли ваші дні від минулого заняття до цього часу, що відбулось цікавого з вами, чи знадобилися вам знання, отримані на минулих заняттях».

Учасники дають відповіді на запитання за бажанням.

Запитання для обговорення:

- Що трапилось за ці дні?
- Чи допомогла вам минула сесія у зміні вашої поведінки? Чим саме?
- Які емоції у вас зараз? З чим вони пов'язані?
- Чи готові ви до подальшої роботи?

До уваги тренера!

Тренеру варто стимулювати учасників давати відповіді на запитання, намагатися робити так, щоб кожен з учасників розповів про власні міркування. Але, якщо учасник категорично відмовляється відповідати, не варто його змушувати.

4. Повтореня правил

Мета: познайомити учасників з правилами роботи, прийняти правила та створити умови для ефективної взаємодії під час тренінгу.

Час: 10 хв.

Ресурси: напрацьовані на першому занятті правила роботи групи «Діамант».

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників та просить їх згадати, які правила були порушені протягом останнього заняття, а які, навпаки виконувались. Також просить назвати причини порушення правил, та що потрібно зробити, щоб їх дотримуватись.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Продовження додатку Л.

На **другому етапі** тренер запитує в учасників:

- Чи просто було визначені нами під час другого заняття мету, кроки по її досягненню та інші складові успішної реалізації мети переносити на папір?

- Чи вдалося комусь поставити якісь додаткові цілі щодо інших сфер свого життя (щодо освіти, професійної сфери, здоров'я тощо)?

- Чи важливим було це завдання? Чому?

- Чи важливо в житті ставити короткострокові цілі та визначати кроки та ресурси по їх досягненню письмово? Чому?

- Чи важливо ставити довгострокові цілі і чому?

6. Обговорення «Права людини»

Мета: поглибити знання та розуміння учасниками прав людини і дитини.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Як ви розумієте що таке права людини?»

Тренер уважно вислуховує відповіді учасників та резюмує:

«Права людини – правові можливості, які розцінюються, як своєрідні юридичні блага, зміст яких полягає у встановленні і гарантуванні певних меж свободи/несвободи людини.

Сьогодні ми з вами розглянемо та розберемося саме з «межами свободи», на наступних зустрічах ми розглянемо, що означає «межа несвободи».

Запитання для обговорення:

–Чи всі люди наділені правами?

(*Так, всі люди наділені правами, права людини природні*).

–З якого віку людина отримує свої права?

(*Права людини з'являються від народження. Вони ніким не даруються, їх не можна відібрати, заслужити або купити*).

–Чи збільшується у людей обсяг прав з віком?

(*Так, збільшується. З віком кількість прав збільшуються, так само як і збільшується кількість обов'язків*).

–До якого віку людина вважається дитиною?

(*від народження до 18 років*).

Після обговорення тренер резюмує відповіді учасників:

«Отже, всі люди наділені правами від народження, вони – природні. З віком людина отримує більше прав. Слід пам'ятати, що разом із правами зростають і наші обов'язки, але про це пізніше».

7. Інформаційне повідомлення «Цікаві факти про історію формування прав дитини»

Мета: надати інформацію про історичний процес формування та становлення дитячого права.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуші для фліпчарту, маркери, набір карток з символами основних історичних подій (Додаток 3.1.).

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Скажіть, будь ласка, чи завжди діти мали права, якими вони наділені сьогодні? (очікувана відповідь «Ні»). *Назвіть, хоча б приблизно, століття, в якому у дітей почали з'являтись права?»*

Продовження додатку Л.

Тренер вислуховує відповіді учасників та продовжує:

«Права у дітей з'явилися відносно нещодавно. Лише у середині 19 століття. Але що ж відбувалося з дітьми до цього часу та хто і що вплинуло на те, щоб на питання захисту дітей звернули увагу?

Відповідь на це запитання ми як раз зараз і розглянемо. Я намалюю вектор, який буде символізувати час існування людства, і спробую на ньому показати, як змінювалося положення дітей у контексті набуття ними прав».

Тренер малює на аркуші фліпчарту горизонтальну лінію:

Тренер звертається до у часників:

«Перше, про що ми поговоримо – це первісне суспільство. Той час характеризується масовим дітовбивством. Ті діти, що вижили, часто ставали жертвами насильства.

Продовження додатку Л.

Яскравим і багатьом відомим прикладом є Спарта. Можливо, хтось читав, чув про таку державу або дивився фільм «Триста спартанців»? У більшості людей Спарта – стародавня держава в Греції – асоціюється із величними воїнами: сміливими, сильними, відважними, але не всі звертають свою увагу на те, як насправді ставилися у ті часи до дітей. Діти мали право на життя лише за тих умов, якщо, на думку старійшин, з цих дітей могли вирости справжні воїни. Тих дітей, які були слабкими або народилися з вадами – скидали у прірву. Ще одним випробуванням для новонароджених хлопчиків було таке: їх залишали самих на добу у печері, коли поверталися, дехто з дітей, на жаль, помирав, виживших забирали для виховання батьком – вважалось, що такий хлопчик пройшов випробування».

Тренер малює відрізок, підписує: «Первісне суспільство та Стародавній світ» та перераховує особливості ставлення до дітей.

Первісне суспільство та Стародавній світ	
дітовбивство; насильство; у дітей відсутні права	

Тренер звертається до учасників:

«Пізніше, коли люди почали вести більш осілий спосіб життя та займатися обробкою землі, ставлення до дітей дещо змінилося: з одного боку, вбивство дитини не вважалося злочином, з іншого – діти були економічно вигідними. Їх могли продавати або вони з самого малечку вже важко працювали у полях, а за будь-яку провину їх могли жорстоко побити, навіть вбити. Таке ставлення до дітей проіснувало аж до 19 століття».

Тренер малює наступний відрізок, підписує: «до 19 ст.» та перераховує особливості ставлення до дітей.

Продовження додатку Л.

Первісне суспільство та Стародавній світ	**До 19 ст.**
дітовбивство; насильство.	торгівля дітьми; експлуатація дитячої праці; насильство; вбивство дитини не вважалось серйозним злочином

Тренер звертається до учасників:

«І все це продовжувалося надалі, якщо б на кінець 19 століття на допомогу 8-річній дитині, яку систематично жорстоко била мати, не прийшли члени ***товариства по боротьбі із жорстоким поводженням із тваринами****. Це сталося у місті Балтіморі (США) у 1874 році і вважається що це і є точка відліку зародження сфери захисту прав дитини.*

У цей період Європу полонила епоха війн та революцій, через що гостро виникнуло питання бездоглядності та безпритульності дітей, тому у в цей час виникають перші ***міжнародні об'єднання суддів****, які займаються саме дітьми. У 1890 році Конгрес криміналістів визначив, що для дітей віком* ***до 14 років неможна застосовувати кримінальні покарання****. Однією із причин було сирітство і малолітні діти для того, щоб вижити, були змушені жебракувати та красти і це відбувалося масово. А у 1899 році у Чікаго (США) виникає перший ювенальний (тобто дитячий) суд, в ньому розглядалися лише справи, пов'язані з дітьми та до дітей було визначено особливе ставлення».*

Тренер малює наступний відрізок, підписує: «Кінець 19 ст..» та записує «Зародження сфери захисту дитини» та «Визначено вік кримінального покарання для дитини».

Первісне суспільство та Стародавній світ	**До 19 ст.**	**Кінець 19 ст.**
дітовбивство; насильство.	торгівля дітьми; експлуатація дитячої праці; насильство; вбивство дитини – не злочин.	зародження сфери захисту дитини; 14 р. – вік, з якого можна застосовувати кримінальне покарання до дитини

Продовження додатку Л.

Тренер продовжує розповідь:

*«Лише на початку **20 століття, в 1919 році,** в Англії виникає перша в світі організація із захисту дітей – Save the Children» («Порятунок дітей»). До речі, ця організація працює і сьогодні.*

Тренер малює наступний відрізок та записує «20 ст., перша в світі організація із захисту дітей»

Первісне суспільство	**До 19 ст.**	**Кінець 19 ст.**	**20 століття**
дітовбивство; насильство.	торгівля дітьми; експлуатація дитячої праці; насильство; вбивство дитини – не злочин.	зародження сфери захисту дитини; 14 р. – вік кримінального покарання	перша в світі організація із захисту дітей

Тренер продовжує розповідь:

*«Вагомий внесок у формування системи прав дитини зробила Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй: вона прийняла **Декларацію прав дитини у 1959 році** (яка вміщала 10 основних принципів захисту прав дітей), створила **UNICEF** – організацію, яка займається захистом прав дітей. Це відбулося **11 грудня 1946 року.** Саме ця організація ініціювала створення нашої програми і багатьох інших програм, які допомагають дітям оволодіти корисними навичками, що так необхідні в умовах сьогодення.*

***20 листопада 1989 року** було прийнято Конвенцію ООН про права дитини. Її прийняли майже всі країни світу. Цей документ є першим і основним міжнародним документом, який вмістив в собі широкий спектр прав дітей віком від народження до 18 років».*

Тренер записує у відрізок «20 століття» окремим блоком «Генеральна асамблея ліги націй» та прописує ключові моменти: «Декларація про права дитини», «UNICEF», «Конвенція ООН про права дитини».

Первісне суспільство	**До 19 ст.**	**Кінець 19 ст.**	**20 століття**		
			Генеральна асамблея ліги Націй		
дітовбивство; насильство.	торгівля дітьми; експлуатація дитячої праці; насильство; вбивство	зародження сфери захисту дитини; 14 р. – вік кримінального покарання	перша в світі організація із захисту дітей	Декларація прав дитини (10 основних принципів захисту дітей)	UNICEF	Конвенція ООН про права дитини

дитини – не злочин.					

Тренер звертається до учасників:

«Отже, ми бачимо, що права дітей виникли не одразу із появою самого суспільства. А за два століття ситуація змінилась кардинально і на сьогодні ми маємо велику базу документів та значну кількість організацій, які займаються питаннями захисту прав дітей».

До уваги тренера!

Під час заповнення «Вектору часу», можна використовувати набір карток з символами основних історичних подій - Додаток 3.1.

8. Вправа «Яке це право?»

Мета: познайомити учасників із ключовими правами, зазначеними у Конвенції ООН про права дитини.

Продовження додатку Л.

Час: 10 хв.

Ресурси: набір карток із схематично зображеними правами (Додаток 3.2.), паперовий скотч.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Щойно ми познайомилися із основним документом, який визначає права дитини. І зараз ми з вам розглянемо основні права дитини. Я буду показувати по черзі малюнки, на яких зображене одне право, а ви спробуєте вгадати, про яке право йде мова. Отже, хто швидше?».

Тренер показує по черзі картки Додаток 3.2., коли учасники вгадують зміст, тренер закріплює картки на стіну за допомогою паперового скотчу.

До уваги тренера!

Тренер, показуючи картку із зображеним на ній правом, має прикривати напис з описом зображення.

Учасники можуть давати неточну або неповну назву запропонованого права, наприклад: «Всі діти рівні», замість «Всі діти рівні у свої правах». У такому випадку тренер приймає відповідь учасників, доповнюючи її.

Тренер звертається до учасників:

«Ми з вами розглянули лише частину прав дитини, зазначених у Конвенції ООН про права дитини. Насправді їх значно більше. Якщо вам цікаво, то повний текст Конвенції ви зможете знайти у Інтернеті».

До уваги тренера!

Якщо тренер має опубліковані Конвенції ООН про права дитини у повному або ж скороченому, дитячому варіанті, їх бажано роздати учасникам.

9. Вправа «Пазл прав»

Мета: розширити розуміння сутності прав дитини.

Час: 15 хв.

Ресурси: Пазли (Додаток 3.3.)

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Ми вже визначили, що наші права є природніми, що вони з'являються у нас від народження та охороняються міжнародним правом та державою. Але є ще певні твердження щодо прав, знання яких допоможе використовувати їх у повсякденному житті та гарантувати собі безпеку. Щоб дізнатись про що буде йти мова, нам необхідно об'єднатися у дві групи».

Тренер об'єднує учасників у дві групи.

До уваги тренера!

Учасників можна об'єднати у дві (або чотири, залежно від кількості учасників) групи різними способами. Наприклад, учасники розраховуються на перший-другий, відповідно перші номери утворюють групу №1, другі номери – група №2. Іншим варіантом об'єднання у дві групи може бути за принципом улюбленої пори року (наприклад, літо/зима) чи дня тижня (наприклад, понеділок/п'ятниця).

Після утворення двох груп, тренер продовжує:

Продовження додатку Л.

«Кожна група зараз отримає пазл, деталі якого містять певні твердження. Вам необхідно його скласти та подивитись, що утворилось в результаті. На виконання завдання у вас буде 5 хвилин».

До уваги тренера!

Під час підготовки матеріалів до вправи слід звернути увагу на те, що пазли мають бути розміру А4 (Додаток 1.3). Деталі мають утворити єдину картинку, тому при підготовці матеріалу перевірте, чи дійсно деталі з'єднуються рівно. Бажано, щоб деталі пазлу були роздруковані на кольоровому папері, це підвищить інтерес учасників до виконання завдання. При можливості деталі варто заламінувати – це забезпечить довготривале користування.

Суцільна картинка пазлу має містити вісім деталей, з яких сім міститимуть твердження, а одна деталь залишиться пустою. До неї слід буде повернутись під час обговорення вправи.

По завершенню часу тренер звертається до учасників:

«Вже завершився час на виконання роботи. Прошу всіх повернутись на свої місця».

Тренер ініціює обговорення.

Запитання для обговорення:

- Чи вийшло скласти пазли?
- Чи виникали труднощі під час виконання завдання?
- Що можна сказати про твердження, які записані на пазлах? Як ви їх розумієте?
- Чи всі пазли мали твердження? Як ви гадаєте, чому один з них - пустий?
- Як можна назвати деталь, яка залишилась пустою?

До уваги тренера!

Під час обговорення питання щодо розуміння тверджень учасниками, тренер має додатково роз'яснити кожне із них.

- **Права є щитом, який захищає гідність кожної людини** – права людини не гарантують, що ми будемо кохані, щасливі, що нас буде супроводжувати успіх – вони нас захищають від приниження, владних маніпуляцій та забезпечують можливості розвитку.

Продовження додатку Л.

- **Кожен має право користуватись правами** – незалежно від раси, кольору шкіри, віросповідання, майнового стану, політичних чи інших переконань.
- **Права пов'язані між собою** – не має жодного права, яке було б важливішим за інші. Жодне право не може замінити собою інше.
- **Права є загальними** – вони однаково застосовуються до дітей у всьому світі, причому без часових обмежень.
- **Якщо дитина має право, держава зобов'язана гарантувати скористатись цим правом –** наприклад, право на освіту означає, що держава гарантує кожній дитині доступ до освіти – створює систему освіти і розробляє правила, що регулюють її функціонування, розробляє програми навчання тощо.
- В певних випадках **права можна обмежити або припинити** – наприклад, призупиняється низка прав дитини, винної у скоєнні правопорушення, або ж у разі введення комендантської години, але права залишаються невід'ємними.
- **Забороняється принижувати гідність дитини** – забороняються будь-які форми, що принижують гідність.

Під час обговорення запитання щодо пустої деталі пазлу тренер має вислухати всі відповіді учасників та вказати на те, що деталь не даремно залишилась пустою, адже всі твердження стосуються однієї сфери, і ми можемо їх віднести до прав дитини. Далі тренеру слід попросити по одному учаснику із груп зробити напис «ПРАВА ДИТИНИ» на вільній деталі. Таким чином утвориться загальний пазл із назвою «ПРАВА ДИТИНИ», на якому будуть записані твердження, що допомагають зрозуміти права дітей краще.

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 3.2. (1 год. 20 хв.)

10. Вправа «Що я знаю про свої права?»

Мета: поглибити знання та розуміння учасниками прав дитини, з'ясувати, з якого віку дитина набуває розширеного спектру прав.

Час: 20 хв.

Ресурси: аркуші для фліпчарту, маркери, картки із правами дітей (Додаток 3.4.).

Хід проведення:

Тренер об'єднує учасників у три групи та просить виконати наступне завдання:

«Зараз ми об'єднаємось у три групи. Кожна група отримає набір карток, на яких написані права дітей, та має виконати таке завдання.

***Перша група** має відповісти на таке запитання – Які права/обов'язки мають діти у віці з 14 років? Оберіть необхідні картки із запропонованих.*

***Друга група** – Які права/обов'язки мають діти у віці з 15 років. Так само – оберіть необхідні картки із запропонованих.*

***Третя група** – Які права/обов'язки мають діти у віці з 16 років. І ви теж – оберіть картки, які містять відповідь на це запитання, із запропонованого набору карток.*

Отже, ви маєте ознайомитись із усіма картками та обрати ті, які на вашу думку, стосуються того віку, який зазначений у вашому завданні. Чи зрозуміле завдання? На його виконання у вас 10 хвилин».

До уваги тренера!

Картки із інформацією про права дітей відповідно до кожного віку містяться у Додаток 1.4. Учасники мають отримати для виконання завдання повний комплект карток, але без вказаного вікового періоду.

По завершенню часу тренер звертається до учасників:

Продовження додатку Л.

«Я попрошу всіх повернутись в загальне коло і по черзі презентувати свої напрацювання. На презентацію група має 3 хвилини».

Групи презентують напрацювання.

До уваги тренера!

Тренер долучається до презентацій напрацювань групи в ситуації, якщо учасники помилково віднесли ту чи іншу картку до віку, до якого вона не належить. В цьому випадку тренер ініціює обговорення між групами щодо того, чи всі згодні із такою відповіддю, якщо ні – то чому. У випадку, якщо жодна з груп не має вірної відповіді, тренер сам її проговорює і учасники мають замінити картку із помилковою відповіддю.

Тренер дякує учасникам за роботу та ініціює обговорення.

Запитання для обговорення:

- Чи змогли Ви безпомилково визначити права/обов'язки відповідно до віку? Що Вам в цьому допомогло?
- Чи змінилась кількість прав дитини у відповідності із віком?

До уваги тренера!

У кінці вправи важливо підвести учасників до розуміння того, що права дитини – це в загальному розуміння – права людини, з тією лиш різницею, що деякими правами діти починають користуватися в міру свого дорослішання і усвідомлення свого положення.

11. Вправа «Щити прав дитини»

Мета: актуалізувати питання про захист прав дитини, ознайомити учасників із діяльністю установ, які займаються питанням захисту прав.

Час: 35 хв.

Ресурси: аркуш для фліпчарту із намальованим силуетом людини (Додаток 3.5.), 30 карток (Додаток 3.6.), набір карток (Додаток 3.7.), скотч, маркери.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер звертається до учасників:

«Ми розглянули питання, коли та за яких умов з'явились права у дітей, визначили, що вони є невід'ємною складовою життя. Іноді буває так, що наші права порушуються, тому важливо не тільки знати які права у нас є, але й куди можна звернутися при потребі. Хто є нашим захистом – щитом наших прав? Для того, щоб розібратись в цьому я пропоную об'єднатись в три групи».

Тренер об'єднує учасників у три групи та озвучує завдання:

«Кожна група отримає по 10 «щитів», на яких ви маєте записати хто або яка установа, на вашу думку, захищає ваші права. На виконання завдання у вас є 10 хвилин».

Тренер роздає учасникам по 10 «щитів» (Додаток 3.6.) та маркери для роботи.

До уваги тренера!

Карти із зображеним щитом мають бути розміру А6. Написи учасники мають робити маркерами, розбірливим почерком та великими літерами, щоб кожен зміг прочитати.

Поки учасники працюють над завданням, тренер прикріпляє аркуш для фліпчарту із намальованим силуетом людини.

До уваги тренера!

Силует людини має бути зображеним на весь аркуш для фліпчарту. приклад малюнку представлений у Додатку 3.6.

Продовження додатку Л.

На **другому етапі** тренер звертається до учасників:

«Час на виконання завдання завершився. Прошу всіх повернутись в загальне коло. Кожна група по черзі презентує свої напрацювання: хто, на вашу думку, захищає права дітей».

Тренер приймає відповіді учасників та прикріпляє за допомогою скотчу «щити» до силуету людини.

До уваги тренера!

В разі повторення відповідей, необхідно наклеювати «щити» один на одного з однаковими відповідями, для того, щоб після презентації всіх груп можна було порахувати скільки учасники знають установ та людей, які займаються захистом прав дітей.

На **третьому етапі** тренер резюмує відповіді учасників та доповнює:

«Ви вже вказали велику кількість установ та окремих людей, які займаються питанням захисту прав дітей, я хочу доповнити список тими установами, які не були названі:

1. *Служба у справах дітей.*
2. *Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.*

Продовження додатку Л.

3. *Поліція.*
4. *Суд.*
5. *Юридична клініка.*
6. *Громадські організації*
7. *Омбудсман (Уповноважений з прав людини ВРУ України чи Уповноважений з прав дитини при президентові України)».*

Тренер, називаючи кожну установу, приклеює відповідну картку (Додаток 3.7.) до силуету людини.

До уваги тренера!

У разі, якщо учасники не вказали дорослих, до яких можна звернутися по допомогу, то необхідно додати, що на захисті їх прав можуть виступати:

- Батьки/опікуни;
- Медичний працівник, соціальний, педагог та психолог навчального закладу;
- Адміністрація навчального закладу.
- Ювенальний поліцейський

Тренер звертається до учасників:

«Ми перерахували тих, хто може стати на захист прав дитини. Звичайно, що цей перелік можна доповнювати та розширювати, оскільки кількість установ та організації збільшуються щодня. Але достатньо знати вище перераховані установи для забезпечення захисту свої прав».

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

У випадку, якщо учасники не знають нічого про ту чи іншу службу, тренер надає коротку інформацію.

Служба у справах дітей займається захистом дітей у разі вчинення насильства щодо дитини; представлення її інтересів в організаціях та у суді.

Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – консультації з питань чинного законодавства; здійснюють захист прав дітей, які проживають у сім'ях, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Поліція – охороняє права та слідкує за дотриманням правопорядку; протидіє поширенню злочинності; підтримує публічний порядок та громадську безпеку.

Суд – розглядає скарги щодо порушення прав дитини та здійснює правосуддя.

Юридична клініка – надає безкоштовну правову допомогу дітям; надає консультації та може збирати необхідні документи для суду, брати участь у засіданнях.

Громадські організації – надають необхідну допомогу та послуги з різних питань: оформлення документів, отримання освітніх послуг, працевлаштування тощо.

Омбудсман *(Уповноважений з прав людини ВРУ України чи Уповноважений з прав дитини при президентові України)* – з'ясовує інформацію щодо порушення прав дитини, вимагає від порушників повного або часткового відновлення прав; може звернутись до суду у твоїх інтересах; контролює поновлення прав дитини; може надавати правову допомогу або роз'яснити права дитини.

На **наступному етапі** тренер запитує в учасників:

«Як ви гадаєте, за яких умов ви можете звернутися до поліції?»

Учасники висловлюють свої варіанти та тренер резюмує:

«У різних ситуаціях життя може виникати потреба звернутись до поліції. Звертайтеся до поліції якщо:

–ви стали жертвою злочину;

–ви стали свідком правопорушення, злочину;

–сталася дорожньо-транспортна пригода;

–необхідно вжити заходів щодо розшуку особи, яка зникла безвісти;

–ви стали свідком підготовки до злочину;

–вам відомі зловмисники, яких розшукує поліція через засоби масової інформації;

–вам необхідно отримати паспорт, зареєструватись за місцем проживання;

–ви бажаєте отримати права водія чи зареєструвати транспортний засіб;

–ви бажаєте бути власником зброї (мисливської чи газової);

–ви бажаєте допомогти поліцейському в охороні порядку на дільниці.

–приводом для звернення до поліції може бути ситуація, коли ви загубилися. Найбільш безпечно в такому випадку спілкуватися з поліцейським, а не з випадковими перехожими.

Тренер звертається до учасників:

«Яким чином можна звернутися до поліції?»

Тренер приймає відповіді учасників та резюмує:

Учасники висловлюють свої варіанти та тренер резюмує:

«Існує декілька способів звернення до поліції з питань захисту своїх прав або повідомлення про скоєння правопорушення іншою або іншими особами:

–зателефонувавши за номером 102 та повідомивши про те, що сталося, подробиці, особисті прикмети особи, яка вчинила незаконні дії;

–подавши в районне управління поліції повідомлення про факт правопорушення: нападу, побиття чи розбою в письмовій (заява) або усній формі (обов'язково складається протокол, який підписується вами). Адресу ви можете знайти у Інтернеті або за телефоном 102.

Продовження додатку Л.

Але може бути так, що в поліцейському відділку відмовляться приймати заяву, не поспішайте сваритися, адже на це можуть бути законні підстави — злочинні дії скоєно на території іншого відділу поліції або ж ви не досягли повноліття й подали заяву за відсутності батьків або осіб, які їх заміняють, чи близьких родичів;

Якщо злочин щодо вас скоєний батьками або опікунами звертатися до відділку можна самостійно».

Тренер звертається до учасників:

«Яким чином можна звернутися до інших установ?»

Тренер приймає відповіді учасників та резюмує:

«Якщо ваші права порушуються, то ви можете усно звернутися по допомогу до всіх, кого ми перерахували раніше:

*- Зателефонувати на безкоштовну Національну дитячу «гарячу лінію» - **722** (у будні з 10.00 по 20.00, у суботу з 10.00 по 16.00);*

- Написати заяву до будь-якої установи, які ми перерахували раніше, де необхідно вказати хто ви, вашу адресу проживання та описати ситуацію. Поштову або електронну адресу можна знайти в Інтернеті.

Важливо, при пошуку координат установи, вказати ваше місто або населений пункт. Щоб не вийшло так, що ви проживаєте у Чернігові, а листа направили у Службу у справах дітей міста Харкова».

*Зателефонувати по номеру **102** (поліція);*

До уваги тренера!

На аркуші фліпчарту слід записати номер дитячої «гарячої лінії»: 722 для того, щоб учасники знали точно, куди можна зателефонувати у разі виникнення проблеми або проконсультуватись. Також слід вказати, що усі дзвінки є безкоштовними та інформація, яку надає дитина зберігається в таємниці та не розголошується без її згоди.

Тренер звертається до учасників:

«Отже, для того, щоб захищати свої права необхідно три речі:

1. Знати свої права.

2. Знати куди можна звернутися по допомогу.

3. Звернутися.

Все дуже просто».

12. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що було зайвим?
- Що найбільше запам’яталось?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки (ставленні)? Чому?

Продовження додатку Л.

13. Домашнє завдання

Мета: закріпити отримані знання на тренінгу та проаналізувати ситуацію щодо порушення прав людини/дитини.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Після сьогоднішнього заняття я попрошу вас протягом тижня, до наступної зустрічі, записувати ситуації порушення прав людини/дитини, під час яких ви або були присутніми, або ж, можливо, безпосередньо брали участь у цих ситуаціях (у різній ролі)».

Тренер наголошує, що на початку другого заняття учасники матимуть розказати про результати виконання домашнього завдання. Тому обов'язково потрібно буде свої напрацювання за тиждень взяти із собою.

14. Ритуал прощання

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття.

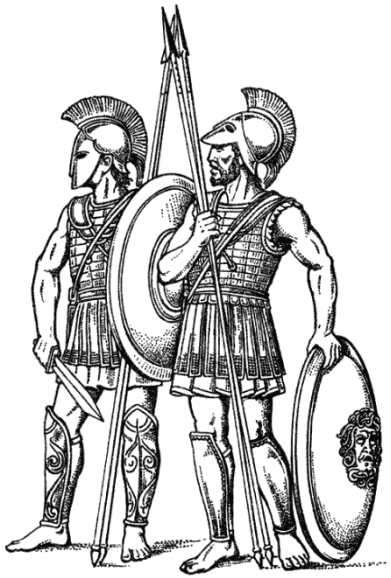
Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та пропонує винагородити один одного аплодисментами.

Продовження додатку Л.

Додаток 3.1 до Програми

 Первісне суспільство та часи Спарти – діти позбавлені прав	Вперше на допомогу дитині прийшли члени товариства по боротьбі з жорстокістю у поводженні з тваринами *(1874 рік, Балтімор, США)*

 Перші міжнародні об’єднання суддів у справах дітей *(кінець XIX ст)*	 Конгрес криміналістів визначає вік 14 років – межею, нижче якої не можна застосовувати кримінальні покарання для дітей *(1890 рік, США)*

Перша в світі організація із захисту дітей – «Save the Children» (Збережемо дітей) *(1919 рік, Англія)*	Створено Дитячий Фонд ООН – ЮНІСЕФ *(11 грудня 1946 року, Женева)*

Прийнято
Декларацію прав дитини Генеральною Асамблеєю ООН
(1959 рік)

Прийнято Конвенцію ООН про права дитини
(20 листопада 1989 року)

Продовження додатку Л.

Додаток 3.2 до Програми

Всі діти рівні у своїх правах

Усі діти мають право на отримання освіти

Усі діти мають право на отримання інформації

Усі діти мають право вільно висловлювати свою думку

Продовження додатку Л.

Додаток 3.2 до Програми

Усі діти мають право на вільне спілкування

Усі діти мають право на свободу совісті, думки і релігії

Жодна дитина не повинна бути жертвою насильства або війни

Всі діти мають право на любов і піклування

Продовження додатку Л.

Додаток 3.2 до Програми

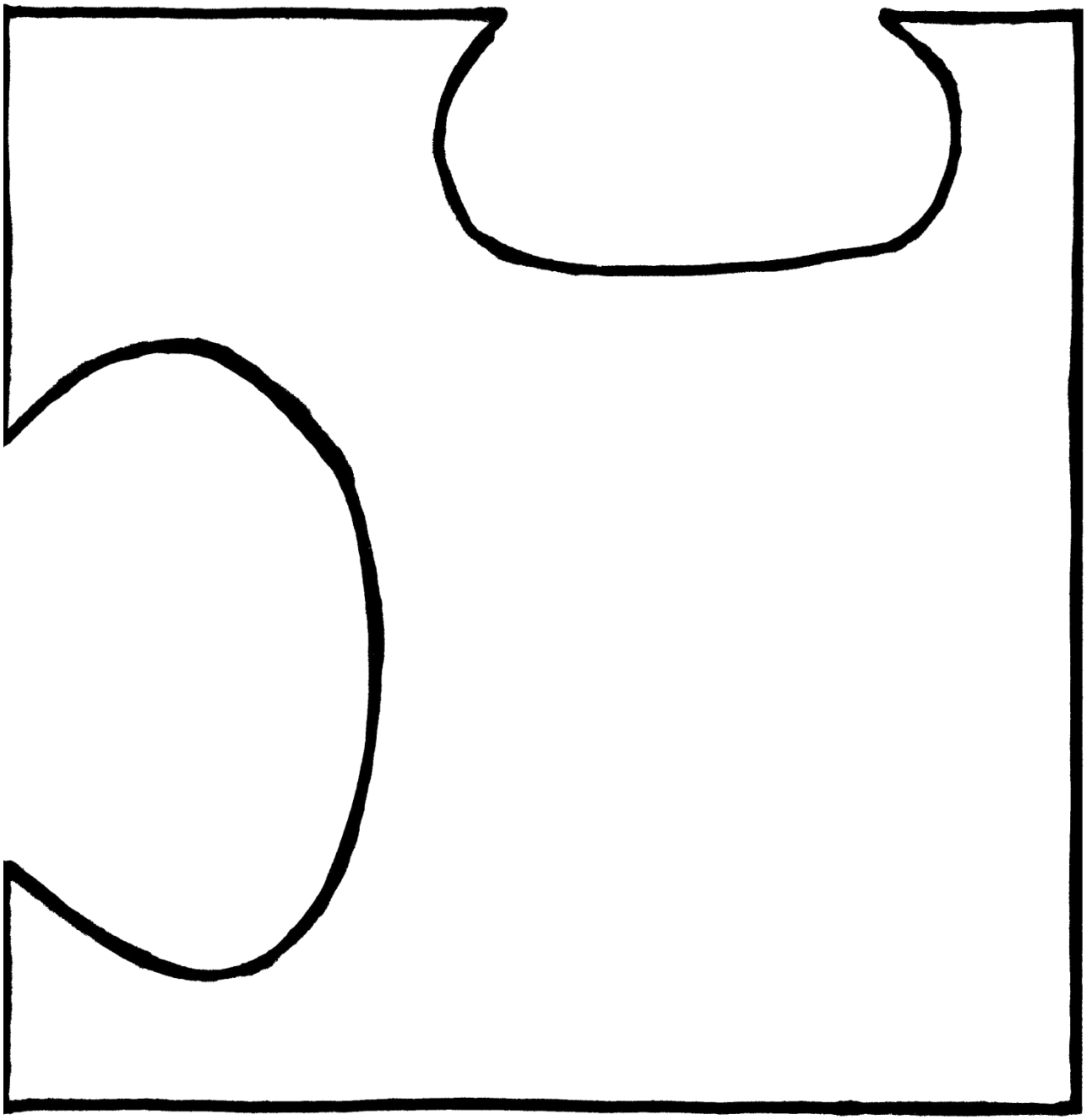
Усі діти мають право на медичну допомогу

Усі діти мають право на повноцінне харчування

Всі діти рівні у своїх правах

Продовження додатку Л.

Додаток 3.3 до Програми



Права є щитом, який захищає гідність кожної людини

Кожен має
право
користуватися
правами

Права пов’язані між собою

Якщо дитина має право, держава зобов’язана гарантувати можливість скористатись цим правом

Права є загальними

У певних випадках права можна обмежити або припинити

Забороняється принижувати гідність дитини

Продовження додатку Л.

Додаток 3.4 до Програми

З 14 років:

На самостійне звернення до суду по захист своїх прав або інтересів (статті 18, 152 Сімейний кодекс України)	***Мати тимчасову роботу у вихідні або під час шкільних канікул (з дозволу батьків)***
Самостійно розпоряджатись своїм заробітком, стипендією чи іншими доходами (стаття 32 Цивільного кодексу України)	***Подати заяву про прийняття спадщини без згоди своїх батьків чи піклувальників (стаття 1269 Цивільного кодексу)***
За рішенням суду вступати в шлюб, якщо буде встановлено, що це відповідає інтересам людини (стаття 23 Сімейного кодексу)	***Самостійно визначати своє місце проживання, якщо батьки живуть окремо (стаття 160 Сімейного кодексу)***
Вільно самостійно пересуватися по території України і вибирати місце перебування	***Нести кримінальну відповідальність за особливо тяжкі злочини (стаття 22 Кримінального кодексу)***

З 15-ти років:

Працювати за згодою батьків (піклувальників) з відповідними умовами праці (стаття 188 Кодексу законів про працю України, 21 Закону України «Про охорону дитинства»)	***Заснувати дитячі та молодіжні громадські організації (стаття 4 Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації»)***

Продовження додатку Л.

Додаток 3.4 до Програми

З 16-ти років:

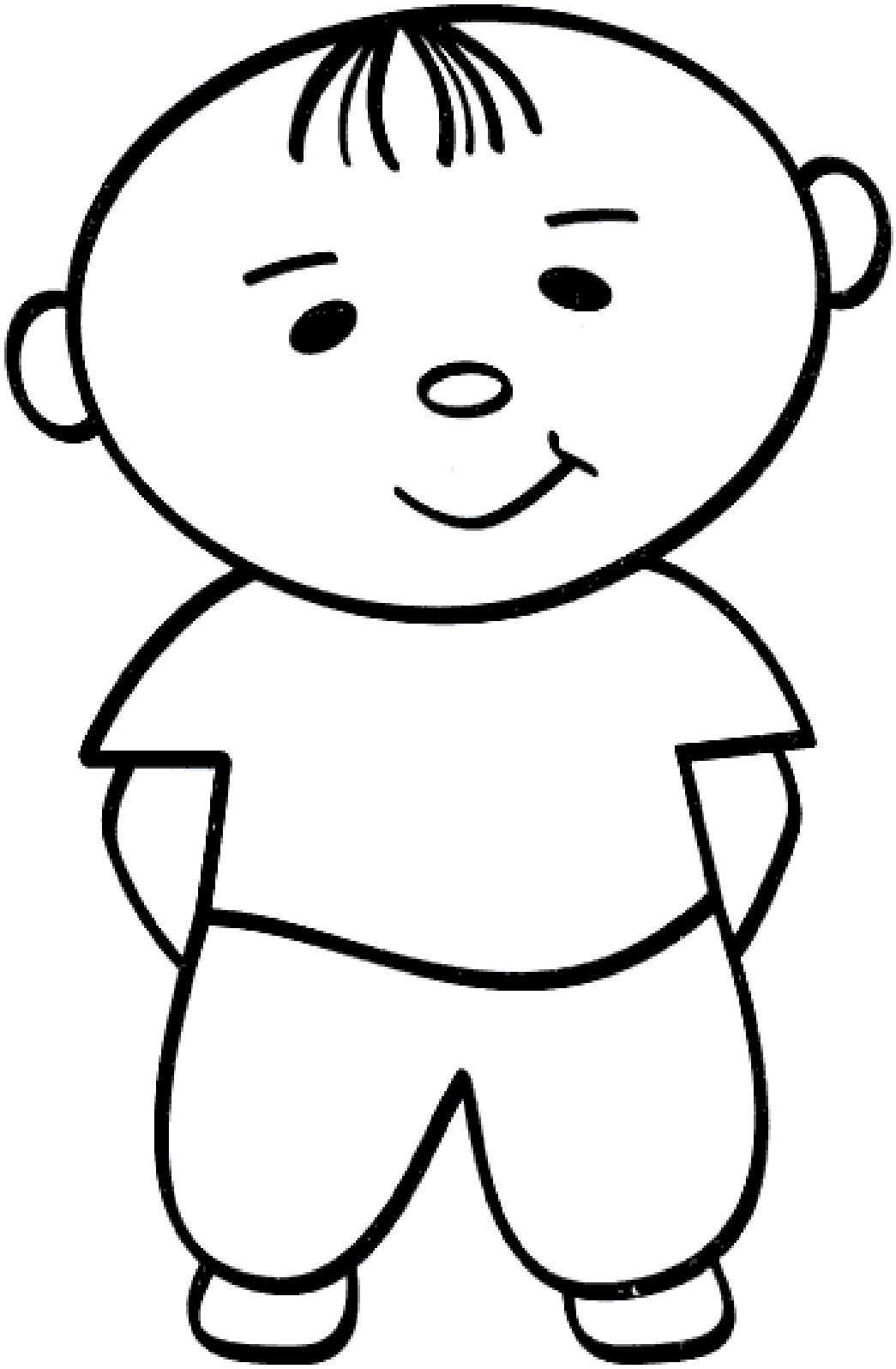
Змінити своє прізвище та ім'я у порядку, встановленому законом	***Може бути надано право вступу в шлюб***
Нести відповідальність за вчинення адміністративного правопорушення (стаття 12 Кодексу України про адміністративні правопорушення)	***Нести кримінальну відповідальність (стаття 22 Кримінального кодексу)***

Загальні права

Право на життя	***Право на охорону здоров'я і безоплатну кваліфіковану допомогу***
Право на вільний пошук, використання, поширення та зберігання інформації та право знати свої права	***Право на свободу, особисту недоторканість та захист гідності***
Право на освіту	***Право власності на майно, придбане батьками або одним з них для забезпечення розвитку, навчання та виховання (одяг, книги, музичні інструменти, спортивне обладнання)***
Бути вислуханим батьками, іншими членами сім'ї	***Дитина має право на одержання в спадщину майна і грошових коштів батьків у разі їх смерті при спадкуванні за законом***

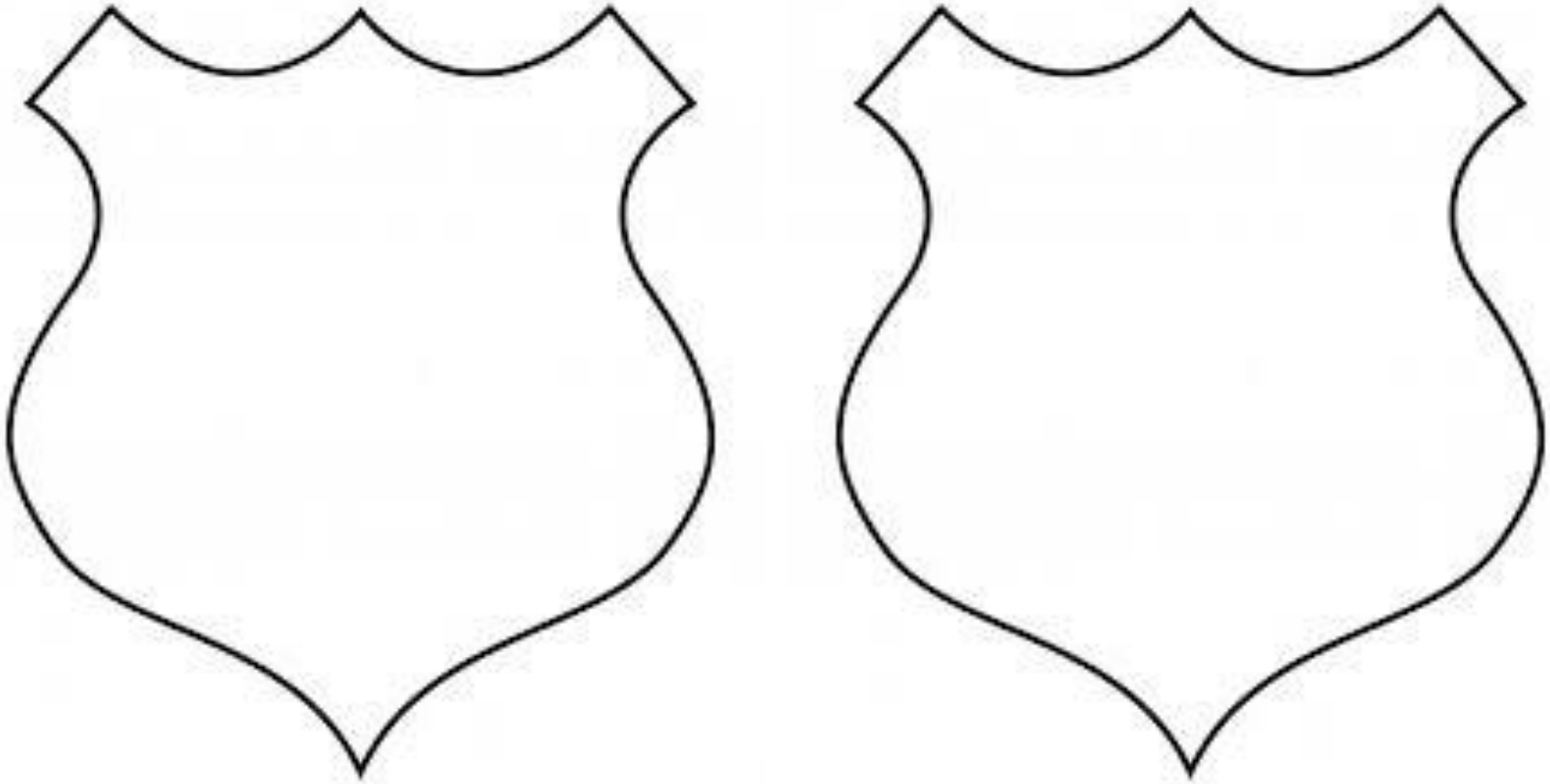
Продовження додатку Л.

Додаток 3.5 до Програми



Продовження додатку Л.

Додаток 3.6 до Програми



Продовження додатку Л.

Додаток 3.7 до Програми

Служба у справах дітей

Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

Продовження додатку Л.

Тема 3. Спускові механізми агресивної поведінки: які вони, як їх розпізнати та попередити

Заняття 4.

Мета: розглянути питання відповідальності за вчинення правопорушень та ознайомити із шляхами попередження вчинення протиправних дій.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 4.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Побажання» (10 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Обговорення» (10 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Ливарпамен» (15 хв.)
7. Обговорення «Причини скоєння правопорушень та способи їх запобігання» (20 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 4.2 (1 год. 20 хв.):

8. Обговорення «Відповідальність неповнолітніх» (15 хв.)
9. Вправа «Дозволено-не дозволено?» (15 хв.)
10. Вправа «Портрет» (30 хв.)
11. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
12. Домашнє завдання (5 хв.)
13. Ритуал прощання (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 4.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: налагодити позитивну атмосферу в групі, налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників, розповідає тему та зміст сьогоднішньої зустрічі.

«Доброго ранку (дня, вечора) всім! Я радий (а) сьогодні всіх вас бачити. Дякую, що ви прийшли без запізнення.

Ми продовжуємо наші заняття, і на сьогоднішній зустрічі поговоримо про те, які основні причини скоєння правопорушень та як можна протистояти їм, розберемося за які вчинки наступає той чи інший вид відповідальності».

2. Вправа на знайомство «Побажання»

Мета: сприяти позитивному налаштуванню учасників на роботу, сконцентруватись на роботі.

Час: 10 хв.

Ресурси: папірці з іменами учасників, конверт.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Сьогодні у нас чергова зустріч і у кожного вже склалася своє уявлення про кожного. Тому, сьогодні ми проведемо знайомство дещо в іншому форматі.

Зараз кожен витягне з конверта один папірець, на якому ви знайдете ім'я іншого учасника. Коли всі зроблять вибір, ви маєте по черзі зачитати ім'я та сказати/побажати цьому учаснику щось хороше.

Тренер підходить до кожного учасника та пропонує витягнути із конверта один папірець.

По завершенню тренер дякує за роботу кожному учаснику.

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Учасники можуть витягнути із конверта папірець із своїм іменем, в такому випадку тренер пропонує замінити папірець, витягнувши інший.

Тренер також приймає участь у цій вправі. Якщо учасники не можуть визначитись, хто першим буде говорити, то тренер пропонує почати з нього, а далі учасники продовжують по черзі за годинниковою стрілкою.

3. Рефлексія минулого заняття

Мета: пригадати, що відбувалося на минулому занятті, визначити основні питання, які розглядалися на попередній зустрічі.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам згадати все, що було на минулому занятті, та дати відповіді на запропоновані ним запитання.

Запитання для обговорення:

- Якій темі було присвячене наше минуле заняття?
- Що ви запам'ятали найбільше? Які вправи сподобались?
- Як вплинуло/може вплинути те, що розглядалося під час попереднього заняття, на ваше повсякденне життя?
- Чи пов'язані негативні соціальні явища із порушенням закону? Як саме?
- Чи можуть ваші дії, спрямовані на реалізацію певних бажань/потреб привести до правопорушення? Як цього уникнути?

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких необхідно дотримуватися під час зустрічей.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш для фліпчарту «Правила».

Хід проведення:

Тренер звертає увагу учасників на плакат з правилами, повторює та наголошує на їх важливості.

Тренеру варто наголосити на тому, що всі правила залишаються в силі, що ми їх дотримуємося, адже вони допомагають нам ефективніше побудувати робочий процес.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті, та, відповідно, актуалізувати тематику заняття.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуші для фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер просить учасників пригадати, яке домашнє завдання вони отримали наприкінці минулого заняття, та цікавиться в учасників, чи виконали вони його. Далі тренер демонструє на аркуші для фліпчарту намальовану заздалегідь шкалу виконання домашнього завдання:

4. Не було думок стосовно цього (д/з).
5. Думав про це.
6. Я спробував щось зробити.
7. Я спробував щось зробити, і мав успіх у цьому.

Продовження додатку Л.

Кожному з учасників пропонується подумати, на якій позиції знаходиться саме він. І по колу тренер цікавиться, на якому етапі виконання домашнього завдання перебуває кожен. Після того, як учасник зробить свій вибір, необхідно уточнити, чому саме ця позиція була обрана, про що саме думав учасник, які конкретні дії робив, що спробував або чому в нього не вийшло.

На **другому етапі** тренер просить учасників презентувати свої роботи, після цього проводить обговорення:

- Чи траплялись вам ситуації порушення прав людини/дитини?
- Порушення яких прав, на вашу думку, було найпоширенішими?

До уваги тренера!

На етапі, коли учасник визначається зі шкалою від 0 до 3, не важливо, говорить він правду, чи ні. Важливим є роздуми під час виконання цієї вправи, та особистісний розвиток завдяки цьому. Якщо завдання не виконане, то воно обов'язково залишається на виконання на наступне заняття.

Якщо у когось з учасників постійно виходить нульовий пункт у виконанні домашнього завдання, тобто воно не виконується, то необхідно провести індивідуальну бесіду з ним після заняття, у ході якої з'ясувати, чому учасник невідповідально ставиться до участі у Програмі.

Важливо ще раз наголосити на необхідності виконання домашніх завдань, оскільки вони є важливими елементами Програми.

6. Вправа «Ливарпамен»

Мета: обговорити з підліткам про важливість дотримання правил.

Час: 15 хв.

Ресурси: маркери.

Хід проведення:

Тренер запитує в учасників:

«Що для вас означає справедливість?

А що значить бути справедливим? (Наведіть приклад).

Тренер вислуховує відповіді учасників по кожному запитанню.

Тренер звертається до учасників:

«Всі ми розуміємо коли щось вчиняється по справедливості, але важко підібрати саме ті слова, які повністю розкриють сенс цього слова. Вивисловили ваше розуміння, відчуття стосовно даного поняття. Навели приклади «справедливості».

Зараз, щоб більш детально розібратися в цьому понятті, я пропоную вам пограти в одну гру, яка називається «Ливарпамен». Для початку, необхідно утворити 2 команди».

Тренер об'єднує учасників у дві групи із різною кількістю учасників.

Тренер звертається до учасників:

«Тепер кожна команда має вишикуватись у два ряди, тобто стати один за одним. Перший гравець кожного ряду отримає маркер і вашим завданням буде як найшвидше його передати в кінець ряду. Виграє та команда, яка виконає це завдання першою. Чи зрозуміло що необхідно зробити? Починаємо!»

Перший учасник передає маркер другому, тренер зупиняє гру та звертається до учасників:

«Я прошу всіх зупинитись та повернути маркер першому учаснику. Вашим завданням було його передавати один одному у кінець ряду, але через ліве плече. Готові? Почали!»

Учасники передають маркер через ліве плече один за одним, але на четвертому учаснику тренер знову зупиняє команди та говорить:

Продовження додатку Л.

«Перший учасник, який почне передавати маркер наступному учаснику через ліве плече має одразу перейти в кінець ряду. В кінці, учасник, який стояв у колоні останнім має стати першим. Чи зрозуміло завдання? Починаємо!»

Після того, як дві групи виконають завдання, тренер оголошує переможців.

По завершенню вправи тренер просить учасників повернутись на свої місця та ініціює обговорення.

До уваги тренера!

Під час проведення гри в учасників може виникати обурення через те, що з самого початку не були чітко названі всі умови (правила) гри. Обурення учасників має стати підґрунтям для подальшого обговорення.

Запитання для обговорення:

- Що ви відчули, коли виконували цю вправу?
- Що було справедливим/несправедливим?

Тренер резюмує відповіді учасників:

«Отже, справедливість – це один із найвищих принципів взаємовідносин між людьми;це рівність умов з урахуванням можливостей»

- За яких умов можна досягти справедливості? (*очікувана відповідь: чітка інструкція, дотримання правил*).
- Де потрібні правила і для чого?
- Що є спільного між правилами та законами? В чому відмінність?
- Якими правилами ми користуємось у повсякденному житті?

Тренер приймає відповіді учасників та резюмує:

«Відносини в житті людини регулюють правила, більшість яких прописані в законах. Вони мають на меті захищати людей, їх права, підтримують порядок у державі в цілому. А ми з вами пересвідчились, що справедливість базується за умови дотримання правил (законів). Також закони покликані робити життя людей безпечним. Тому, якщо ми хочемо жити в безпеці та справедливості, ми повинні дотримуватися визначених правил та законів».

До уваги тренера!

Учасники можуть цікавитися, що означає ця назва гри. В такому випадку тренер може пояснити походження назви, але лише під час обговорення.

Назва гри «Ливарпамен» - читається навпаки «нема правил».

7. Обговорення «Причини скоєння правопорушення та способи запобігання»

Мета: визначити причини скоєння підлітками правопорушень та способи запобігання протиправної поведінки.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуші для фліпчарту, маркери.

Хід проведення:

Тренер запитує в учасників:

«Чому молоді люди скоюють правопорушення?»

Учасники називають всі можливі причини, тренер записує відповіді на аркуші для фліпчарту, групуючи їх у дві колонки:

- Перша – Незнання інформації;
- Друга – Невміння керувати емоціями.

Але самі колонки залишає без назв.

Продовження додатку Л.

- -	- -

Тренер приймає всі варіанти учасників до тих пір, поки не буде названо хоча б по дві причини з кожної групи.

До уваги тренера!

Якщо учасникам складно назвати причини, то тренер може запропонувати свої варіанти:

Незнання інформації	***Невміння керувати своїми емоціями***
- Я не знав, що дана дія є протизаконною; - Я побачила телефон на зупинці, не знала хто власник і взяла його собі, я ж знайшла його, тому він мій; - Мене попросили передати сумку, і я навіть не знав, що там…	- Нам було весело і ми вирішили пожартувати, подзвонити за номером 102 і сказати про вибухівку у школі; - Я був дуже злий і вдарив його; - Я був на підпитку і не зрозумів, як це відбулося; - Мені дуже хотілося цього ноутбука і я взяв покористуватися ним…

Тренер резюмує напрацювання учасників:

«Може бути багато причин скоєння правопорушення, але умовно їх можна об'єднати у дві групи – «Незнання інформації» (тренер підписує першу колонку, та зачитує записані приклади до неї) *та «Невміння керувати своїми емоціями»* (тренер підписує другу колонку, та зачитує записані приклади до неї).

І тепер, коли ми розуміємо які причини приводять до здійснення правопорушення. Нам необхідно розібратися, що треба зробити, для того, щоб наші дії не несли протизаконного характеру.

Для цього ми об'єднаємося у дві групи: Перша група мають подумати способи уникнення правопорушень по причині «Не знання», друга – «Не вміння керувати своїми емоціями». Відповідати почнемо по черзі: спочатку група «Не знання», хто вже придумав свій варіант піднімайте руку (тренер обирає того, хто буде відповідати). *Тепер підійшла черга групи «Невміння керувати своїми емоціями»* (тренер обирає того, хто буде відповідати)».

Коли варіанти закінчилися у однієї команди, перемога зараховується лише в тому випадку, якщо друга команда запропонує по одному варіанту зі своєї колонки та колонки суперників.

«Вітаємо наших переможців! Давайте всі разом поаплодуємо їм.

Пам'ятайте, що незнання закону не звільняє від відповідальності. Разом з тим, вчинення правопорушення під впливом дії психоактивних речовин (алкоголь, наркотики) чи групою осіб – є обтяжуючі обставини під час розгляду справи та винесення вироку».

Пам'ятай, будь-який протизаконний вчинок – карається законом!

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Варіанти усунення причин правопорушення

Незнання інформації	***Невміння керувати своїми емоціями***
- не знаєш – запитай у старшого (вчителя, поліції); - почитай закони; - слід запам'ятати, брати не своє, навіть, якщо на перший погляд, воно нічийне – це порушення закону; - запитувати та наполягати показати, що саме ти маєш передати, чи десь залишити…	- перед тим, як щось зробити треба подумати які можуть бути наслідки; - жарти мають бути добрими для всіх; - перед тим як агресивно реагувати порахуй до 10; - не вживати багато алкоголю, так щоб не володіти собою; - завжди думати, що кожен буде нести особисту відповідальність, якщо інші готові сісти за грати, то хочу цього я?...

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 4.2. (1 год. 20 хв.)

8. Обговорення «Відповідальність неповнолітніх»

Мета: надати учасникам інформацію про відповідальність неповнолітніх у разі порушення прав інших людей та спонукати до розуміння межі між власними правами та правами інших людей.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

Тренер запитує в учасників:

«Як Ви розумієте фразу: «Наші права закінчуються там, де починаються права іншої людини». Чи можете ви навести приклади?»

Після того, як учасники навели приклади, тренер дякує їм за висловлювання та продовжує обговорення.

До уваги тренера!

Якщо учасники не можуть навести приклади, тренер пропонує свої приклади для розгляду. Таким прикладом можуть бути:

- Всі люди мають однакові права, наприклад, право на отримання інформації, але разом з цим не можна читати чужі повідомлення/листи (право на таємницю листування).
- Всі мають право на самовираження, але способи самовираження не мають порушувати норми громадського порядку.
- Всі мають право на свободу пересування, але ніхто не має права заходити без дозволу у чуже житло.

Тренер звертається до учасників:

«*Отже, порушуючи права іншої людини, ми несемо відповідальність перед Законом».*

Тренер запитує в учасників:

«Яке може бути покарання за порушення Закону – правопорушення?»

Продовження додатку Л.

Тренер приймає запропоновані відповіді учасників, якщо якісь покарання не були згадані, то необхідно доповнити список.

«*Отже, існує досить багато видів покарань і вони застосовуються у відповідності до чинного законодавства України та залежать від того, до якої групи правопорушень вони відносяться.*

Я зараз вам розповім про 3 групи, які найчастіше зустрічаються в нашій практиці:

Адміністративна відповідальність настає якщо людина:

- порушила правила безпеки дорожнього руху;

- вживає алкоголь або палить в громадських місцях;

- незаконно виробляє, купує, зберігає, перевозить, пересилає наркотичні засоби або психотропні речовини з метою збуту в невеликих розмірах;

- вчинює дрібне викрадення чужого майна;

- розмалювала стіни житлових будинків, держаних установ

- здійснює дрібне хуліганство: вживає ненормативну лексику в громадських місцях, образливо зачіпається до інших людей;

- здійснює злісну непокору законному розпорядженню або вимозі поліцейського;

- вчинює інші адміністративні правопорушення, що передбачені Кодексом України про адміністративні правопорушення.

Адміністративна відповідальність наступає з 16 років.

До 16 років адміністративну відповідальність за вчинки дітей несуть батьки або опікуни.

Підставою притягнення неповнолітнього до кримінальної відповідальності є ***вчинення суспільно небезпечного діяння, яке містить склад злочину****, що передбачено Кримінальним кодексом України.*

За загальним правилом ***кримінальна відповідальність настає з 16 років****. Але* ***за окремі види злочинів****, наприклад, такі як: вбивство, умисне тяжке та середньої тяжкості тілесні ушкодження, бандитизм, терористичний акт, зґвалтування, крадіжка, грабіж, розбій, вимагання, умисне знищення або пошкодження майна, незаконне заволодіння транспортним засобом, хуліганство,* ***кримінальна відповідальність настає з 14 років.***

Одночасно з адміністративною чи кримінальною відповідальністю може наставати і цивільно-правова відповідальність.

Підставами для цивільно-правової відповідальності є наявність будь-якої майнової або моральної шкоди. Наприклад, розбите скло, зламана парта, зіпсований одяг, нанесення тілесних ушкоджень, тощо, як наслідок, матиме відшкодування спричинених збитків.

Якщо неповнолітньому не виповнилося 14 років, то відшкодовувати спричинені ним збитки будуть його батьки. У разі, якщо вже виповнилося 14 років, відшкодовувати збитки необхідно буде самостійно».

9. Вправа «Дозволено – не дозволено?»

Мета: дати можливість кожному учаснику оцінити рівень відповідальності за свої вчинки та створити підтримуючу мотивацію до майбутньої відповідальної поведінки.

Час: 15 хв.

Ресурси: м’яч.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

«Сьогодні ми на занятті ми говорили про те, яку несуть відповідальність неповнолітні за вчинення правопорушень, які є причини таких дій та що слід робити в таких ситуаціях, щоб не попасти у конфлікт із законом.

Зараз ми з вами спробуємо перевірити на скільки добре ми засвоїли отриманні знання. Для початку всі мають зручно розміститись на своїх місцях, позабирати все з рук, можна речі покласти під свій стілець».

Продовження додатку Л.

Тренер бере в руки м'яч та займає місце на стільці, разом з учасниками у колі.

Тренер звертається до учасників:

«Я буду зачитувати вам запитання, якщо відповідь «Так», то м'яч, який знаходиться у мене в руках – залишається у мене. Якщо відповідь «Ні», то я кидаю м'яча іншому будь-якому учаснику.

Коли м'яч опиниться у другого учасника, я продовжу зачитувати запитання. Якщо відповідь «Так», то учасник залишає м'яч у себе в руках, якщо «Ні» - кидає іншому.

Той учасник, який один раз дав відповідь, вдруге отримати м'яч не може. Тому, слідкуйте за тим, щоб м'яч отримали ті учасники, як ще не відповідали на запитання. Чи зрозумілі вам правила гри?»

Тренер пересвідчується чи учасники зрозуміли завдання і зачитує перше запитання:

- *Чи дозволено заходити без дозволу у чуже житло?* (ні – тренер має передати м'яч будь-кому із учасників).

Тренер зачитує наступне запитання:

- *Чи дозволено переходити дорогу на червоне світло?* (ні – учасник має передати м'яч наступному учаснику).

За таким принципом тренер продовжує вправу.

Запитання до вправи:

- *Чи дозволено зберігати наркотичні речовини?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено зривати квіти на міській клумбі?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено прогулювати уроки?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено попросити поліцейського про допомогу?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено брати не свої речі, навіть, якщо на перший погляд нічийні?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено вживати ненормативну лексику у громадських місцях?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено погрожувати людині ножем/пістолетом, жатрома?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено переходити дорогу на зелене світло?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено чинити непокору поліцейському, якщо ви нічого протиправного не зробили?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено розмальовувати маркерами або фарбами пам'ятки архітектури?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено знати свої права?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено псувати чужий одяг?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено писати або малювати на стінах вулиці??* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено підглядати за кимось?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено глузувати над іншими?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено вказати другові на те, що він був не правий?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено вдарити по обличчю людину/дитину, якщо він «заслужив»?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено відмовлятись від випивки, яку вам пропонує дорослий?* (так – м'яч залишається в учасника)

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Якщо під час запитання учасник відповідає не вірно, тренер запитує у групи чи всі погоджуються із відповіддю.

У разі, якщо група не знає правильної відповіді, тренер може її озвучити, вказуючи також на те, який вид відповідальності понесе підліток, якщо вчинить такі дії.

Перелік запитань може різнитись від наведеного в залежності від кількості учасників у групі. Якщо учасників менше, чим наведено запитань, тоді тренер може самостійно підібрати ті запитання, які, на його думку, будуть більш актуальнішими для групи. Але не слід забувати про те, що перелік запитань має містити також і ті запитання, відповідь на які «дозволено». Якщо кількість учасників більша, чим наведено у прикладі запитань, тоді тренер може додати такі декілька запитань самостійно.

Після останнього запитання тренер звертається до учасників:

«Я дякую всім за вашу активність і давайте винагородимо один одного аплодисментами».

На наступному етапі тренер ініціює обговорення.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась Вам вправа?
- Чи легко було знайти відповідь на запитання? Що вам в цьому допомогло?
- Чи містили запитання ситуації, учасником яких або були ви, або спостерігали? Що ви робили в таких ситуаціях?
- Які висновки можна зробити з цієї вправи?

До уваги тренера!

Під час обговорення тренер має спонукати учасників до розуміння того, що, навіть, на перший погляд ситуація, яка здається правомірною, насправді може визначатись як правопорушення, і незнання цього не звільняє від відповідальності. В будь-якій невизначеній ситуації, або ситуації ризику, слід подумати чи порушуються права іншої людини та які наслідки можуть бути.

10. Вправа «Портрет»

Мета: сформувати в учасників розуміння того, що кожен несе персональну відповідальність за власні вчинки та здатен скеровувати себе та своє майбутнє у вірному напрямі.

Час: 30 хв.

Ресурси:4 аркуші для фліпчарту із намальованим силуетом людини, стікери, маркери, ручки.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер об’єднує учасників у 4 групи (або 2, якщо у групі до 12-ти осіб) та пояснює завдання:

«Зараз кожна група отримає по аркушу фліпчарту з намальованим силуетом людини, набір маркерів та стікерів.

Групи №1 та №3 мають створити образ підлітка, схильного до правопорушень: домальовувати обличчя, зачіску, одяг, аксесуари…, а на стікерах записати якомога більше характеристик притаманних йому.

Групи №2 та №4 мають створити образ успішного, правослухняного підлітка: домальовувати обличчя, зачіску, одяг, аксесуари…, а на стікерах записати якомога більше характеристик притаманних йому.

На виконання цього завдання у вас є 15 хвилин».

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Під час виконання вправи необхідно стимулювати учасників до активності. Підходити до кожної групи та запитувати чи вони зрозуміли завдання.

Важливо, щоб учасники приділили достатньо уваги саме опису характеристик, притаманних особі, яку вони описують.

Якщо групі важко розпочати, тренер може підказати, задавши навідне запитання: людина впевнена у собі? Про що вона мріє? Чи користується авторитетом або хоче, щоб її поважали інші? Як людина оцінює себе? Чи важлива думка інших? Вона сильна чи слабка?

На **другому етапі** вправи тренер звертається до учасників:

«Ви всі гарно попрацювали, тепер настав час презентувати ваші напрацювання іншим. Почнемо виступ з групи №1».

Тренер уважно вислуховує напрацювання учасників. Після виступу групи №1 тренер дякує за роботу та запрошує до слова наступну групу:

«Давайте оплесками подякуємо групі, а зараз до слова запрошуються група №3, яка так само створювала образ людини (підлітка), схильного до правопорушень. Покажіть, будь-ласка, ваш малюнок та зачитайте характеристики, які не були названі».

Після презентації напрацювань тренер дякує за виступ, узагальнює дані та запрошує групи №2 та №4 по тій же схемі, що і групи №1 та №3. Після того, як всі групи виступили, роботи кріпляться на стіні.

На **третьому етапі** вправи тренер звертається до учасників:

«Ми з вами розглянули характеристики людини, схильної до правопорушень та успішної, правослухняної. Перегляньте уважно записи на стікерах всіх груп.

Запитання для обговорення:

- *У чому полягають відмінності?*
- *Що схожого, які характеристики?*

До уваги тренера!

Під час обговорення тренер стимулює учасників визначити загальні та відмінні риси (описи) підлітка, схильного до правопорушень та правослухняного.

Учасники можуть вказувати на такі характеристики підлітка, схильного до правопорушень:

- погано вчиться;
- порушує норми і правила;
- вступає у конфлікти;
- вирішує всі питання силою;
- вживає алкоголь чи інші психоактивні речовини;
- прогулює заняття;
- критикує закони, не розуміє значення права;
- проявляє жорстокість… (інше).

Тренер має наголосити, що всі ці варіанти – вибір людини, це також може бути пов’язано з невмінням контролювати емоції, конструктивно відстоювати власну позицію, невмінням/небажанням вдаватися до ефективного спілкування.

Окрім того, можуть бути названі наступні характеристики:

- з неповної сім’ї;
- із малозабезпечної (бідної) родини;
- живе без батьків;
- всі його друзі – правопорушники;
- батьки вживають наркотики або страждають на алкоголізм;
- із забезпеченої сім ї, де батьки не займаються вихованням… (інше).

Продовження додатку Л.

Вказані характеристики можуть виступати фактором ризику щодо протиправної поведінки, *але не є головними причинами її формування.*

Окрім того, учасники можуть називати такі загальні характеристики, притаманні обом категоріям (як підлітку, схильному до правопорушень, так і законослухняному):

- активний;
- прагне до самоствердження;
- амбіційний;
- сильний характером;
- імпульсивний;
- авторитарний, бажає домінувати;
- здатний на вчинок;
- … (інше)

У цьому випадку тренер резюмує сказане учасниками: *«Дійсно, ми можемо володіти різними характеристиками, але те, як ми їх використаємо, залежить від нас: чи ми спрямуємо свою активність у вірному напрямі чи ж втрапимо через це у пригоди».*

На **наступному етапі** тренер ініціює обговорення.

Запитання для обговорення:

- Чи може підліток, який вже скоїв правопорушення, стати правослухняною, успішною людиною? За яких умов?

- Чи може підліток, що був правослухняним, успішним, стати людиною, що порушує закон?За яких умов?

- Що потрібно, щоб у дорослому житті бути успішним та правослухняним?

- Для чого ми виконували цю вправу?

Тренер приймає відповіді учасників та резюмує:

«У кожного з нас є набір характеристик – наш потенціал. І залежить саме від нас, яким чином ми їх будемо використовувати. Це така ж ситуація, як і у випадку із ресурсами країни (пам'ятаєте, ми розглядали сьогодні) – якщо відповідально їх використовувати, то це призведе до розвитку та підвищення рівня життя. Країна, яка опинилася в кризі, також може почати використовувати раціонально свої ресурси та досягти висот. Отож, навіть якщо людина зробила помилку, оступилася, вона може виправитися, необхідно тільки докласти зусиль, переоцінити ситуацію та свої вчинки, прагнути до змін».

11. Підбиття підсумків заняття

Мета: підбити підсумки заняття та обмінятися враженнями.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш для фліпчарту із написаними на ньому запитаннями для обговорення з групою.

Хід проведення:

Тренер ставить учасникам запитання та пропонує бажаючим висловитися з приводу тренінгового заняття.

Запитання для обговорення:

1. Що виявилося корисним на сьогоднішньому занятті?
2. Що найбільше запам'яталось?

11. Домашнє завдання

Мета: закріпити отриманні знання під час заняття та розрізняти, яку неповнолітні можуть нести відповідальність за вчинення протиправних дій.

Час: 5 хв.

Ресурси: бланк «Знання про відповідальність» (Додаток 4.1.).

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

Тренер звертається до учасників:

Тренер роздає учасникам бланки «Знання про відповідальність» (Додаток 4.1.) та пояснює домашнє завдання:.

«В бланку, який кожен з вас отримав, є 4 стовпчики:

В першому стовпчику «Ситуація» – описана ситуація, яка містить зміст правопорушення.

В другому стовпчику «Наслідки для підлітків» – необхідно записати, які можуть бути наслідки для тих, хто здійснює правопорушення.

В третьому стовпчику «Наслідки для іншої сторони» – які наслідки від цього правопорушення можуть отримати люди навколо.

В четвертому стовпчику «Відповідальність» - в ньому необхідно записати, який вид покарання відповідно до чинного законодавства застосовується за таке правопорушення.

Вам необхідно на власний розсуд із запропонованих 12 ситуацій обрати та розібрати 4».

Тренер наголошує, що на початку наступного заняття буде проведене обговорення щодо виконаного домашнього завдання. Тому обов'язково потрібно свої напрацювання за тиждень взяти із собою.

12. Ритуал прощання

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та пропонує винагородити один одного аплодисментами.

До уваги тренера!

Під кінець заняття тренеру необхідно зібрати бейджи в учасників та залишити в себе для зберігання до наступної зустрічі.

Продовження додатку Л.

Додаток 4.1 до Програми
Знання про відповідальність

Ситуація	Наслідки для підлітків	Наслідки для іншої сторони	Відповідальність
1) 16-річний Микола та його однокласник Петро нецензурно лаялись на автобусній зупинці в присутності багатьох людей.			
2) Компанія друзів (16-17 років) розпивали алкоголь на дитячому майданчику.			
3) Дмитро - 16 років, Олексій - 15 років та Степан - 19 років, проникли в квартиру знайомої та винесли ноутбук, гроші та телефон.			
4) Петро - 17 років, з під'їзду житлового будинку, де проживає з батьками, взяв чужий велосипед, який стояв на першому поверсі.			
5) Товариші, 14 та 16 років, витягли із кишені громадянина А. телефон. Підлітки були помічені, тому вдарили громадянина А. по обличчю і втекли**.**			
6) Василю не сподобалось що Сергій гуляє біля його будинку, тому він спробував силоміць прогнати Сергія, а коли той почав сперечатись, схопив його и почав бити руками та ногами доки він не втратив свідомість і не впав.			
7) Віталій наздогнав Сергія, вдарив його кулаком по голові та тулубу, після чого заволодів його майном.			

Продовження додатку Л.

Додаток 4.1 до Програми

8) Після занять у школі Іван підійшов до Сергія та пригрозивши йому наказав платити кожного тижня 200 гривень за те, що він не буде його чіпляти та бити.			
9) Микола зустрівши на вулиці наглядно знайому Олену, попросив у неї мобільний телефон для термінового дзвінку, після чого непомітно пішов не повернувши телефон.			
10) Вадиму на день народження батьки подарували дорогий планшет. Зустрівшись під час прогулянки з Сергієм та показавши подарунок, останній із заздрощів вихопив подарунок та розбив його.			
11) Андрій не бажаючи йти на заняття до школи та навчатись, вирішив подзвонити по телефону «102» та повідомити про замінування приміщення школи.			
12) Вадим побачив на парковці біля супермаркету не зачинений автомобіль. Підійшовши ближче та відкривши двері виявив на сидінні ключі, та вирішив скористатись ними аби завести автомобіль і поїхав кататись по місту.			

Продовження додатку Л.

Тема 4. Спускові механізми агресивної поведінки: які вони, як їх розпізнати та попередити

Заняття 5.

Мета: надати інформацію щодо факторів впливу на розвиток агресивної поведінки, відпрацювати навички розпізнавання спускових механізмів вияву агресії та навчитися розрізняти власні почуття та почуття інших людей у ситуації конфлікту.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 5.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Правда чи ні» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Резюме» (15 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Лавка в парку» (25 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 5.2 (1 год. 20 хв.):

7. Презентація «Зростання агресії» (15 хв.)
8. Вправа «Почуття в мені» (40 хв.)
9. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
10. Домашнє завдання (5 хв.)
11. Ритуал прощання (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 5.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту, що прикріплений, та розповідає про тему та структуру сьогоднішнього заняття:

«Ми продовжуємо наші заняття і сьогоднішня наша тема присвячена спусковим механізмам агресивної поведінки. Ми будемо розглядати причини виникнення агресії, тобто, що саме може слугувати поштовхом до прояву агресивності з боку одної людини до іншої, спробуємо розібратися, яким чином ми можемо розпізнати та нейтралізувати ці поштовхи».

2. Вправа на знайомство «Правда чи ні»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуші паперу формату А4,

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер роздає учасникам аркуші паперу формату А4 і просить розділити аркуш на чотири рівні частини і протягом трьох хвилин записати чотири факти про себе, де три – це правда, а один – ні. Такими «фактами про себе» можуть бути вподобання учасників, інформація про якісь їх навички, про родину, про досвід (наприклад, «Я маю чотирьох дітей», «Я знаю чотири мови», «У дитинстві я співала у хорі» тощо).

Продовження додатку Л.

На **другому етапі** тренер пропонує учасникам піднятися зі своїх місць і, рухаючись по кімнаті, поспілкуватися з якомога більшою кількістю людей, та спробувати вгадати, що із вказаних фактів співрозмовника є правдою, а що – ні.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась вам вправа?
- Що нового ви дізналися один про одного? Хто здивував вас найбільше?
- Чи складно було визначити неправдиві факти?
- Чим ви керувалися, коли оцінювали факти про іншу людину?
- Як ви вважаєте, чи є неправда одним із факторів, що спонукає прояв агресії одної людини до іншої?
- Яким чином, зазвичай, ви реагуєте, якщо підозрюєте людину у брехні?
- Чи варто завжди давати зрозуміти людині про те, що ви знаєте правду?

До уваги тренера!

Дана вправа, окрім створення сприятливої та доброзичливої атмосфери, дасть можливість також підійти до тематики, пов'язаної із розглядом проявів агресивної поведінки.

Тренеру варто звернути увагу учасників на те, що не завжди слід реагувати на неправду та з'ясовувати її причини. Інколи краще проігнорувати даний факт, зробивши певні висновки для себе, задля уникнення конфліктної ситуації.

3. Рефлексія минулого заняття «Резюме»

Мета: згадати події, які відбувались між двома заняттями, та виявити основні ключові моменти.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуші паперу А4 за кількістю учасників, аркуш фліпчарту з наведеною у вправі схемою.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер просить учасників протягом 10 хв. на чистому аркуші паперу записувати все, що спадатиме на думку стосовно подій, які відбувалися з ними у період між минулим і сьогоднішнім заняттям.

На **другому етапі** тренер пропонує вибрати із всього тексту одне ключове (головне) слово та підкреслити його (бажано, щоб це був іменник – частина мови, що відповідає на запитання хто?/що?).

На **третьому етапі** учасникам необхідно скласти з цим словом резюме за такою схемою:

Перший рядок _____ (обране ключове слово);

Другий рядок _____ _____ (два слова, що доповнюють \ описують ключове);

Третій рядок _____ _____ _____ (три слова, що доповнюють \ описують всі попередні);

Четвертий рядок _____ _____ _____ _____ (чотири слова, що доповнюють \ описують всі попередні);

П'ятий рядок _____ (1 слово як резюме всього попереднього тексту).

По бажанню, учасники можуть зачитати свої роботи.

Запитання для обговорення:

- Чи було складно виконувати вправу?
- Що найважливіше сталося з вами за цей період часу між двома нашими заняттями?
- Можливо, ви зробили якусь корисну, добру справу?
- Чи виникали у вас конфліктні ситуації?
- Якщо так, то яким чином ви вирішували конфлікт та чи були певні прояви агресивної поведінки (підвищення тону голосу, крик, погрози, нецензурні вирази, лайки)?

Продовження додатку Л.

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких слід дотримуватись під час занять.

Час: 10 хв.

Ресурси: невеликі аркуші паперу з написаними правилами (на кожному по одному); торбинка (капелюх).

Хід проведення:

Тренер об'єднує учасників у групи по кількості правил, що були визначені на першому занятті. Далі по одному представнику від групи підходять до тренера і зі заздалегідь приготованої тренером торбинки (капелюха) з правилами, зафіксованими на аркушах, витягають по одному, не показуючи іншим групам. Далі тренер говорить про те, що учасникам необхідно у своїй групі спробувати зобразити без слів (пантомімою), те правило, яке вони отримали, і потім презентувати на весь загал. Інші учасники мають вгадати, що за правило дісталося їх опонентам.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер просить учасників презентувати свої роботи, після цього проводить обговорення:

- Чи виникали труднощі із заповненням таблиці?
- Чи траплялись із вами, чи ви були свідком ситуацій, які наведені як приклад?
- Чи можливо вирішувати такі ситуації правомірно? Як саме?

6. Вправа «Лавка в парку»

Мета: визначити основні спускові механізми прояву агресивної поведінки.

Час: 25 хв.

Ресурси: стара газета, два стільця або лавка, поставлені у центрі аудиторії.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер говорить учасникам, що зараз у групі відбудеться певне дійство – рольова гра. Далі він запрошує двох добровольців із групи та кожному дає завдання, окремо один від одного. Всі інші учасники отримують роль спостерігачів та мають фіксувати (бажано – письмово у своїх блокнотах) те, що відбуватиметься.

Разом із першим добровольцем тренер виходить за межу аудиторії та дає завдання: зіграти роль іноземця, який спокійно сидить на лавці та читає газету, і не реагує на оточуючих, оскільки не знає їх мови. Тренер говорить:

> *«Ви – іноземець, який присів відпочити у парку та почитати газету. Ви не розумієте жодного слова з мови даної країни, тому не реагуєте на звернення перехожих. Ось таку стратегію Ви собі обрали, щоб не відволікатися від читання».*

Після того, як перший учасник повертається до аудиторії та вже може сідати на «лавку» (стільці у центрі кола), другий учасник виходить за межі аудиторії й отримує від тренера наступне завдання: чіплятися до людини, яка читає газету, з метою попри що дізнатися, котра година. Тренер говорить, що можна використовувати різні методи взаємодії та впливу. Тренер говорить другому учаснику:

> *«Уявіть, що Ви людина, якій вкрай необхідно дізнатися котра година,а поруч нікого немає. Ви йдете парку і раптом бачите одну єдину людину, яка сидить на лавці. Ваша мета: будь-що дізнатися в неї, котра година».*

Продовження додатку Л.

Після цього другий учасник заходить до аудиторії (умовного «парку») та бачить людину, що сидить та читає газету. Сценка, що далі розігрується, закінчується тоді, коли перший учасник реагує на звернення другого (або ж максимум через 5-7 хв. після її початку, якщо реакції від читаючого так і не буде отримано).

Після закінчення гри вся група оцінює ситуацію, визначає, що стало спусковим механізмом реакції першого учасника (або що дозволило йому стриматися, якщо такої реакції не було), відповідаючи на такі запитання тренера:

- *Що відбулося?*
- *Як почував себе учасник, який читав газету?*
- *Як почував себе учасник, який намагався дізнатися час?*
- *Що дратувало найбільше у цій ситуації?*
- *Що стало останньою крапкою у поведінці, людини, яка намагалася дізнатися час?*
- *Чи часто нас дратує байдужість або ігнорування іншої людини нас?*
- *Чи траплялося у вас, що ви звертаєтесь до близької людини, а вона ніяк на вас не реагує? Що ви робите у таких ситуаціях?*

На **другому етапі** вправи тренер запитує у учасників:

«Як з огляду на побачене зараз, так і з вашого власного досвіду, скажіть, що може бути спусковим механізмом (фактором, причиною) того, що одна людина стосовно іншої виявить агресію».

Тренер ініціює обговорення та відповіді учасників записує на аркуші фліпчарту.

Запитання для обговорення:

- Уявімо, що ми опинилися під впливом одного або декількох спускових механізмів (факторів), які провокують агресію. Чи важко втриматися від вияву агресивної поведінки? Чому?
- Що допоможе втриматися та не піддаватися провокуючим факторам?

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 5.2. (1 год. 20 хв.)

7. Презентація «Зростання агресії»

Мета: продемонструвати фази розвитку вияву агресії.

Час: 20 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з намальованим графіком із фазами розвитку вияву агресії.

Хід проведення:

Тренер починає розповідати учасникам про фази розвитку проявів агресивних дій, коментуючи представлений на рис. 1 графік:

«Отже, як відомо (ми мали змогу обговорити це на попередньому етапі), для того, щоб виявились якісь агресивні дії з боку однієї людини щодо іншої, має бути присутнім певний подразник, що провокує наростання роздратування, а вже потім, як реакція на подразник, відбувається виплеск агресії.

Давайте спробуємо зобразити фази наростання агресії на графіку, щоб нам було простіше уявити собі, як працює цей механізм.

Відтак, початкову фазу розвитку агресивних дій обумовлює певний подразник. Для того, щоб агресія вийшла на зовні, їй необхідний певний підтримуючий ресурс для подразника, це може бути тривалість дії цього подразника, його частота, кількість подразників тощо. Наприклад, якщо протягом певного тижня співробітник спізнюється на 5-10 хвилин на роботу, то, скоріш за все, в перший день спізнення він почує від керівництва зауваження та прохання приходити вчасно. Коли ж такі запізнення будуть повторюватися і у наступні дні, це може викликати грубу реакцію на запізнення, наприклад, догану, вирахування із заробітної плати, звільнення. У даній ситуації були присутні і тривалість, і частота, і кількість певного подразника (запізнення). Те ж саме відбувається і у стосунках із близькими. Фаза, коли накопичується певний подразник, називається фазою зростання. Врешті-решт, коли

Продовження додатку Л.

зростання досягає свого піку, найвищої точки, то відбувається спалах, прояв певної агресивної дії. Відповідно виникає конфліктна ситуація.

Після спалаху настає певна криза, це можуть бути докори сумління, почуття провини, відчуття безвиході та ін. Як правило криза супроводжується деякими депресивними проявами, поганим самопочуттям, почуттям відрази як до себе, так і до людини,з якою відбувся конфлікт. Також може виникати почуттям жалю до себе і близької людини.

З часом криза спадає і настає фаза відновлення. Зазвичай відбувається під час примирення та триває до того часу, поки знову не з'явиться певний подразник».

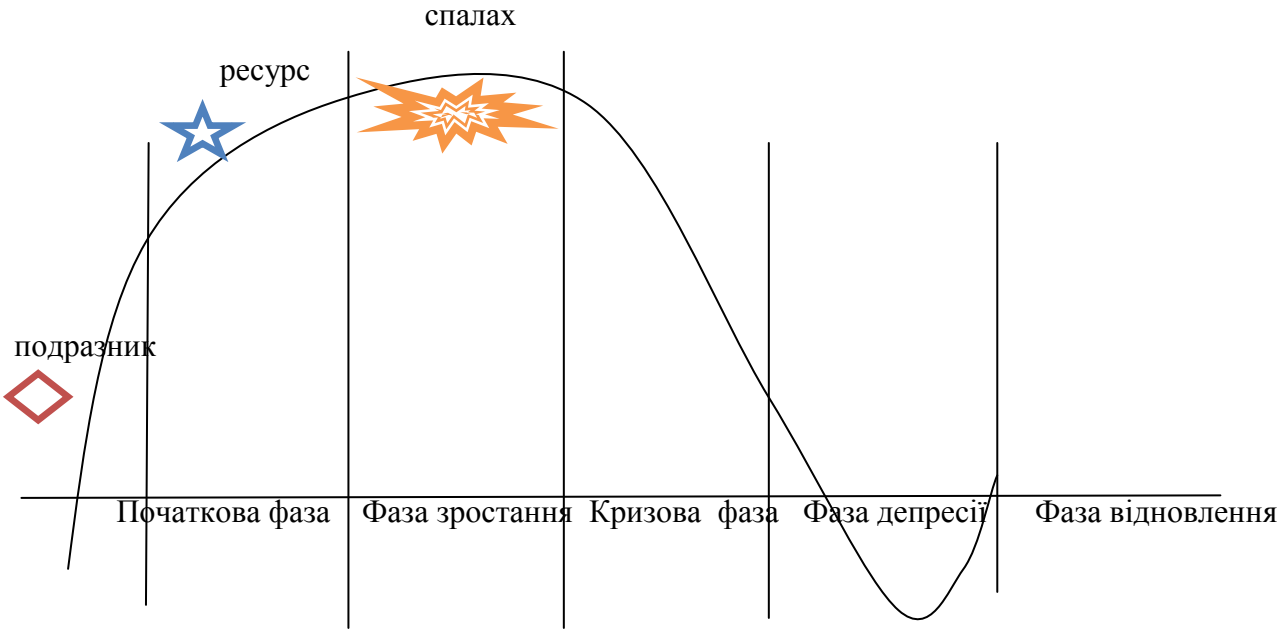


Рис. 1. *Фази розвитку вияву агресії*

Запитання для обговорення:

- Чи все зрозуміло вам з того, що зображено на графіку?
- Чи ви погоджуєтеся, що агресія розвивається саме так? Чи можете ви навести конкретні приклади із власного досвіду?
- Як ви вважаєте, може людина розпізнати подразник та навчитися не реагувати на нього?
- Як людина почуває себе, коли роздратування зростає?

8. Вправа «Почуття в мені»

Мета: допомогти учасникам виявити зовнішні та внутрішні ознаки почуттів, які переживають як вони самі, так й інші люди.

Час: 40 хв.

Ресурси: 3 набори для роботи малих груп, що складаються з аркушів фліпчарту та різнокольорових маркерів (має бути щонайменше 5 кольорів).

Хід проведення:

Тренер об'єднує учасників у 3 малі групи, роздає групам аркуші фліпчарту і кольорові маркери та дає завдання намалювати силует людини у повний зріст і зобразити на цьому силуеті за допомогою символів та кольору *зовнішні* (які можна побачити) і *внутрішні* (наприклад, що саме та у якій частині тіла відбувається) вияви почуттів, які переживає людина. Кожна група отримує свій набір почуттів:

Продовження додатку Л.

Перша група зображає людину, що відчуває страх, тривогу, шок;

Друга група: задоволення, щастя, радість;

Третя група: роздратування, агресію, злість.

На виконання завдання учасники отримують до 15-ти хв., після чого презентують свої напрацювання. Кожну групу, яка презентує своє напрацювання, тренер запитує щодо причин вибору саме таких символів та кольорів, а також звертається до інших груп із тим, чи не хочуть вони додати щось до презентуючих, чи погоджуються вони з тим, що цей вид почуттів може виявлятися саме таким чином.

Запитання для обговорення:

- Як ви вважаєте, як з'являються почуття?
- Що в цей час відбувається із нашими думками та нашим тілом?
- Як поводиться людина, що панікує? Чи був у вас такий досвід? А як поводиться людина, що дуже роздратована? А яким може бути результат такої поведінки?

(необхідно дійти висновку, що коли людину захоплюють сильні почуття і вона перестає стримувати їх, результат може бути досить негативним навіть не зважаючи на те, про який саме вид почуттів йдеться. Наприклад, результат паніки та результатом агресивної поведінки може бути однаковий – необдумана дія, що призведе до неприємностей).

- Що відбувається у той момент, коли людина втрачає контроль над почуттями, та чому? Пригадайте якусь конкретну ситуацію, коли ви втратили контроль.
- Чи маємо ми контроль над тим, як виявляти своє почуття, як поводитися? Як можна контролювати свої думки та тіло?
- Чому важливо розуміти і вміти бачити, що відчуває інша людина (наш співрозмовник чи той, з ким у нас конфлікт)? На що варто звертати увагу у першу чергу?

До уваги тренера!

У цій вправі велику увагу варто присвятити як обговоренню малюнків, так і відповідям у колі на запитання, які пропонуються. Важливо дати змогу учасникам проаналізувати власний досвід та почуття, подумати над ти, що вони відчувають у власному тілі у той момент, коли роздратування зростає, що вони відчувають та у яких частинах тіла, коли втрачають контроль та виявляють агресію (часто це може бути шум у вухах, тяжкість у голові (від підвищення тиску), сильне серцебиття, «сила» у кулаках, холи хочеться вдарити тощо).

Важливо дійти висновку, що якщо вчасно відреагувати на свої почуття та почуття іншої людини і зупинитися, то можна уникнути конфлікту, образ, бійки.

9. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що було зайвим?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки (ставленні)? Чому?

Продовження додатку Л.

10. Домашнє завдання

Мета: закріпити тему заняття та відпрацювати навички рефлексії власних почуттів та аналізу почуттів інших у конфліктній ситуації (ситуації ризику щодо вияву агресії).

Час: 5 хв.

Ресурси: бланки «Щоденника моїх почуттів» (Додаток 5.1).

Хід проведення:

Тренер задає учасникам домашнє завдання:

«На сьогоднішньому занятті ми говорили про спускові механізми агресії, її розвиток та почуття, які ми при цьому маємо. До наступного заняття я прошу вас поспостерігати за собою та вашими близькими і фіксувати свої спостереження за схемою, яку ви всі зараз отримаєте [тренер роздає бланки – Додаток 3.1].

За час до наступного заняття на бланку вам необхідно буде коротко описувати ситуації, що викликали у вас (або ваших близьких) роздратування; записати, що саме слугувало спусковим механізмом роздратування та агресії (провокаційний фактор) у цій ситуації; відзначити, що відчували ви у цей момент та що відчував інший учасник ситуації (які були почуття, як вони виявлялися, де у тілі локалізувалися (знаходилися), а також вказати, чи вдалось уникнути спалаху агресії і чому».

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, як у них виникнуть.

11. Вправа-комплімент «Посмішка»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда праворуч, посміхається йому та говорить, чим його сусід може пишатися сьогодні.

12. Ритуал прощання «Аплодисменти»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 2 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та пропонує винагородити один одного аплодисментами за принципом, як описано у першому занятті.

Продовження додатку Л.

Додаток 5.1 до Програми
Щоденник моїх почуттів

Спостереження за період від_____до_____

Коротко опишіть ситуацію	*Що саме слугувало спусковим механізмом роздратування та агресії (провокаційний фактор)*	*Що відчували ви у цей момент? (які були почуття, як вони виявлялися, де у тілі локалізувалися (знаходилися)*	*Що відчував інший учасник ситуації та як ви дізналися про його почуття? (що у його діях, голосі, міміці дозволило вам зрозуміти їх)*	*Чи вдалося уникнути спалаху агресії ? (якщо «так», то завдяки чому? Якщо «ні», то чому?)*

Продовження додатку Л.

Тема 5. Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією

Заняття 6.

Мета: відпрацювати навички контролю над проявами гніву та агресії щодо інших людей, навчитися аналізувати конфліктні ситуації та визначати власну роль у їх вирішенні.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 6.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Моя річ» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Дзеркало заднього виду» (15 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Стратегія управління гнівом» («Позиції А та Б») (25 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 6.2 (1 год. 20 хв.):

7. Вправа «Три позиції» (40 хв.)
8. Вправа «Альтернативні способи реакцій» (20 хв.)
9. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
10. Домашнє завдання (5 хв.)
11. Вправа «Щоб нам завтра пощастило» (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 6.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про мету та структуру сьогоднішнього заняття:

«Ми продовжуємо наші заняття і сьогоднішня наша тема присвячена відпрацюванню навичок контролю над власною агресією та гнівом. Ми будемо розглядати певні ситуації конфліктів та можливі варіанти виходу з них, спробуємо розібратися, яким чином ми можемо контролювати негативні прояви своєї поведінки так, щоб уникнути скоєння насильства щодо інших та потрапляння у неприємні ситуації».

2. Вправа на знайомство «Моя річ»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками

Час: 15 хв.

Хід проведення:

На **першому етапу** тренер просить учасників протягом двох хвилин зосередитися і визначити зі своїх речей одну, яка була б найулюбленішою, і тією, що могла б найбільше «розповісти» про свого хазяїна.

На **другому етапі** тренер просить учасників розповісти про ще невідомі факти стосовно себе від імені своєї речі. Наприклад:

«Я плеєр _____. Знаю свою хазяйку не багато, не мало, а три роки. Знаю, що вона надзвичайно любить музику, власне тому я і є її найулюбленішою річчю. Окрім того, вона багато подорожує, «легка на підйом», найближчим часом планує відвідати аквапарк».

Продовження додатку Л.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась вам вправа?
- Що нового ви дізналися один про одного?
- Хто здивував вас найбільше?

До уваги тренера!

Якщо комусь з учасників складно визначитися із такою річчю, тренер може допомогти, навівши приклади: такою річчю може бути светр чи футболка людини, взуття, рюкзак, гаманець, ноутбук чи комп'ютер тощо.

Бажано, щоб тренер починав презентацію із себе, тим самим подаючи приклад учасникам.

3. Рефлексія минулого заняття «Дзеркало заднього виду»

Мета: згадати події, які відбувались на минулому занятті, та виявити основні ключові моменти.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту, маркери.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи, тренер просить учасників згадати події, презентації, вправи, що проводились на минулому заняття, але озвучувати їх у зворотному порядку, тобто не від початку заняття до кінця, а навпаки, від кінця – до початку. Поки учасники озвучують, те що згадали, тренер записує все на аркуші фліпчарту, починаючи *знизу* (від останнього) – вверх (до найпершого):

1. Ритуал прощання
2. Домашнє завдання
3. Рефлексія заняття «Журнал»
4. Вправа «Почуття в мені»
5. Презентація «Зростання агресії»
6. Перерва
7. Вправа «Лавка в парку»
8. Перевірка домашнього завдання
9. Повторення правил
10. Рефлексія минулого заняття «Резюме»
11. Вправа на знайомство «Правда чи ні»
12. Привітання

На **другому етапі** виконання вправи тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу з таблицею (Додаток 5.1.) і пропонує в першому стовпчику перерахувати всі чинники, які можуть виступати спусковими механізмами агресії і які були розглянуті на минулому занятті; в другому стовпчику тренер пропонує кожному учаснику відмітити значком «+» ті чинники, з якими учаснику доводилося стикатися у власному досвіді і які в свій час призвели у нього до проявів агресії; в третій колонці учасникам пропонується відмітити ті чинники, з якими на сьогоднішній день вони, на їх думку, здатні впоратися (використовуючи знання і вміння, отримані на попередніх заняттях) і не довести ситуацію до проявів насильства.

На **третьому етапі** виконання вправи учасникам пропонується представити результати виконання вправи як наслідок не лише засвоєння знань минулої теми, але і як результат власних досягнень на шляху до подолання агресії.

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Дана вправа, окрім того, що дозволить згадати важливі моменти минулого заняття, та вже засвоєнні знання, сприятиме налаштуванню на подальшу роботу та продовжуватиме тему відпрацювання навичок контролю за агресивною поведінкою.

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких слід дотримуватись під час занять.

Час: 10 хв.

Ресурси: невеликі аркуші паперу з написаними правилами (на кожному по одному); торбинка (капелюх).

Хід проведення:

Тренер об'єднує учасників у групи за кількістю правил роботи на тренігу, що були визначені на першому занятті. Далі по одному представнику від групи підходять до тренера і зі заздалегідь приготованої тренером торбинки (капелюха) з правилами, зафіксованими на аркушах, витягають по одному.

Далі тренер говорить про те, що учасникам необхідно у своїй групі спробувати скласти невеликий вірш на 2–4 рядочки, на те правило, яке вони отримали, і потім презентувати результат на весь загал.

Запитання для обговорення:

- Чи всіх правил ми дотримувались однаково добре?
- Виконання якого з правил необхідно покращити у нашій групі? Чому воно виконується не належним чином?
- Що ми можемо зробити для того, щоб «непрацююче» правило «запрацювало»?

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер обговорює з учасниками результати домашнього завдання:

«Скажіть, будь-ласка, чи виникали за цей тиждень з вами, чи з вашими близькими, ситуації роздратування?»

Учасники за бажанням по черзі можуть назвати такі ситуації.

Далі тренер запитує, що саме стало спусковим механізмом (причиною) такої ситуації, якою була реакція, яким чином вдалося вирішити конфлікт?

Запитання для обговорення:

- Що стало спусковим механізмом даної ситуації?
- Що ви відчували в той момент? Що відчувала інша людина?
- Де у тілі ви відчували гнів?
- Чи вдалося і яким чином вдалося подолати

6. Вправа «Стратегія управління гнівом» («Позиції А та Б»)

Мета: підвищити рівень усвідомлення учасниками наслідків вияву агресії та розуміння особистої відповідальності за контроль над своїми емоціями, сприяти оцінці переваг, що матиме учасник у разі уникнення конфлікту.

Ресурси: бланки для заповнення результатів розгляду конфліктів з позиції А та Б (Додаток 6.1).

Час: 25 хв.

Продовження додатку Л.

Хід проведення:

На **першому етапі** виконання вправи тренер роздає учасникам бланки для заповнення (Додаток 6.1) та просить подумати протягом п'яти хвилин над однією конфліктною ситуацією (будь-якою), коли вони починали сердитися чи реагувати агресивно, і яка виникала за останній час або найбільше запам'яталася, та коротко записати її у відповідному полі бланку. Для того, щоб обрати відповідну ситуацію, тренер може нагадати учасникам, що на минулому занятті вони якраз розглядали результати свого домашнього завдання, що було пов'язане із аналізом подібних життєвих ситуацій.

На **другому етапі** тренер пропонує учасникам розглянути ситуацію з точки зору двох позицій «А» і «Б», відповівши на питання: «Що мені робити в ситуації, коли мене провокують?». Визначити переваги та недоліки позиції «А» і «Б», де позиція «А» передбачає відповідь на провокацію *словами* чи *фізичною* силою, а позиція «Б» – відсутність реакції на провокацію.

На виконання завдання учасникам можна дати до 15 хв., після чого триває обговорення у груп.

Запитання для обговорення:

- Які переваги ви визначили для позиції «А»?
- Які недоліки є у позиції «А»?
- Які переваги ви визначили для позиції «Б»?
- Які недоліки є у позиції «Б»?
- Яка позиція є більш прийнятною для вас? Якою позицією ви керуєтесь у повсякденному житті? Чому?
- Які наслідки легше нейтралізувати від позиція «А» чи «Б»? І яким чином це можна зробити?

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 6.2. (1 год. 20 хв.)

7. Вправа «Три позиції»

Мета: відпрацювання навичок вирішення конфліктних ситуацій

Ресурси: кольорові аркуші паперу А4.

Час: 40 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер обирає із групи учасників одного добровольця, який погодиться розповісти конфліктну ситуацію, що сталася в його житті (коли-небудь), де була присутня агресивна поведінка.

Далі тренер пропонує учасникові спробувати подивитися на цю ситуацію з різних позицій. Тренер наголошує, що все, що буде виконувати на прохання тренера учасник-доброволець, має відбуватися у повній тиші. Всі інші учасники слідкують за тим, що відбуватиметься, та намагаються від аналізувати (бажано – записувати) свої думки та відчуття.

Учаснику пропонується вибрати із декількох кольорових аркушів А4, які лежать на підлозі (столі, стільці), три, і розкласти їх по аудиторії, де перший аркуш – це перша позиція – моя позиція (добровольця) у момент конфлікту, другий – друга позиція – людина, з якою в мене (добровольця) виникають конфліктні ситуації, а третя – це мета-позиція (нейтральна позиція або чарівна позиція Спостерігача, або Янгола-охоронця, або внутрішнього голосу – на вибір добровольця). Відстань від перших двох позицій має бути такою, якою в момент конфлікту відчував її сам учасник (доброволець), і розставлені вони мають бути у відповідності з тим, в яких позиціях знаходились учасники у момент реального конфлікту. Третя позиція визначається учасником довільно.

На **другому етапі**, учаснику необхідно описати свої почуття в момент конфлікту на першій позиції. Тренер задає запитання:

- *Отже, розкажіть нам, що трапилося з вами? Що Ви побачили? Почули?*

Продовження додатку Л.

- *Що Ви відчували у момент, коли почали реагувати агресивно?*
- *Що Ви відповідали опонентові? Що робили?*
- *Чи правильною Вам здається Ваша поведінка?*
- *Що Ви могли б зробити по-іншому?*

На **третьому етапі** доброволець переходить на позицію другого учасника конфлікту – тобто свого опонента, і пробує описати ситуації з його боку, відповідаючи на ті самі запитання тренера. Дуже важливо, аби тренер наголосив, що необхідно максимально щиро уявити себе в ролі іншої людини – свого опонента, адже лише за умови щирості ця вправа буде ефективною.

На **четвертому етапі,** після опису ситуації з другої позиції, доброволець переходить на третю, мета-позицію, і намагається повторити опис, з точки зору нейтралітету.

Запитання для обговорення:

- На якій з позицій було складніше всього? Чому?
- Чи змінилося сприйняття ситуації?
- Як почувався в позиції опонента?
- А в позиції нейтралітету?
- Що бачили спостерігачі – ті учасники, які сиділи у колі? Які думки вам вдалося зафіксувати? Які ваші враження?
- Чи хотів би ще хтось спробувати зайняти різні позиції, розглядаючи свій конфлікт?
- Чи можливе більш позитивне вирішення конфлікту, якщо розуміти почуття іншої людини у даний момент?
- Від кого залежить, на скільки продуктивним буде вирішення конфлікту?

До уваги тренера!

Дана вправа спрямована на те, щоб учасник спробував проаналізувати ситуацію з різних боків, самостійно прийшов до висновку, що результати вирішення конфлікту залежать від обох сторін, що якщо правильно вибудувати стратегію вирішення конфлікту, зрозуміти почуття і мотиви поведінки іншої людини, то можливе уникнення проявів агресії та гніву, та реальне конструктивне вирішення питання.

Тренеру варто уникати оцінки ситуації та висловів учасника.

Якщо є час, можна надати можливість подивитися на свою конфліктну ситуацію з різних позицій ще декільком учасникам, при цьому варто закликати учасників бути якомога активнішими, адже через вправляння у комфортних та безпечних умовах, ми отримуємо новий важливий досвід, що знадобиться у реальному житті.

8. Мозковий штурм «Альтернативні способи реакцій»

Мета: визначити альтернативні способи реакції на провокацію чи агресію з боку інших осіб.

Час: 20 хв.

Ресурси: маркери та аркуші фліпчарту, Додаток 6.2 за кількістю учасників (роздається *після* проведення вправи).

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам подумати над питанням:

«Яким чином можна реагувати на провокацію чи агресію, окрім прояву незадоволення чи також агресії?».

Всі відповіді учасників тренер записує на аркуші фліпчарту. Після того, як всі можливі варіанти були названі, тренер зачитує все, що записав, і проводить обговорення.

Запитання для обговорення:

- Яка із реакцій підходить вам найбільше всього? Чому?
- Чи використовували ви подібні способи реагування раніше? Що допомагало, а що заважало досягти успіху?
- Чи складно вам буде її дотримуватись у конфліктній ситуації? Чому?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Варіанти альтернативних способів реагування на подразнюючи стимули чи провокацію з боку іншої особи можуть бути такими, як представлено у Додатку 6.2.

Після того як учасники назвуть усі можливі, на їх думку, варіанти, тренер пропонує до уваги учасників роздатковий матеріал, розміщений у вказаному додатку, та просить учасників самостійно переписати у відповідні місця на аркуші ті способи, яких у розданому списку немає, але які були у ході «мозкового штурму» запропоновані учасниками та записані на аркуші фліпчарту.

9. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки (ставленні)? Чому?

10. Домашнє завдання

Мета: закріпити тему заняття та відпрацювати навички рефлексії власних почуттів та аналізу почуттів інших у конфліктній ситуації (ситуації ризику щодо вияву агресії).

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер задає учасникам домашнє завдання:

«На сьогоднішньому занятті ми говорили про шляхи попередження конфлікту та про те, як реагувати на провокації з боку інших, як ігнорувати ті стимули, що примушують нас виявляти агресію. Давайте пригадаємо ці альтернативні способи реакцій…[тренер звертає увагу учасників на напрацювання вправи 8 «Альтернативні способи реакцій» та на Додаток 6.2, який вони заповнювали раніше].

Оберіть два–три найбільш прийнятних для Вас способи такого безконфліктного реагування та спробуйте застосувати їх за час до наступного заняття, якщо у цей період ви будете відчувати на собі дію якихось провокуючих вашу агресію стимулів.

Окрім того, подумайте, можливо для вас спрацює ще щось? Спробуйте на цьому ж аркуші додати до нашого переліку альтернативних реакцій декілька своїх власних варіантів.

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, як у них виникнуть.

11. Вправа «Щоб нам завтра пощастило»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Всі учасники стають у коло.

Тренер дає завдання:

«Прошу кожного підняти праву ногу вперед. Тепер, стоячи на одній нозі, нам треба буде стрибати на лівій нозі, при цьому тричі прокричати фразу: «Щоб нам завтра пощастило!». Наприкінці тому, хто найвище підстрибне та найголосніше викрикне «Ура!», найбільше пощастить. Отже, готові?....» Вправу варто завершити гучними аплодисментами.

Продовження додатку Л.

Додаток 6.1 до Програми
Бланк до вправи «Стратегія управління гнівом»

Конфліктна ситуація:					
Позиція «А»				**Позиція «Б»**	
Відповісти на провокацію словами		*Відповісти на провокацію фізичною силою*		*Не реагувати на провокацію*	
Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

Продовження додатку Л.

Додаток 6.2 до Програми
Альтернативні способи реакції на подразнюючі стимули, провокацію чи агресію з боку інших осіб

1. Розвернутися та піти геть, наприклад, до іншої кімнати, і побути там, поки не «охолонете» (але бажано, якщо ви вдома, то з дому не йти, як ви вважаєте, чому?).

2. Порахувати до 10 та провести «аналіз наслідків»;

3. Порахувати від 12 до 1 (зворотна лічба заспокоює більше, бо вимагає концентрування на такій лічбі, її важче зробити мимовільно) і попросити іншу сторону обговорити це, коли ви обоє заспокоїтеся;

4. Розказати іншій стороні про свої відчуття на даний момент та попросити припинити сварку (наприклад: «*Я зараз* почуваюся дуже роздратованим, якщо *ми зараз* не припинимо сварку, *ми зможемо* отримати не досить приємні наслідки»). Говорити про свої відчуття потрібно на початку фрази та починати з «Я», однак вказуючи на ситуацію конфлікту та наслідки конфлікту, варто вживати займенник «ми» (в жодному разі – не «ти», як ви вважаєте, чому?)

5. …

6. …

7. …

8. …

9. …

10. …

Продовження додатку Л.

Тема 5. Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією

Заняття 7.

Мета: відпрацювати навички контролю над проявами гніву та агресії щодо інших людей, навчитися аналізувати конфліктні ситуації та визначати власну роль у їх вирішенні.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 7.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Я-предмет» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Обговорення» (5 хв.)
4. Повторення правил (5 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Режисер» (40 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 7.2 (1 год. 20 хв.):

7. Вправа «Я не довіряю, тому що…» (25 хв.)
8. Вправа «Мої образи» (40 хв.)
9. Рефлексія заняття «Журнал» (5 хв.)
10. Домашнє завдання (5 хв.)
11. Ритуал прощання «Вільний мікрофон» (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 7.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про зміст та структуру сьогоднішнього заняття:

«Ми продовжуємо тему присвячену відпрацюванню навичок контролю над власною агресивною поведінкою. Ми будемо розглядати певні ситуації конфліктів та можливі варіанти виходу з них, спробуємо розібратися, яким чином ми можемо контролювати негативні прояви своєї поведінки».

2. Вправа на знайомство «Я-предмет»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками

Час: 15 хв.

Ресурси: картки формату А5 за кількістю учасників.

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам відповісти на запитання:

«Якби Ви були предметом, то яким?»

Кожен учасник записує на картці формату А5, які попередньо роздає тренер, визначений ним предмет і його якості (характеристики), що також повинні відображати і якості (характеристики) самого учасника, при цьому, не указуючи свого імені. Після виконання завдання тренер забирає картки з відповідями і зачитує їх групі. Учасники, з огляду на названий предмет та його характеристики, мають вгадати людину, що закодувала себе таким чином.

Продовження додатку Л.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась вам вправа?
- Що нового ви дізналися один про одного?
- Хто здивував вас найбільше?

До уваги тренера!

Якщо учасникам буде важко визначитися з предметами та співвіднести характеристики цих предметів зі своїми власними, тренер має навести приклади: «Припустимо, що я – дерево. Дерево – витривале, міцне, воно може захистити всіх, хто потребуватиме допомоги, під своїм гіллям. Так само і я вважаю себе витривалим\ою та досить міцним\ою, а також виступаю на захист усіх, хто цього потребує. А які ви?»

3. Рефлексія минулого заняття «Обговорення»

Мета: згадати події, які відбувались на минулому занятті, та виявити основні ключові моменти.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер проводить рефлексію минулого заняття у формі обговорення:

«Зараз мені б хотілося поговорити з вами про те, як пройшли ваші дні від минулого заняття до цього часу, що відбулось цікавого з вами, чи знадобилися вам знання, отримані на минулих заняттях».

Учасники дають відповіді на запитання за бажанням.

Запитання для обговорення:

- Що трапилось за ці дні?
- Чи допомогла вам минула сесія у зміні вашої поведінки? Чим саме?
- Які емоції у вас зараз? З чим вони пов'язані?
- Чи готові ви до подальшої роботи?

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких слід дотримуватись під час занять.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Перед самим початком даного заняття, до того, як учасники зайдуть в аудиторію, тренер знімає плакат з правилами зі звичного місця та ховає його подалі, від очей учасників.

Дана вправа починається з того, що тренер запитує в учасників, чого бракує у кімнаті. Він просить уважно подивитися навколо, роздивитися плакати з минулих занять (якщо буде змога їх залишити в аудиторії).

Після того, як учасники здогадаються, що зник аркуш фліпчарту з правилами (або ж тренер підкаже це учасникам), тренер починає обговорення:

Запитання для обговорення:

- Уявіть собі, що відбувалося б у ході наших занять, якби ми з вами не прийняли правила?
- Яку роль протягом всіх попередніх занять грали правила?
- Що трапилось би, якби ми відмінили всі правила сьогодні?
- Пригадайте, які правила були записані на нашому плакаті?
- Чи всі з цих правил виконувалися?
- Чи є необхідність додати якесь правило?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Тренеру необхідно побудувати обговорення так, щоб учасники дійшли висновку про необхідність дотримання правил. Після обговорення тренер повертає плакат з правилами на звичне місце, наголосивши, що у разі, коли колектив/група сформувався і працює за певними правилами, які забезпечують приємну атмосферу та ефективність занять, то повністю змінювати їх не варто. Однак, якщо в учасників буде бажання додати або видалити якесь правило, то це можна буде зробити протягом всієї Програми, обґрунтувавши таку необхідність.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер обговорює з учасниками результати домашнього завдання:

«Скажіть, будь-ласка, чи виникали за цей тиждень з вами якісь ситуації, що дали вам змогу повправлятися у використанні альтернативних способів реагування на агресію, провокації з боку інших людей? Якщо так, то чи вдалося вам використати якийсь із напрацьованих нами на попередньому занятті варіантів? Чи успішним було його використання?»

Учасники за бажанням по черзі можуть ділитися своїм досвідом.

Запитання для обговорення:

- Що ви відчували у конфліктний момент? Що спровокувало вашу агресію?
- Який альтернативний спосіб/способи реагування ви використали? Наскільки це було вдало?
- Чи вдалося вам додати до нашого списку альтернативні способи реакцій на провокативні стимули? Які? Чи мали ви раніше успішний досвід їх використання?

6. Рольова гра «Режисер»

Мета: відпрацювати навички вирішення конфліктних ситуацій.

Час: 40 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер просить одного з учасників (добровольця) згадати ситуацію конфлікту (будь-яку), що виникала у його житті. Тренер нагадує учасникам, що на минулому занятті декілька з них вже отримали досвід споглядання на конфліктну ситуацію з різних позицій (Вправа «Три позиції»), і наголошує:

«Наразі ми розширимо спектр героїв та дещо ускладнимо завдання, що дозволить ще глибше проаналізувати, що відбувається з людьми під час конфлікту».

Тренер просить учасника-добровольця детально розповісти ситуацію: З чого почалося? Хто і що сказав? Чому ситуація переросла у конфлікт та викликала агресію? Як себе поводили сторони у конфлікті?

Тренер запитує в учасника, чи не буде він проти, щоб ця ситуація була обіграна у групі:

«Зараз Ви розповіли нам свою життєву ситуацію. Чи не будете Ви проти, щоб ми спробували її розібрати всі разом, і щоб Ви стали на деякий час немов би «режисером» даної ситуації та спробували подивитися на неї збоку?»

Після того, якщо відповідь учасника була позитивною, тренер просить всіх підготуватися і налаштуватися на роботу, адже будь-хто із присутніх може стати якимось «героєм», і виконати певну роль у вирішенні ситуації.

Продовження додатку Л.

На **другому етапі** тренер разом із учасником-добровольцем, який погодився працювати зі своєю ситуацією, визначають головних героїв цієї ситуації (всі вказані нижче «герої» обов'язково повинні бути зазначеними) та прописують їх список на аркуші фліпчарту:

1. Роль самого учасника;
2. Роль людини, яка образила (спровокувала) учасника – можна вказати ім'я – справжнє або вигадане;
3. Роль іншої близької людини – можна вказати ім'я;
4. Роль можливого друга\знайомого, який брав участь (спостерігав) у ситуації або добре про неї знає (якщо такий є) – можна вказати ім'я;
5. Роль – «Агресія та Гнів»;
6. Роль – «Вміння домовлятися»;
7. Роль – «Наслідок»;
8. Роль – «Внутрішній голос».

Після чого тренер просить учасника-добровольця сконцентруватися та обрати із присутніх у групі тих людей, які, на його думку, найбільше підходять на ролі зазначених «героїв» ситуації, і розмістити їх по кімнаті, *розподіляючи місце для кожного* у відповідності із конфліктною ситуацією, тобто де герої знаходились у момент конфлікту.

Тренер може допомагати учасникові-«головному герою» розміщувати інших героїв ситуації, запитуючи:

- *Де у момент конфлікту стояли Ви? А де Ваш опонент?*
- *Де знаходилася ваша близька людина?* (якщо учасник говорить, що її не було вдома або вона була у іншій кімнаті, то героя, який грає цю роль, необхідно поставити щонайдалі від центра кола, в якому все відбувається, однак у полі зору «головного героя»).
- *Де був Ваш друг/знайомий? Наскільки він близький до цієї ситуації? Наскільки активну роль він у ній відіграє?*
- *Де була ваша агресія у цей момент? (*найчастіше, герой, що грає агресію, стає попереду учасника).
- *Чи думали ви про наслідки? Де можна розташувати цього героя?* (найчастіше його розташовують щонайдалі – про наслідки майже ніхто у момент конфлікту не згадує).
- *Де було ваше вміння домовлятися?* (цього героя теж часто розташовують щонайдалі від ситуації або позаду самого учасника).
- *Що говорив Вам внутрішній голос? Де він був у цій ситуації?*

На **третьому етапі**, коли всі учасники знаходяться на своїх місцях, тренер питає, як кожен з них почуває себе у новій ролі, і чи не хоче хтось змінити свою позицію – стати ближче або далі, чи в іншому місці. Якщо хтось з учасників захоче змінити свою позицію, він може це зробити, але лише на декілька хвилин (стати на зручне місце, розповісти, що він зараз відчуває, чому тут було б краще), і повернутися на попередню позицію.

На **четвертому етапі** тренер пропонує учаснику-добровольцю, який поділився своєю історією, зайняти позицію будь-якого з «героїв» (можна почергово зайняти дві-три позиції, важливо, щоб учасник обов'язково спробував зайняти позицію свого опонента у згаданій ним ситуації), щоб відчути себе на його місці: його внутрішній стан, думки, побачити ситуацію з боку цієї людини або з точки зору відчуття – «Агресії та Гніву», чи вміння – «Вміння домовлятися», чи з точки зору «Наслідків», чи ж послухати, що говоритиме «Внутрішній голос».

Коли «головний герой» (учасник-доброволець) міняється з кимось із героїв ситуації місцями та уявляє себе на місці цього героя, тренер запитує учасника ряд питань та просить відповідати на них з позиції нової ролі (наприклад, у разі якщо учасник зайняв роль опонента – іншого учасника конфлікту, то йому слід відповідати на запитання тренера так, як би відповів цей опонент):

- *Як Ви себе почуваєте на даному місці?*
- *Що Ви думаєте у цей час?*

Продовження додатку Л.

- *Що б Ви хотіли змінити у собі, своїй поведінці?*
- *Що б Ви хотіли змінити у поведінці «головного героя»?*
- *Щоб Ви порадили йому?*

На **п'ятому етапі** вправи тренер говорить учаснику-добровольцю:

«Якщо Ви справді хочете змінити свою агресивну поведінку, навчитися її контролювати, досягти своїх цілей у Програмі, досягти ще кращих результатів, спробуйте змінити цю картинку, яка виникла. Кого б Ви поміняли місцями для того, щоб ситуація вирішилась швидше та позитивно, щоб обидві сторони були не ображені?».

Учасник-доброволець може скористатися допомогою героїв і запитати їх:

- *В якій позиції вони краще б себе почували?*
- *Які б дії вжили вони для вирішення даної ситуації?*

Якщо учасник не скористається цією нагодою і не буде задавати запитань, однак тренер побачить, що учасникові важко змінювати позиції ролей, тренер може допомогти йому, задаючи такі запитання героям сам.

На **шостому етапі**, коли всі учасники зайняли нові позиції, обговорили їх та саму ситуацію, тренер запитує в учасника-добровольця, чи задоволений він отриманим результатом, що сталося б, якщо у реальній ситуації герої опинилися на таких позиціях, чи допомогло б це вирішенню конфлікту. Також тренер цікавиться у головних героїв, як вони себе почуваються на своїх позиціях зараз, чи комфортно їм і чому саме така позиція є оптимальною.

На **сьомому етапі** тренер просить всіх учасників постановки зняти з себе роль, яку вони отримали:

«Зараз умовно, починаючи з голови до ніг, жестом, яким можна зняти костюм для підводного занурення, зніміть з себе свою роль, говорячи при цьому «Я не … (отримана роль), я … (Ваше ім'я)».

У кінці вправи всі учасники сідають в коло і тренер проводить обговорення.

Запитання для обговорення:

- Як себе почуває учасник-доброволець?
- Чи задоволений він вирішенням ситуації?
- Чи може це спрацювати у реальній ситуації конфлікту? Що для цього потрібно робити?
- Як себе почували герої? Чи було їм комфортно?
- Чи погоджуються вони із вирішенням ситуації, і яким би чином вони вчинили?
- Які загальні враження від вправи в учасників, які не отримали ролі, а були спостерігачами?
- Що б вони зробили по-іншому?
- Чи допоможе їм отриманий досвід у майбутньому?

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 7.2. (1 год. 20 хв.)

6. Вправа «Я не довіряю, тому що…»

Мета: відпрацювати навичок ефективної комунікації у ситуації, що є несприятливою для спілкування.

Час: 25 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер просить учасників об'єднатися в пари, обравши собі в партнери того, з ким їм важко або не дуже хочеться спілкуватися (або можливо, вони не мали такої нагоди раніше). Для цього достатньо, щоб хоч би один з партнерів переживав

Продовження додатку Л.

недовіру до іншого. Навіть краще, якщо недовіра є невзаємною. Пари розходяться по кімнаті, вибираючи собі зручне місце для розмови.

Той, хто переживає до партнера негативні почуття, має 5 хвилин, щоб з усіх боків вивчити причини своєї недовіри. Він повинен говорити своєму партнерові фрази, які завжди починаються так: «Я не довіряю тобі, тому що…». Партнер мовчки слухає, не ставлячи питань і ніяк не коментуючи ці вислови, тим більше – не вступаючи в суперечку. Замість цього він намагається розглядати цю відвертість (часто неприємну) як перший крок на шляху до зближення.

На **другому етапі**, після закінчення 5 хвилин, та людина, якій були адресовані звинувачення, має можливість дати на них відповідь. Вона підтверджує те, що на її думку, було відмічено правильно, і обов'язково говорить про те, в чому її партнер помиляється. Після цього партнери міняються ролями.

Запитання для обговорення:

- Чи важко вам було висловлювати свої побоювання, недовіру іншій людині? В якій формі у вас це виходило? Чи завжди були коректними та конкретними обвинувачення?
- Яким чином ви реагували на критику? Чи вдалося вам конструктивно на неї відповісти?
- Чи складно було погоджуватись зі словами іншої людини? Чи відповідали вони дійсності? Якщо ні, то яким ви спробували переконати партнера в протилежному?
- Чи вдалося вам змінити ставлення один до одного?
- Якщо так, то що цьому сприяло? Якщо ні, то що цьому заважало?

7. Вправа «Мої образи»

Мета: відпрацювати навички вирішення конфліктних ситуацій.

Час: 40 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер говорить учасникам:

«У нашому житті є безліч факторів, які можуть вивести нас із себе. Неправильне слово товариша, холодний суп жінки, образливий погляд дівчини, все це спричиняє накопичення образ в нас самих. В момент, коли образи заповнюють нас до певної точки, відбуваються спалахи агресії та конфліктні ситуації. Зараз ми спробуємо проаналізувати наші образи та спробуємо від них звільнитися, це допоможе просунутися на крок уперед у зміні своєї поведінки та, можливо, ставлення до оточуючих».

Далі тренер просить дати відповіді учасників на питання: «Я ображаюсь, коли…», і записує їх на аркуші фліпчарту.

На **другому етапі** тренер обговорює з учасниками дані ситуації, запитує, в кого всі перераховані варіанти можуть викликати образу, і робить висновки, що для більшості людей дані ситуації є образливими, про що, до речі, варто пам'ятати, щоб не ображати інших.

На **третьому етапі** тренер об'єднує учасників у три групи та просить дати визначення поняттю «образа». Після того, як учасники закінчили роботу, вони обирають по одному представнику із групи, який буде презентувати результати. Тренер після презентації всіх груп запитує в учасників:

- *Образа – це позитивне чи негативне відчуття?*
- *Як почувається ображена людина? Про що вона думає?*
- *Яким чином ми реагуємо на образи частіше за все?*

На **п'ятому етапі** тренер об'єднує учасників у шість груп і роздає кожному аркуш паперу з одним із варіантів реакції на образу:

- Впевнена;
- Невпевнена;

Продовження додатку Л.

- Груба;
- Байдужа;
- Боязка;
- Справедлива.

Учасникам потрібно протягом 2 хвилин зорієнтуватись і спробувати показати ту чи іншу реакцію у ситуації образи за допомогою пантоміми, коли учасники готові, вони презентують свої результати, а інші учасники мають спробувати вгадати, про яку реакцію йдеться.

Після того як учасники презентували всі варіанти реакцій, тренер стимулює обговорення:

- *Яка реакція була найбільш переконливою?*
- *Як потрібно реагувати на образу близької людини?А як саме?*
- *Чи варто накопичувати образи?*

На **шостому етапі** тренер роздає учасникам аркуші паперу формату А4, кольорові олівці та фломастери, і просить зобразити свої образи. Після того, як всі учасники закінчили малювати, тренер питає, чи є бажаючі презентувати свої роботи. Після презентації бажаючих, тренер пропонує всім символічно позбавитися від своїх образ та пробачити кривдників, порвавши свої малюнки на дрібні шматочки та викинувши їх у смітник.

Запитання для обговорення:

- Чи складно вам було визначити свої образи?
- Яким чином можна позбутися своїх образ? Чи вдалося вам це зробити сьогодні? Що ви зробити для того, щоб повністю позбавитися від образ, які у вас накопичились?
- Чи варто псувати стосунки з людиною із за власних образ? Яким чином їх можна налагодити?

8. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 5 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Хід проведення:

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що було зайвим?
- Що найбільше запам’яталось?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки (ставленні)? Чому?

9. Домашнє завдання

Мета: закріпити тему заняття та відпрацювати навички рефлексії власних почуттів та стосунків із іншими людьми.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер просить учасників, протягом тижня до наступного заняття, визначити та записати на аркуші паперу п’ять людей, з якими їм подобається спілкуватися, вказати чому їм це подобається, описати характер цих людей та описати свою поведінку з кожною конкретною людиною.

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, як у них виникнуть.

Продовження додатку Л.

10. Ритуал прощання «Вільний мікрофон»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер говорить учасникам, що зараз в його руці є уявний вільний мікрофон, кожен бажаючий може висловити свої враження від заняття, після того як учасник висловився, всі інші йому аплодують.

Продовження додатку Л.

Тема 7. Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації

Заняття 8.

Мета: відпрацювання навичок ефективної комунікації.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 8.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Я такий, як усі, я не такий, як усі» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Незакінчені речення» (10 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Символ ефективного спілкування» (10 хв.)
7. Вправа «Поводир» (20 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 8.2 (1 год. 20 хв.):

8. Вправа «Емоції» (15 хв.)
9. Вправа на різні типи взаємодії (20 хв.)
10. Вправа «Мова тіла» (20 хв.)
11. Рефлексія заняття «Журнал» (5 хв.)
12. Домашнє завдання (10 хв.)
13. Ритуал прощання (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 8.1 (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про мету та структуру сьогоднішнього заняття:

«Я рада(радий) вас усіх бачити. Ми сьогодні починаємо тему «Ефективна комунікація», з якою будемо працювати наступні 3 заняття. Метою наших занять буде навчитися знаходити гармонію з собою та оточуючим світом»

2. Вправа на знайомство «Я такий, як усі, я не такий, як усі».

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, ідентифікувати себе як особистість та як члена групи.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

Тренер розпочинає вправу словами: «Сьогодні ми будемо вчитися спілкуватися з іншими людьми, знайомитися із своїм внутрішнім світом та знайомитися із внутрішнім світом інших людей. Тому вправу на знайомство я пропоную провести у такій формі: «*Мене звати….. Я такий, як всі, тому, що….Я не такий, як всі, тому, що….».*

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась вам вправа?
- Що нового ви дізналися один про одного?
- Що нового ви дізналися про себе?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Завершуючи вправу, тренер може зробити висновок «Кожен із нас особистість із своїм характером, життєвим досвідом, уподобаннями, поглядами на світ, але всі ми люди, живемо на планеті Земля, маємо схожі потреби, потрапляємо в схожі конфліктні ситуації і вирішуємо схожі проблеми. Тому спільно, враховуючи досвід кожного, ми зможемо знайти більш ефективні шляхи вирішення конфліктних ситуацій».

3. Рефлексія минулого заняття

Мета: Подальше засвоєння інформації, отриманої на минулому занятті, згадати основні ключові моменти.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

У режимі групового обговорення, тренер пропонує учасникам згадати, які з навичок контролю за гнівом та агресією були відпрацьовані на минулому занятті та які з них, на їхню думку, є найбільш ефективними для кожного з них.

4. Повторення правил

Мета: повторити правила, які були прийняті на попередніх заняттях та підкреслити їх важливість не лише для роботи групи, а й для спілкування у повсякденному житті.

Час: 10 хв.

Ресурси: плакат „Правила” (плакат з правилами, прийнятими групою на Занятті 1 Теми 1), аркуші паперу А3 за кількістю учасників, маркери.

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам об‘єднатися в 4 малі групи та дати відповіді на запитання:

Як прийняті групою правила можуть стати корисними:

- при спілкуванні з близькими людьми (дружиною, партнеркою)?
- при працевлаштуванні і зустрічі з роботодавцем; з представником державної установи?
- при спілкуванні з друзями?
- при спілкуванні з колегами на роботі?

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш паперу на фліпчарті із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох, аркуші паперу А4 за кількістю учасників, фломастери, скотч.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер роздає учасникам аркуші формату А4 та пропонує скористатися наборами фломастерів для того, щоб намалювати збірний образ людини, з якою учасникові приємно спілкуватися (для того, щоб створити такий збірний образ учасникові варто пригадати, яких 5 осіб зі свого кола він виокремив і якими спілт=ьними рисами приємного співрозмовника вони володіють), у символічній формі зобразивши характеристики такої людини (наприклад, позитивне налаштування та доброзичливість можуть бути зображені через усмішку; уміння слухати можуть символізувати промальовані вуха; відкритість до співрозмовника та світу загалом – розгорнуті долоні або великі очі тощо).

Після того, як учасники закінчили малювати, тренер просить тих, хто бажає, прокоментувати свої малюнки, після чого проводить обговорення у групі:

Продовження додатку Л.

Запитання для обговорення:

- Які основні риси об'єднують людей, з якими учасникам нашої групи приємно спілкуватися?
- Якими рисами володіє людина, з якою неприємно, не хочеться спілкуватися?
- Чи завжди ми аналізуємо у ході спілкування, яке враження саме ми справляємо на співрозмовника?
- Чи часто людині, з якою нам приємно спілкуватися, ми говоримо про це? Ч потрібно про це говорити? Чому?
- Що таке успішне спілкування та що є запорукою успішного / ефективного спілкування?

6. Вправа «Що для мене є символом успішного спілкування»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, залучити учасників до теми заняття.

Час: 10 хв.

Ресурси: стікери, або аркушики паперу (1/4 формату А4) за кількістю учасників, фломастери, скотч.

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам (кожному окремо) створити символ, намалювати, що означає для них успішне спілкування (наприклад дві потиснуті руки, сонце, сходинки вгору, тощо). Після завершення, тренер пропонує кожному коротко представити свій символ та прикріпити його на фліпчарті під назвою теми.

7. Вправа «Поводир»

Мета: навчитися довіряти іншим людям та виправдовувати довіру інших людей, сформувати почуття відповідальності за свої дії.

Час: 20 хв.

Хід виконання:

Одним із важливих елементів успішного спілкування людей є встановлення між ними атмосфери довіри.

У тренінговій кімнаті наводиться невеликий безлад: переставляються стільці, стіл… Учасники об'єднуються в пари. У кожній парі обирається «сліпий» та «поводир». Тому з пари, хто отримує роль «сліпого», зав'язують очі хустинкою або він їх міцно заплющує і не відкриває до закінчення вправи. Завдання того, хто отримує роль «поводиря»: провести свого партнера по всій кімнаті, не уникаючи перешкод та складностей, але так, щоб це було безпечно для нього. Прохід починається та закінчується за звуковим сигналом тренера. Вправа виконується в обидва боки, тобто, після першого етапу гри, учасники пари міняються ролями.

Після завершення, тренер пропонує поділитися враженнями та обговорити результати виконання вправи.

Запитання для обговорення:

- Як вам почувалося, коли ви були в ролі «сліпого»?
- Чи почували ви себе захищеним?
- Які дії вашого поводиря додавали вам впевненості? (*пояснення мети, попередження про перешкоди, фізичний контакт, проторення шляху «йти попереду» чи підстраховування «йти позаду» тощо)*?
- Як ви почували себе, коли були «поводирем»?
- Чи відчували ви в цій ролі відповідальність за іншу людину?
- Якими діями ви намагалися забезпечити її безпеку?
- Що було складніше: вести інших чи бути відомим?
- Якщо спроектувати цю гру на сімейне життя, то наскільки відповідальним ви почуваєте себе в своїй сім'ї?

Продовження додатку Л.

- За кого ви є відповідальними? Якими діями ви забезпечуєте його (її) безпеку та захищеність?
- Чи виправдовуєте ви довіру інших людей?
- Що б ви могли зробити в своїй сім‘ї прямо сьогодні, щоб почати вчитися бути відповідальним?

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 8.2 (1 год. 20 хв.)

8. Вправа «Емоції»

Мета: навчитися розуміти прояви різних емоцій інших людей.

Час: 15 хв.

Ресурси: смужки з написом різних почуттів відповідно до кількості учасників.

Хід виконання:

Тренер заздалегідь готує смужки паперу з назвами різних емоцій. Кожен учасник наосліп витягує одну із запропонованих смужок:

радість	страх	ненависть	зверхність
смуток	розчарування	злість	покора
біль	надія	сором	жах

Тренер називає слово, наприклад, слово «Добре». Після недовгої підготовки кожен учасник має промовити слово, назване тренером, з відповідною інтонацією у відповідності з тією емоцією, яка вказана у нього на смужці. Інші учасники мають відгадати, що це була за емоція.

Запитання для обговорення:

- Чи легко було впізнати прояви різних емоцій?
- Як ви відчували себе, коли зображували відповідну емоцію?
- Як ви почувалися, коли інші зображували почуття: образи, смутку, болі, радості?
- Як може змінити наше життя, вміння розуміти почуття інших людей та співчувати їм? В діловому спілкуванні? З друзями? Вдома? З жінками?
- Чому чоловікам інколи буває важко зрозуміти почуття та емоційний стан жінки?
- Чи може впливати нерозуміння почуттів один одного з подружжя на створення конфліктної ситуації та ситуації домашнього насильства в сім‘ї?
- Чому важливо розуміти емоції і почуття іншої людини при спілкуванні?

До уваги тренера!

Наприкінці вправи тренер може зробити висновок, що ми всі різні, одні й ті самі почуття різні люди можуть висловлювати по різному. Тому важливо бути уважним та терплячими (толерантними) у спілкуванні з іншими людьми.

9. Вправа на різні типи взаємодії

Мета: визначити недоліки та переваги різних типів взаємодії.

Час: 20 хв.

Хід виконання:

Тренер пропонує групі об‘єднатися в пари. Кожна пара вирішує сама, на яку тему вони хотіли б поспілкуватися.

- Тренер пропонує в кожній парі виділити одного учасника, який сидітиме. Інший стоятиме. В такій позиції тренер пропонує розмовляти протягом 1,5 хв. Вправу можна провести в обидва боки, щоб кожен учасник побував в різній ситуації.
- Після цього тренер пропонує поставити стільці спинками один до одного і, відповідно, учасникам сісти спинами. В такій позиції тренер пропонує розмовляти протягом ще 1,5 хв.
- Обидва учасники піднімаються і розмовляють стоячи (1,5 хв.).

Продовження додатку Л.

• Обидва учасники стоять, але один з них повертається спиною до іншого і вони продовжують розмову(вправа виконується в обидва боки по 1,5 хв.).

• Врешті, обидва учасники сидять на стільцях, дивляться один на одного і продовжують розмову.

Вправа завершена. Тренер дякує учасникам і пропонує обговорити результати виконання вправи.

Запитання для обговорення:

- Чи зручно вам було спілкуватися?
- Наскільки ефективною була ваша розмова в різних позиціях?
- Коли було найбільш зручно? Коли ні? Коли зовсім не сподобалося? Чому?

10. Вправа «Мова тіла»

Мета: на практичному досвіді відчути різницю між невербальними проявами, які викликають негативне сприйняття з боку оточуючих, і невербальними проявами, які демонструють позитивний образ «Я».

Час: 20 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** виконання вправи, тренер представляє учасникам інформацію щодо мови тіла.

«Спілкуючись з іншими людьми, ми знаходимося з ними в одному просторі, і наше тіло, жести, пози, які ми займаємо в процесі спілкування, теж може сприйматися учасниками спілкування, як загроза чи доброзичливість.

Виявляється, тіло має свою власну мову:

• *Схрещені на грудях руки, висунута вперед щелепа, напружена поза – це сигнали закритості, повідомлення: «Не підходьте до мене!»*

• *Стиснутий кулак – ознака ворожості.*

• *Переплетені пальці рук, що нервово рухаються, посмикування долоні, крутіння в руках ручки чи олівця – жести невпевненості.*

• *Руки за спиною, одна рука сильно стискає іншу, схрещені щиколотки та руки, що міцно стискають поручні крісла – жести самоконтролю.*

Важливо навчитися стояти та сидіти спокійно, навчитися тримати свої руки та ноги так, щоб вони не заважали не лише вам, а й тим, хто з вами спілкується чи вас слухає.

• *Людина, яка сидить, спокійно розташувавши ноги та руки, трохи нахилившись уперед – демонструє відкритість.*

• *Відкрита долоня, розгорнуті назустріч партнеру руки – вітання та відсутність прихованих намірів.*

• *Простягнені вперед руки – заклик до спілкування».*

На **другому етапі**, тренер пропонує учасникам об‘єднатися в трійки. Кожна трійка отримує завдання: два учасники працюють в парі, третій (скульптор) – надає одному з них позу, яка демонструє агресію, закритість стосовно іншого учасника, який спостерігає за своїми відчуттями; після цього «скульптор» змінює позу учасника на таку, яка демонструє напруженість; після цього поза змінюється на таку, яка демонструє спокій та розслабленість.

Кожен з учасників може спробувати себе в кожній з ролей.

Після завершення роботи, учасники повертаються в загальне коло і тренер пропонує їм поділитися своїми відчуттями.

Запитання для обговорення:

- Що ви відчували, коли знаходилися в закритій чи напруженій позі?
- Яка поза була найбільш комфортною для вас?
- Яка найбільш складною?
- Що ви відчували, коли змушені були демонструвати агресивну позу?
- Чи змінювалися ваші відчуття зі зміною пози?

Продовження додатку Л.

- Які пози для вас є найуживанішими в реальному житті?
- Як різні пози сприймалися партнером?
- Чи була корисною дана вправа?

11. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним учасником.

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Хід проведення:

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 для відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що було зайвим?
- Що найбільше запам‘яталося?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки, (ставленні)? Чому?

12. Домашнє завдання

Мета: засвоїти матеріал заняття через власний досвід та застосувати набуті вміння в конкретних життєвих ситуаціях.

Час: 10 хв.

Ресурси: результати виконання вправи «Моє ідеальне та реальне «Я».

Хід проведення:

Тренер просить учасників проаналізувати виконання вправ на занятті, і дає домашнє завдання: до наступного заняття реалізувати свої нові можливості, представлені в твердженні «Я вже сьогодні можу….» в реальному житті.

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, які в них виникають.

13. Ритуал прощання

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за роботу та пропонує винагородити один одного аплодисментами за принципом, як описано у плані першого заняття.

Продовження додатку Л.

Тема 7. Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації

Мета: відпрацювання навичок ефективної комунікації.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 9.1 (1год. 20 хв.)

1. Привітання учасників (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Найприємніший спогад мого дитинства» (15 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття (10 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Індивідуальна робота з анкетою «Чи вмію я слухати?» (15 хв.)
7. Вправа «Активне слухання» (15 хв.)

ПЕРЕРВА 20 хв.

Сесія 9.2 (1год. 20 хв.)

8. Вправа «Розумію» (15 хв.)
9. Вправа «Перефразування» (10 хв.)
10. Вправа «Я» - «ти» висловлювання» (15 хв.)
11. Вправа «Поетапна модель розв‘язання конфліктів» (20 хв.)
12. Рефлексія заняття «Журнал» (10 хв.)
13. Домашнє завдання (5 хв.)
14. Ритуал прощання (5 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 9.1 (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про мету та структуру сьогоднішнього заняття:

«Я рада (радий) вас усіх бачити. Ми сьогодні продовжуємо тему «Ефективна комунікація», з якою ми почали працювати на минулому занятті».

2. Вправа на знайомство «Найприємніший спогад мого дитинства»

Мета: подальше знайомство учасників та створення позитивної атмосфери.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

Тренер пропонує виконати вправу в наступному форматі: *«Мене звати,, Найприємніший спогад мого дитинства...».*

По завершенню вправи тренер дякує учасникам, що вони поділилися своїми спогадами та відмічає, що майже всі спогади були пов‘язані із спілкуванням, отже, часто саме спілкування може зробити нас як щасливими, так і нещасними. Випадкове, непродумано сказане слово, може впливати на поведінку людини протягом довгих років. Тому так важливо бути уважними до свого партнера, до його слів, думок, почуттів.

3. Рефлексія минулого заняття

Мета: подальше засвоєння інформації, отриманої на минулому занятті, згадати основні ключові моменти.

Час виконання: 10 хв.

Хід проведення:

Продовження додатку Л.

Тренер звертається до учасників:

«Минулого разу ми з вами говорили про ваші власні кордони та кордони інших людей. Чи вплинула ця інформація на вашу поведінку? Чи робили ви спроби слідкувати за собою і намагатися не порушувати кордонів ваших близьких людей в сім'ї? В діловому спілкуванні? З друзями? Чи ці спроби були вдалими? Якщо так, то що вдалося?»

Тренер дає змогу висловитися кожному учаснику.

4. Повторення правил

Мета: повторити правила, які були прийняті на попередніх заняттях, та підкреслити їх важливість для успішної роботи групи.

Час: 10 хв.

Ресурси: плакат „Правила" (плакат з правилами, прийнятими групою на Занятті 1 Теми1).

Хід проведення:

Тренер пропонує кожному учаснику подумати і продовжити речення:

«Я вдячний нашим правилам за те, що .....»

Після завершення вправи, тренеру варто обов'язково наголосити на тому, що всі правила залишаються в силі, що ми їх дотримуємося, адже вони допомагають нам ефективніше побудувати робочий процес.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер пропонує поділитися досвідом практичної реалізації твердження «Я вже сьогодні можу…» як першого кроку на шляху до свого ідеального «Я».

Запитання для обговорення:

- Що було зробити найважче?
- Що допомогло, що заважало?
- Чи змінив щось цей крок у вашому житті? Що саме?

6. Вправа «Індивідуальна робота з анкетою «Чи вмію я слухати?»

Мета: допомогти учасникам проаналізувати своє вміння слухати співбесідника.

Час: 15 хв.

Ресурси: підготовлені анкети за кількістю учасників (Додаток 9.1).

Хід проведення:

Тренер роздає учасникам анкету (Додаток 9.1) і пропонує уважно прочитати її та відверто відповісти на поставлені запитання: «так» чи «ні».

На наступному етапі тренер просить учасників порахувати кількість відповідей «ні» та ознайомитися з отриманим результатом.

Підбиваючи підсумки анкетування тренер наголошує:

«Виявляється, що вміння слухати іншу людину – це мистецтво і йому треба вчитися. Допоможе нам у цьому виконання наступної вправи».

7. Вправа «Активне слухання»

Мета: допомогти учасникам на власному досвіді впевнитися в ефективності активного слухання та визначити його основні принципи.

Продовження додатку Л.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

Вправа виконується в декілька етапів.

На **першому етапі** виконання вправи:

Учасники об‘єднуються в пари. Після цього, тренер пропонує визначити кожній парі, хто з них вийде з кімнати для отримання подальших інструкцій; інші учасники отримають інструкції в кімнаті.

Інструкція для тих, хто залишається в кімнаті: «Підготувати для своїх партнерів на 3 хв. цікаву розповідь про своє «хобі»; інструкція для тих, хто вийшли з кімнати: «Прослухати розповідь свого партнера, але при цьому не відволікатися від своїх справ та думок (перебивати, змінювати тему, дивитися повідомлення на мобільному телефоні, робити дзвінки, перебирати речі, робити записи, – весь час запевняючи партнера: «Ти розповідай-розповідай, я тебе чудово чую»».

Після отримання інструкцій, пари знову з‘єднуються і тренер пропонує почати вправу: розповісти та прослухати цікаву історію.

Зазвичай, після кількох хвилин виконання вправи учасник зупиняється з коментаріями: «Вони не слухають!», «Неможливо спілкуватися!», «Так не можна!».

Тренер пропонує учасникам зупинити вправу та обговорити ситуацію, яка склалася.

Другий етап виконання вправи включає в себе обговорення ситуації, яка склалася.

Запитання для обговорення:

- Чому ви перервали свою розповідь?
- Кому вдалося довести розповідь до кінця?
- Яку саме поведінку своїх партнерів ви вважаєте неприйнятною?
- Що саме вам заважало?
- Чи бувають випадки такої поведінки у ваших сім‘ях?
- Як ви гадаєте, що відчуває дитина, коли вона безуспішно робить спробу розповісти татові чи мамі про свої проблеми чи успіхи, а вони в цей час зайняті своїми справами.?
- А що відчуває дружина, коли намагається розповісти чоловікові про проблеми з дітьми, а він все ще «пережовує» розмову з шефом?
- Чи можна налагодити стосунки, якщо не намагатися почути один одного?

Тренер підводить підсумок обговорення:

«Отже, для ефективного спілкування необхідно враховувати кілька моментів:

- *Повноцінне спілкування залежить від двох сторін, залучених до спілкування.*
- *Для повноцінного спілкування ми маємо об‘єднати окремі форми спілкування (вербальні і невербальні) разом.*
- *Слова необов‘язково є найважливішими елементами того, що ми хочемо донести.*
- *Ми спілкуємося навіть тоді, коли мовчимо».*

Тренер пропонує, в режимі мозкового штурму, сформулювати основні принципи активного слухання.

До уваги тренера!

Основні принципи активного слухання:

- *Мова тіла: сідайте обличчям до того, з ким говорите, нахиляйтеся вперед, встановіть контакт очима;*
- *Звуки та жести заохочення: кивок головою, доброзичлива посмішка, «так-так», «м-м-м»;*
- *Запитання та уточнення: задавайте запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з того, що вже відомо. Наприклад, «Ви маєте на увазі, що...?», «Я не зрозуміла щодо...»*

Щодо останнього принципу, його слід застосовувати обережно: коли людина

Продовження додатку Л.

дуже схвильована або роздратована, слід повністю утриматися від будь-яких розмов, включно із запитаннями уточнення.

Чого не слід робити під час активного слухання

- *Відволікатися на сторонні справи!!!*
- *Давати поради(«Треба було…»).*
- *Змінювати тему розмови.*
- *Давати оцінку людині, яка говорить («Ти завжди все ускладнюєш…»).*
- *Перебивати.*
- *Розповідати про власний досвід (Та, це що, от у мене була ситуація…»).*

Третій етап виконання вправи:

Учасники знову об‘єднуються в пари і виконують вправу, дотримуючись визначених в результаті мозкового штурму принципів.

До уваги тренера!

Бажано виконати вправу в обидві сторони, тобто, щоб кожен з пари спробував як розповідати , так і слухати, використовуючи елементи активного слухання.

Четвертий етап виконання вправи: обговорення результатів виконання вправи у випадку використання елементів активного слухання.

Запитання для обговорення:

- Як вам цього разу працювалося?
- Що змінилося, порівняно з минулим разом?
- Що з цього можна використати для спілкування в сім‘ї?

П‘ятий етап виконання вправи: тренер пропонує кожному розповісти інформацію, яку він почув від свого партнера.

Підбиваючи підсумки вправи тренер наголошує:

«Отже, для того, щоб справді почути іншу людину, необхідно відволікти свою увагу від власних думок, навіть, на якийсь час відмовитися від своєї думки, щоб почути думку співрозмовника; зрозуміти світ іншої людини без упередженої оцінки чи осудження; усвідомити, що кожна особистість живе в своїй неповторній дійсності. Вміти слухати – це означає прийняти те, що кожна людина бачить світ по різному».

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 9.2 (1 год. 20 хв.)

8. Вправа «Розумію»

Мета: відпрацювання навичок розпізнавати та з повагою ставитися до емоцій іншої людини та розуміння необхідності розуміти та враховувати власні емоції в спілкуванні з іншими людьми.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

Тренер пропонує учасникам об‘єднатися в пари. Один з учасників має підготувати та розповісти іншому будь-яку життєву історію, але жодним чином не натякати та ті емоції, які він відчував в описаній ним ситуації; другий учасник має назвати його емоції та отримати три «так». Наприклад: ти відчував хвилювання, ти був напружений (вправа виконується в обидва боки).

Запитання для обговорення

- Наскільки вам легко було розповідати свою ситуацію абсолютно без емоцій?
- Чи вдалося вам розпізнати чужі емоції і отримати три «Так»?

Продовження додатку Л.

- Чи усвідомлювали ви свої емоції, коли представляли ситуацію?
- Чи може вміння розуміти свої емоції попередити ситуацію насильства? Яким чином?
- Чи може вміння розпізнавати емоції іншої людини попередити ситуацію насильства? Яким чином?

9. Вправа «Перефразування»

Мета: оволодіти технікою перефразування.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер знайомить учасників з технікою перефразування як однією із складових активного слухання та базою для успішного підходу до розв‘язання конфліктних ситуацій.

Перефразування використовується для уточнення змісту повідомлення чи для того, щоб акцентувати увагу партнера на певному моменті. З цією метою повторюються деякі з останніх висловлювань, використовуючи синоніми до його слів і додаючи власну фразу. Перефразування особливо корисне тоді, коли людину переповнюють емоції.

Тренер знайомить учасників з правилами перефразування:

- Уважно вислухайте свого партнера;
- Спробуйте зрозуміти почуття того, хто говорить;
- Відобразіть сказане ним;
- Отримайте зворотній зв‘язок

Тренер пропонує знову об‘єднатися в пари (з тими партнерами, з якими працювали при виконанні попередньої вправи) і спробувати розповісти ту саму життєву історію, але при вислуховуванні використовувати елементи перефразування.

Запитання для обговорення:

- Чи легко було виконувати вправу?
- Чи важко було зберегти думку автора?
- Чи допомогло це змінити погляд на ситуацію того, хто розповідав?
- Чи допомагало цьому уважне слухання?
- Як часто в житті, змінюючи акценти, можна змінити суть сказаного? Підтримати?
- На що це може вплинути?

10. Вправа «Я» - «Ти» повідомлення».

Мета: навчитися розв‘язувати конфліктні ситуації, використовуючи «я» -«ти» висловлювання.

Час: 15 хв.

Хід проведення:

На першому етапі:

Тренер, разом зі своїм помічником, демонструє ситуацію, де використовуються «Ти - повідомлення. В даному випадку, «Ти-повідомлення» можна розглядати, як приклад неправильного розуміння. Наприклад, тренер звинувачує свого помічника в неуважності, жорстокості, інше. У відповідь той «ображається» і займає оборонну позицію. Тренер здійснює контратаку.

Після цього тренер, разом зі своїм помічником демонструють ту саму ситуацію, де застосовуються «Я-повідомлення» - тренер спокійним тоном говорить про тип поведінки, що призвів до такої ситуації та почуття, що ним викликані, припущення щодо цього та побажання до партнера змінити поведінку.

Тренер пропонує групі поділитися враженнями, щодо кожного способу реагування на одну й ту саму ситуацію.

На папері, разом з групою, тренер записує формули, які допомагають здійснити «Я-повідомлення»:

- Коли я бачу (чую) що (як) ти…

Продовження додатку Л.

- Я відчуваю…
- Мені б хотілося, щоб у майбутньому, ти…

До уваги тренера!

Важливо наголосити, що «Я- повідомлення», як правило, не вкладається в рамки простої формули чи речення. Головне дотримуватися правила не звинувачування й намагатися говорити про власну реакцію та власні почуття, а не говорити про висновки щодо дій іншої сторони.

Важливо наголосити, що:

- *Гнів завжди веде до виникнення «Ти-повідомлення». «Ти – повідомлення завжди має в собі присуд, і цим ми лише «піднімаємо рівень води» над айсбергом конфлікту.*
- *Присуди базуються на припущеннях (Ти навмисне так зробив...).Варто спробувати уточнити ці припущення; Інші люди не обов'язково діють відповідно цих припущень.*
- *«Я – повідомлення не спрацьовують, якщо намагатися встановити контроль над іншою людиною – вони направлені на прояснення проблеми;*
- *Правильне використання «Я-повідомлення» може не лише допомогти вирішити конфліктну ситуацію, а й стати початком довірливих стосунків.*

На другому етапі:

- Тренер пропонує учасникам об'єднатися в малі групи.
- Кожна група обирає конфліктну ситуацію із власного досвіду.
- Для кожної ситуації кожна група готує спочатку «Ти – повідомлення», а потім «Я-повідомлення».
- Результати роботи кожна група демонструє у великому колі.

На **третьому етапі** виконання вправи: тренер пропонує учасникам вийти з ролей та обговорити результати роботи.

Запитання для обговорення:

- Як вам працювалося?
- Чи допомогли вам вирішити ситуацію «Ти – повідомлення»?Чому не допомогли? Що ви відчували при їх використанні?
- Що змінилося при використанні «Я-повідомлень»?
- Чи можна використовувати «Я-повідомлення» в повсякденному житті?
- Чи була корисною для вас ця вправа?

11. Вправа «Поетапна модель розв'язання конфліктів»

Мета: навчитися розв'язувати конфлікти.

Час: 20 хв.

Ресурси: аркуші А4 з матеріалом «Поетапна модель розв'язання конфліктів» (Додаток 10.1) відповідно до кількості учасників, аркуш для фліпчарту з матеріалом «Поетапна модель розв'язання конфліктів».

Хід проведення:

Тренер роздає учасникам аркуші А4 за матеріалом «Поетапна модель розв'язання конфліктів, запропонована американськими психологами Беррі та Дженей Вайнхолд» (Додаток 9.2).

Такий же матеріал має бути представлений на фліпчарі для кращого сприйняття.

Разом з тренером, учасники обирають конкретну конфліктну ситуацію *(за бажанням одного із учасників, це може бути ситуація з його власного життя, що залишається невирішеною на даний момент).*

Продовження додатку Л.

На основі представленої моделі, тренер, покроково, разом з групою, в режимі мозкового штурму, представляє план дій щодо можливості розв‘язання конфлікту.

До уваги тренера!

Приклад виконання вправи.
1 крок. « Я помітив, що ти вчора не прибрала тарілки після вечері»
2 крок. « Я злюся на тебе, коли бачу тарілки не прибраними»
3 крок. « Коли я змушений мити за тобою тарілки, я не відчуваю близькості до тебе і це руйнує наші стосунки»
4 крок. «Чого б я хотів, то це бути близьким з тобою і мені для цього важливо, щоб наші домовленості виконувалися»
5 крок. «Що ти будеш робити з цим?»
6 крок. «Я бачу, що тебе сердить ця розмова, але це дійсно мене засмучує»
7 крок. «Я готовий почути твої пропозиції та заново обговорити наші домовленості»

12. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним учасником

Час: 10 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

- Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
- Що було зайвим?
- Що найбільше запам‘яталося?
- Що варто було б змінити?
- Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки, (ставленні)? Чому?

13. Домашнє завдання:

Мета: засвоїти матеріал заняття через власний досвід та застосувати набуті вміння в конкретних життєвих ситуаціях.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер просить учасників до наступного заняття спробувати використати набуті навички та вміння активного слухання при спілкуванні з кожним членом своєї сім‘ї (з друзями). Проаналізувати та відмітити як позитивні, так і негативні результати.

Далі тренер пересвідчується, наскільки учасники зрозуміли завдання та відповідає на усі запитання, які в них виникають.

11. Ритуал прощання

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за роботу та пропонує винагородити один одного аплодисментами за принципом, як описано на першому занятті.

Продовження додатку Л.

Додаток 9.1 до Програми
Анкета «Чи вмію я слухати?»

1. Часто ви з нетерпінням чекаєте, коли інший закінчить говорити і дасть можливість висловитися вам?
2. Чи буває, що ви спішите прийняти рішення ще до того, як зрозумієте сутність проблеми?
3. Чи правда, що ви слухаєте тільки те, що вам подобається?
4. Заважають вам емоції слухати співрозмовника?
5. Часто ви відволікаєтесь, коли співрозмовник ділиться своїми думками?
6. Чи не запам‘ятовуєте ви замість основних моментів бесіди, якісь несуттєві?
7. Чи буває так, що слухати іншу людину вам заважають власні упередження?
8. Перестаєте ви слухати співрозмовника, коли з‘являються труднощі в розумінні сказаного?
9. Чи займаєте ви негативну позицію до того, хто говорить?
10. Перебиваєте ви співрозмовника?
11. Чи уникаєте погляду співрозмовника в бесіді?
12. Чи виникає у вас гостре бажання перебити співрозмовника і вставити своє слово за нього, випередивши його власні висновки?

Обрахунок результатів:

Менше 8 балів – ви вмієте достатньо добре слухати партнера;

8-10 балів – нерідко ви проявляєте вміння слухати, але інколи дозволяєте собі порушувати правила та перебивати його;

10-12 балів – на жаль, вам треба вчитися бути більш уважним до свого партнера по спілкуванню.

Продовження додатку Л.

Додаток 9.2 до Програми
Поетапна модель розв‘язання конфліктів, запропонована американськими психологами Беррі та Дженей Вайнхолд

1-й крок. Об‘єктивно та чітко опишіть проблему, використовуючи «Я – повідомлення». Уникайте оцінювання та осуджування.

2-й крок. Поділіться своїми почуттями щодо цього. Сконцентруйтеся саме на своїх почуттях, щоб не втратити об‘єктивність та почати звинувачувати.

3-й крок. Опишіть значний вплив чи результат, до якого призводить певна поведінка щодо вас та ваших стосунків.

4-й крок. Чітко скажіть, чого ви хочете від партнера. Сформулюйте заздалегідь своє бажання, щоб воно було максимально чітким. Будьте готові до переговорів, обговорення різних можливостей та рішень. Підкресліть, наскільки вам важливо зберегти стосунки з вашим партнером.

5-й крок. Запитайте, чи буде партнер робити те, що для вас важливо, а у випадку відмови, запитайте, як він бачить подальший розвиток подій.

6-й крок. Використайте активне слухання. Якщо партнер буде пояснювати свою поведінку, важливо показати, що ви його чуєте, але намагайтеся уникнути звинувачень. Сконцентруйтеся на необхідності вирішити проблему. Ви можете використати елементи переформулювання і запитати про його почуття («я бачу ти дуже сердишся, чи справді це так?). І лише після того, як ви показали партнеру, що бачите його почуття, можете повернутися до свого питання6 «Як ти пачиш подальший розвиток подій, що ти збираєшся робити з цією проблемою?»

7-й крок. Ведіть переговори, якщо ваші бажання не співпадають з тим, що може дати вам ваш партнер.

Продовження додатку Л.

Тема 7. Формування цілей та перспективних життєвих планів

Заняття 10.

Мета: закріпити навички побудови короткострокових та довгострокових цілей та перспективних планів.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 10.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Я у символічній формі» (20 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Незакінчені речення» (10 хв.)
4. Повторення правил (10 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
6. Вправа «Хочу й Треба» (25 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 10.2 (1 год. 20 хв.):

7. Вправа «Моя ціль» (30 хв.)
8. Вправа «Три мети» (30 хв.) / Вправа «Життєві перспективи» (30 хв.)
9. Рефлексія заняття «Журнал» (5 хв.)
10. Домашнє завдання (5 хв.)
11. Вправа-комплімент «Дякую собі» (8 хв.)
12. Ритуал прощання «Аплодисменти» (2 хв.)

Хід проведення заняття

Сесія 10.1 (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про зміст та структуру сьогоднішнього заняття:

«Ми підходимо до завершення нашої тренінгової Програми. По переду у нас ще два заняття. Сьогодні ми будемо відпрацьовувати навички із побудови короткострокових та далекоглядних цілей та перспективних планів. Такі навички допомагають нам прогнозувати майбутнє та бути у цьому успішними».

2. Вправа на знайомство «Я у символічній формі»

Мета: продовжити знайомство, налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками

Час: 20 хв.

Ресурси: кольорові олівці, фломастери, папір А4.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер пропонує учасникам:

«*Уявіть, будь ласка, себе у вигляді якогось пейзажу, ландшафту, який би найкраще міг охарактеризувати Вас, Ваш характер, стиль життя тощо. Це може бути морський чи гірський пейзаж, лісова галявина, березовий гай, що завгодно. Тепер намалюйте те, що ви побачили, якомога детальніше. Малюнки можуть бути символічними і, будь ласка, не переймайтеся через те, що вважаєте, наче б то не вмієте малювати. Ми всі вміємо малювати, варто лише спробувати. Окрім того, результат вашої роботи ніхто оцінювати не буде. Аркуші підписувати не потрібно».*

Продовження додатку Л.

По завершенню роботи, тренер збирає малюнки, перемішує їх, щоб не можливо було визначити, кому вони належали.

На **другому етапі** вправи кожен малюнок по черзі демонструється тренером всім учасникам групи. Завдання останніх – виходячи зі змісту зображення, «відчути» й описати особливості людини-автора роботи: ставлення до себе, інших, ставлення до життя, відмінні риси характеру, все, що тільки можливо буде припустити з огляду на деталі малюнка.

Автор роботи протягом часу обговорення зберігає мовчання і не видає себе. Лише після того, як аналіз малюнка завершений, він може внести корективи у сказане іншими учасниками, пояснити сенс намальованого, висловити свої міркування, висновки, відчуття з приводу почутого.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалась вам вправа?
- Що нового ви дізналися один про одного?
- Хто здивував вас найбільше?

До уваги тренера!

У разі, якщо дехто з учасників категорично відмовиться малювати, можна попросити його описати цей пейзаж словесно та записати цей опис на аркуші.

У випадку, коли учасниками групи є соціально-педагогічно занедбані підлітки та молоді люди, можна дещо спростити цю вправу для них: підготувати картки (на 4 більше, ніж кількість учасників – щоб всі мали вибір) із зображеннями найрізноманітніших пейзажів та розкласти їх на підлозі. Учасники отримають завдання обрати із запропонованих карток той пейзаж, який найбільше відповідає їх натурі (або – настрою), та, повернувшись на місце, спробувати пояснити, чому обрану саме таке зображення.

3. Рефлексія минулого заняття «Незакінчені речення»

Мета: згадати події, які відбувались на минулому занятті, та виявити основні ключові моменти.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаними на ньому реченнями, які учасникам необхідно буде закінчити.

Хід проведення:

Тренер просить учасників поміркувати та зафіксувати у своїх записниках продовження таких трьох речень:

«На минулому занятті мене вразило … . І за час до сьогоднішнього заняття я думав про … . Сподіваюсь, що сьогодні я … .»

Тренер дає учасникам 5-7 хв., щоб вони впоралися із завданням. Після чого учасники по черзі озвучують те, що записали.

До уваги тренера!

Тренеру варто надати учасникам приклад того, як можна продовжити ці речення, та починає з себе: «Я, наприклад, продовжу ці речення так: На минулому занятті мене вразило, <u>що всі учасники стали більш відкритими та активними.</u> І за час до сьогоднішнього заняття я думав/ла про <u>те, як зробити сьогоднішню тему цікавою та корисною для вас</u>. Сподіваюсь, що сьогодні я <u>обов'язково отримаю результат, до якого прагну як ведучий/а нашого заняття</u>».

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких слід дотримуватись під час занять.

Продовження додатку Л.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер акцентую увагу учасників на правилах, яких всі дотримувались протягом часу реалізації Програми, та дає наступне завдання:

«Подумайте, будь ласка, в яких ситуаціях кожне з цих правил ми можемо використовувати у власній родині? У спілкуванні з близькими? Коли та яке з правил буде найбільш доречним?».

Тренер просить учасників почергово обговорювати кожне з правил, які були прийняті у групі під час першого заняття.

Запитання для обговорення:

1. Чи потрібні правила у сімейному житті?
2. Яку функцію виконують правила у повсякденні?
3. Які правила є у вашій сім'ї?
4. Чи допомагають вони вирішувати конфліктні ситуації?
5. Коли варто встановлювати правила у родині?

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш паперу на фліпчарті із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох, аркуші паперу А4 за кількістю учасників, фломастери, скотч.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер пропонує учасникам поділитися досвідом використання навичок активного слухання в спілкуванні з близькими людьми. Бажано представити один успішний та один неуспішний (якщо такий був) приклад.

Запитання для обговорення:

- Чи була для вас корисною ця робота?
- Чи залучали ви до виконання домашнього завдання інших членів сім'ї?
- Що було зробити найважче?
- Що допомогло, що заважало?
- Чи змінив щось цей крок у вашому житті? Що саме?

6. Вправа «Хочу й Треба»

Мета: усвідомлення необхідності постійної роботи над собою задля досягнення поставлених цілей.

Ресурси: бланки із двома блоками: «Хочу» і «Треба» (Додаток 10.1) за кількістю учасників.

Час: 25 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер роздає учасникам бланки (Додаток 10.1.) і говорить:

«Життя нам дає можливість як насолоджуватися ним, так і примушує здійснювати певні дії, які приносять користь, але буває так, що робити їх не хочеться. Які ви можете назвати приклади таких дій? (Наприклад, щоранку прокидатися о 6.00 за збиратися на роботу чи навчання; робити зарядку; виконувати неприємну обіцянку тощо).

Заповніть, будь ласка, таблицю, яку ви отримали, з урахуванням ваших сьогоднішніх бажань та потреб. Спробуйте якомога більше написати у кожному зі стовпчиків: і у стовпчику «Хочу» і у стовпчику «Треба».

Учасники отримують на виконання завдання 7-10 хв.

Продовження додатку Л.

На другому етапі, після того, як всі заповнили свої бланки, тренер об'єднує учасників у трійки, де один – це людина («господар»), яка не може вирішити, чого слід дотримуватися – «треба» або «хочу»; другий – виконуватиме роль «треба»; третій – «хочу».

Кожен із учасників з іменами «Треба» і «Хочу» повинен обґрунтовано довести «господареві», що саме він найбільш значущий в його житті. Вислухавши обох та ще раз проаналізувавши свої записи у бланку, «господар» повинен вибрати щось одне: або «Хочу», або «Треба» (про свій вибір партнерам у трійці він *не повідомляє*). Далі учасники тренінгу міняються ролями, так, щоб кожен з трійки опрацював свої «треба» і «хочу».

На **третьому етапі**, по завершенню роботи, трійки повертаються до кола для обговорення отриманих результатів.

Запитання для обговорення:

1. Чи сподобалась вам вправа?
1. Як ви думаєте, навіщо ми її виконували?
2. Розкажіть, хто що обрав з цих двох варіантів? Чому вибір був саме таким?
3. Чи завжди в житті ми робимо лише те, що нам хочеться?
4. А чи можливо робити лише те, що треба, але не мати до цього бажання?
5. Що сталося б з людиною, якщо б вона взагалі не виконувала вищеперераховані «треба»? До чого б це призвело? Чи досягла б вона успіху у житті?
6. До чого б ви віднесли подолання власної агресивності: до «треба» чи до «хочу»?
7. Чи можливо, щоб наші «хочу» і «треба» були однаковими для нас (наприклад, знаю, що треба йти на роботу і хочу це робити)? Що для цього потрібно?

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 10.2. (1 год. 20 хв.)

7. Вправа «Моя ціль»

Мета: перевірити результати досягнення учасниками поставленої на початку Програми (другому занятті) мети.

Час: 30 хв.

Ресурси: фотокартки із цілями учасників, які зроблені на другому занятті (має бути гарно видно всі складові цілі), бланк «Шкала досягнення мети» (Додаток 10.2), бланк «Досягнення цілі» (Додаток 10.3).

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер просить пригадати учасників друге заняття та вправу №7 «Постановка індивідуальних цілей» (сесія 2.2), коли вони працювали із кольоровими картками, викладаючи кроки та інші складові успішного досягнення намічених цілей. Якщо учасники мають із собою результати домашнього завдання, яке вони виконували після другого заняття – розписані на аркушах А4 цілі та складові їх досягнення – тренер просить дістати їх.

Також тренер роздає фотокартки із цілями учасників, зроблені під час вищезгаданої вправи. І просить протягом 3 хвилин уважно подивитися на всі складові своєї цілі (дату виконання; кроки, які слід було зробити; сильні сторони та людей, які мали допомагати; перешкоди, які могли трапитися).

На **другому етапі** вправи тренер роздає учасникам бланк із шкалою досягнення мети (Додаток 10.2) і просить поставити позначку в тому місці, де, на даному етапі, перебуває досягнення учасником його цілі .

На **третьому етапі** всі учасники озвучують свої результати, а тренер стимулює обговорення:

- *Чи є такі, хто вже досяг своєї мети?*
- *Чому саме у такий бал ви оцінили рівень досягнення поставленої мети?*
- *Чи вистачить вам часу до запланованої дати, щоб досягти поставленої мети?*

Продовження додатку Л.

- *Чи всі кроки із запланованих уже виконані, чи ж, можливо, потрібно декілька додати? Які саме?*
- *Чи дійсно вам допомагали ті люди, яких ви вписали? Хто ще долучився до цього процесу?*
- *Чи відчуваєте ви, що вказані вами сильні сторони сприяють у досягненні мети?*
- *Чи виправдались ваші побоювання щодо перешкоди, яка могла виникнути на шляху досягнення мети? Яким чином ви її подолали?*

На **четвертому етапі** вправи тренер роздає учасникам бланк «Досягнення цілі» (Додаток 10.3) і просить його заповнити:

«Зараз всі отримали бланки, заповнивши які, ви матимете ще одну підтримку на шляху досягнення вами поставленої цілі. Тим же, хто вже досяг своєї цілі, це допоможе закріпити позитивний результат та проаналізувати, яким був шлях до його досягнення. У кожному блоці бланку Вам необхідно зафіксувати корективи, які наразі ви можете внести щодо плану досягнення вашої цілі. Спершу, зверху ви маєте ще раз написати вашу ціль. Далі, якщо необхідно, підкорегувати дату її виконання, можливо комусь знадобиться трохи більше часу, а можливо, хтось вже зовсім близько до своєї мети, і може виконати її швидше, ніж запланував. Так само попрацюйте над своїми позитивними якостями, що будуть корисними на шляху досягнення запланованого. Напевно, ви вже відкрили в собі набагато більше сильних сторін, ніж на початку нашого знайомства, спробуйте визначити, які це сильні сторони, та запишіть їх у відповідну колонку. Так само розгляньте і людей, які вам допомагають у досягненні мети, можливо, хтось із записаних зовсім не приймає участі та не є для вас стимулом, натомість, ви можете вписати тих, хто дійсно вам допомагає. Якщо у вас виникли нові перешкоди або ж – навпаки – вони зовсім зникли, так саме це запишіть. На виконання цього завдання у вас є 10 хвилин».

Ті учасники, які вже досягли своїх цілей, можуть також записати, що їм сприяло у цьому – які додаткові кроки було здійснено, які люди та власні якості допомагали, чи були якість перешкоди на шляху досягнення мети, про які учасники не подумали у ході планування.

Після того, як учасники закінчили роботу із бланками, тренер говорить:

«Ви маєте зберігати ці бланки до тих пір, поки не досягнете своєї мети. Після того, як мета буде досягнута, ви, за бажанням, можете відправити цей бланк з листом про перебіг досягнення вами своєї мети на нашу адресу, щоб ми також знали про ваші успіхи і змогли порадіти разом із вами».

Запитання для обговорення:

1. Чи складно було знову працювати над вашими цілями?
2. Чи багато чого змінилося?
3. Чи відчуваєте ви в собі сили досягти поставленої мети?

8. Вправа «Три мети»

Мета: відпрацювати навичок побудови перспективних цілей на майбутнє.

Час: 30 хв.

Хід проведення:

Вправа проводиться в три етапи, на кожен з яких виділяється по 6 хвилин часу:

На **першому етапі** тренер просить учасників виписати три головні мети на найближчі *три роки життя*.

На **другому етапі** учасникам необхідно визначити три головні мети на найближчий *рік* життя.

Таким чином, мета першого року з попереднього пункту завдання розбивається на конкретніші й найближчі цілі.

На **третьому етапі** вправи тренер просить учасників уявити собі ситуацію:

Продовження додатку Л.

«За певних обставин через пів року ви зміните країну проживання, фах, будете проживати без близьких та родини (це «відрядження» триватиме довгий час – 5-7 років). Які будуть ваші три мети на ці 6 місяців до глобальних змін?»

Тут учасники вводяться в критичну ситуацію, стимулюючу або активну позицію по відношенню до своїх життєвих перспектив в цілому, або демонструють пасивну модель життєдіяльності, що стає предметом обговорення в групі.

Запитання для обговорення:

1. Чи вдалося виконати завдання повністю?
2. Чи має місце узгодженість першого й другого пункту завдання?
3. Які почуття ви переживали при виконанні вправи?
4. Який досвід був вами отриманий при виконанні вправи?

До уваги тренера!

Нижче знаходиться ще один варіант вправи, спрямованої на цілепокладання. Тренеру варто обрати той варіант, який, на його думку, буде більш прийнятним для цільової групи.

8 (варіант 2). Вправа «Життєві перспективи»

Мета: відпрацювати навичок побудови перспективних цілей на майбутнє.

Час: 30 хв.

Хід проведення:

Тренер говорить учасникам:

«Говорять, що наше життя достатньо довге, щоб встигнути виправити свої помилки, але не таке коротке, щоб не встигнути зробити нових. Керуючись цією мудрістю, спробуємо правильно розпорядитися нашим майбутнім.

- *Подумайте, будь ласка, якби це було у вашій волі, як довго ви б хотіли прожити? До скількох років?*
- *Визначитеся, скільки років в цьому випадку у вас залишається попереду?*
- *Розділите цей період на п'ять етапів, кожен з яких повинен мати свою мету. Позначте ці цілі.*
- *Тепер зосередьтесь на першому етапі (з п'яти). Розбийте вже позначену мету даного етапу на 3-5 конкретніших цілей. До кожної конкретнішої цілі пропишіть завдання, шляхом вирішення яких ви будите рухатися до поставленої цілі (тобто кроки по її досягненню), а також свої дії з приводу виконання поставлених завдань (тобто, що конкретно вам необхідно зробити на кожному такому кроці)».*

Запитання для обговорення:

1. Чи важко було виконувати вправу?
2. Чи часто ми розмірковуємо над тим, над чим довелося подумати у ході виконання цієї вправи?
3. Чи бажає хтось поділитися своїми цілями на найближче майбутнє?
4. Що необхідно робити для того, щоб людина досягала своїх цілей?

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Тренер акцентує увагу учасників на тому, що бланк, який вони отримали у ході виконання попередньої вправи №7 (Додаток 10.3), допоможе їм у майбутньому деталізувати шлях по досягненню будь-якої – короткострокової чи довгострокової – мети.

Окрім того, важливо, щоб учасники розуміли – за кожним кроком (завданням по досягненню мети) стоять конкретні дії, а дати їх виконання мають бути також конкретними. Якщо розробленого плану не дотримуватись, то результат – досягнення бажаної мети – може надовго відтермінуватися у часі або ж взагалі – бути недосяжним.

9. Рефлексія заняття «Журнал»

Мета: підбити підсумки заняття, сприяти усвідомленню отриманої інформації кожним з учасників.

Час: 5 хв.

Ресурси: бланки «журналів» за кількістю учасників (Додаток 2.1).

Хід проведення:

Вправа відбувається за алгоритмом, який представлено у Занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

Запитання для обговорення:

1. Що було корисного на сьогоднішньому занятті?
2. Що було зайвим?
3. Що найбільше запам'яталось?
4. Що варто було б змінити?
5. Що саме вам допоможе у зміні вашої поведінки (ставленні)? Чому?

10. Домашнє завдання

Мета: закріпити тему заняття та відпрацювати навички рефлексії власних почуттів.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер говорить учасникам, що сьогодні вони отримають досить нетипове завдання. За час до наступної зустрічі всім учасникам необхідно буде подивитися художній фільм. Його назва «Заплати іншому» (або «Заплати наперед» – «Pay it Forward»). Цей фільм було знято у 2000 році у Сполучених Штатах Америки за однойменним романом Кетрін Райан Хайд. Це той фільм, який, мабуть, зможе стати класикою та ніколи не буде застарим для перегляду, він розповідає про досить прості речі, однак – у досить незвичній формі.

Тренер просить учасників під час перегляду занотовувати свої почуття та думки і просить взяти із собою ці нотатки наступного разу.

До уваги тренера!

Тренеру обов'язково необхідно теж переглянути фільм, якщо він його не бачив, щоб адекватно провести обговорення домашнього завдання на наступний раз. Учасникам необхідно розказати, де у Інтернет-мережі цей фільм можна знайти. Якщо в учасників немає доступу до Інтернету і ні в кого з них такого фільму не виявиться, необхідно забезпечити учасникам можливість перегляду, влаштувавши у зручний для всіх час своєрідний «кіносеанс» в організації.

Продовження додатку Л.

11. Вправа-комплімент «Дякую собі»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття.

Час: 8 хв.

Хід проведення:

Тренер говорить учасникам, що на сьогоднішньому занятті всі працювали активно та плідно, отож, настав час подякувати собі. Тренер просить по колу всіх учасників продовжити таку фразу: «Я дякую собі за те, що я сьогодні …». Почати може будь хто з учасників, за бажанням.

12. Ритуал прощання «Аплодисменти»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та згуртуванню учасників.

Час: 2 хв.

Хід проведення:

Тренер дякує учасникам за увагу та пропонує винагородити один одного аплодисментами так, щоб спочатку вони звучали тихо, а потім ставали все голоснішими.

Продовження додатку Л.

Додаток 10.1 до Програми

Бланк до вправи «Хочу й Треба»

Треба	***Хочу***
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…
…	…

Продовження додатку Л.

Додаток 10.2 до Програми

Шкала досягнення мети

0	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*

Продовження додатку Л.

Додаток 10.3 до Програми

Досягнення цілі

Моя мета:			
Дата виконання мети:			
Кроки, які необхідно зробити для досягнення мети	*Люди, які допоможуть мені, у досягненні мети*	*Мої сильні сторони (якості), які допоможуть у досягненні моєї мети*	*Перешкоди, які можуть виникнути на шляху до досягненню мети*

Продовження додатку Л.

Тема 8. Підведення підсумків участі у Програмі

Заняття 11.

Мета: підвести підсумки участі у Програмі, визначити отримані у ході Програми результати.

Загальна тривалість: 3 год.

План:

Сесія 11.1 (1 год. 20 хв.):

1. Привітання (5 хв.)
2. Вправа на знайомство «Ми різні» (5 хв.)
3. Рефлексія минулого заняття «Згадати все» (10 хв.)
4. Повторення правил (5 хв.)
5. Перевірка домашнього завдання (15 хв.)
6. Вправа «Очікування та опасіння» (15 хв.)
7. Вправа «Лист до себе» (25 хв.)

Перерва (20 хв.)

Сесія 11.2 (1 год. 20 хв.):

8. Вправа «Гарячий стілець» (50 хв.)
9. Заповнення заключних анкет (10 хв.)
10. Вручення сертифікатів (15 хв.)
11. Ритуал прощання «Щоб нам завжди всім щастило» (5 хв.)

Святкування закінчення Програми (час визначається організаторами, залежно від можливостей).

Хід проведення заняття

Сесія 11.1. (1 год. 20 хв.)

1. Привітання учасників

Мета: привітати учасників заняття, налагодити позитивну атмосферу в групі та налаштувати учасників на роботу.

Час: 5 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з написаною темою заняття.

Хід проведення:

Тренер вітає учасників тренінгу, звертає їх увагу на аркуш фліпчарту з темою заняття та розповідає про мету та структуру сьогоднішнього заняття:

«Доброго дня (ранку, вечора) всім. Я дуже рада(ий) сьогодні всіх вас бачити. Сьогодні, як ви пам'ятаєте, останнє наше заняття. Ми будемо підводити підсумки наших дванадцяти зустрічей. Всі ви зможете проаналізувати результати власної участі у Програмі та отримаєте сертифікати, що засвідчуватимуть таку участь».

2. Вправа на знайомство «Ми різні»

Мета: налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер просить учасників ходити по кімнаті і вітатися один з одним дещо незвичними способами:

«Зараз вам необхідно рухатися по кімнаті і вітатися з усіма, кого будете зустрічати. Підходячи до іншої людини, ви маєте привітатися трьома способами: 1. Як українці – низько вклонитися один одному і сказати «Здоровенькі були»; 2. Як японці – скласти руки разом, доля до долоні, кивнути головою, і сказати «Ніхау»;

3. Як африканці – притиснути ступню до ступні і сказати «Ула-ла».

Продовження додатку Л.

3. Рефлексія минулого заняття «Згадати все»

Мета: згадати події, які відбувались на минулому занятті, та виявити основні ключові моменти.

Час: 10 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту, маркери.

Хід проведення:

Тренер просить учасників згадати теми, які розглядалися протягом дванадцяти занять, але озвучувати їх у зворотному порядку, тобто не від початку заняття до кінця, а навпаки, від кінця – до початку (за принципом вправи «Дзеркало заднього виду сесії 5.1 заняття 5). Поки учасники озвучують, те що згадали, тренер записує все на аркуші фліпчарту, починаючи *знизу* (від останнього) – *вверх* (до найпершого):

1. *Знайомство і прийняття правил*
2. *Постановка індивідуальних цілей*
3. *Спускові механізми агресивної поведінки*
4. *Насильство в сім'ї: що це?*
5. *Насильство в сім'ї: що це? (продовження попереднього заняття)*
6. *Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією*
7. *Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією (продовження попереднього заняття)*
8. *Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації (Підвищення самооцінки та подолання власної тривожності)*
9. *Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації (Розвиток співпереживання та емпатії як базис для ненасильницьких стосунків)*
10. *Ефективна комунікація як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації (Відпрацювання навичок ефективної комунікації)*
11. *Формування цілей та перспективних життєвих планів*
12. *Підведення підсумків участі у Програмі*

4. Повторення правил

Мета: нагадати учасникам про правила, яких слід дотримуватись під час заняття.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Тренер нагадує про те, що протягом всіх занять у межах Програми нам допомагали наші спільно визначені правила, і перераховує їх:

«Подивіться, будь-ласка, на наш плакат з прийнятими правилами. Вони допомагали нам плідно працювати протягом усіх наших занять. Ми з вами докладно розглядали роль застосування правил у сім'ї, під час спілкування один з одним, у робочому чи навчальному колективі / групі.

Отже, нашими правилами були і залишаються до кінця сьогоднішнього заняття:.. ». Тренер перераховує прийняті на першому занятті правила.

5. Перевірка домашнього завдання

Мета: перевірити домашнє завдання, яке учасники отримали на минулому занятті.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту із зафіксованою на ньому шкалою від нуля до трьох.

Хід проведення:

Перший етап вправи відбувається за схемою, яка описана у занятті 2 Теми 2 відповідної вправи.

На **другому етапі** тренер обговорює з учасниками результати домашнього завдання.

Продовження додатку Л.

Запитання для обговорення:

- Чи сподобався вам фільм «Заплати іншому» («Заплати наперед»)?
- Як ви вважаєте, якою є його головна ідея?
- Чи можливі події, що зображені у фільмі, у реальному житті? У якій формі?
- Чи думали ви колись, а як саме ви можете змінити світ навколо себе на краще? Як це можливо? Від кого залежать такі зміни?
- Як ви розумієте вислів Платона «Піклуючись про щастя інших знаходимо своє власне»?

6. Вправа «Очікування та опасіння»

Мета: визначити, наскільки реалізувалися очікування учасників від участі у Програмі.

Час: 15 хв.

Ресурси: аркуш фліпчарту з намальованою посередині річкою, що протікає між двома берегами, та з наклеєними на ньому під час першого заняття стікерами – очікуваннями та опасіннями учасників.

Хід проведення:

Тренер просить учасників підійти до символічної річки та знайти стікери з власними очікуваннями (на «нижньому березі» намальованої річки) та опасіннями (символічний «підводний камінець» у річковій воді).

Після того, як учасники забрали свої стікери та повернулися на місця, тренер просить їх поміркувати над тим, на скільки їх очікування можна вважати реалізованими і чи виправдалися їх побоювання/опасіння, чи ж їх вдалося уникнути.

Після того, як учасники 1-2 хв. поміркують над завданням, тренер просить всіх учасників по одному та по черзі підійти до плаката з річкою, прокоментувати результати своїх роздумів і, у разі, якщо очікування від Програми можна назвати реалізованим – стікер із записаним очікуванням необхідно приліпити вже *на верхньому березі річки* – тобто річку успішно перейдено. Якщо передбачувані опасіння / побоювання не відбулися – стікер із таким записом можна знищити, якщо опасіння реалізувалось, однак було успішно подолано – стікер залишається у якості «підводного камінця» та приліплюється на зображенні річки.

Після того, як всі учасники висловляться, тренер обов'язково має прокоментувати, наскільки були реалізовані його очікування та чи здійснилися опасіння.

7. Вправа «Лист до себе»

Мета: розвиток навичок далекоглядного планування.

Час: 25 хв.

Ресурси: кольорові аркуші паперу А4.

Хід проведення:

На **першому етапі** тренер роздає учасникам аркуші паперу і просить протягом 25 хвилин написати листа собі самому, з майбутнього:

> *«Уявіть собі себе через десять років. Ви пишете собі листа, де розказуєте про своє життя (розповідаєте, де живете, про свою сім'ю, роботу, наслідки даної Програми для вашого життя)».*

На **другому етапі** учасники за бажанням зачитують свої листи.

Тренер радить учасникам зберегти ці листи і обов'язково перечитати через деякий час (бажано – все ж через 10 років) та порівняти, що із «передбачень» збулося.

Продовження додатку Л.

До уваги тренера!

Дана вправа спрямована на побудову далекоглядної перспективи життя. Зазвичай, учасники розказують у листі про свої успіхи, щасливу родину, досягнення певних результатів та висот.

Якщо хтось з учасників не бажатиме зачитувати свій лист для всіх, тренеру не варто на цьому наполягати, адже це може бути найцінніші мрії учасника, якими не з ким не захочеться ділитися.

ПЕРЕРВА (20 хв.)

Сесія 11.2. (1 год. 20 хв.)

8. Вправа «Гарячий стілець»

Мета: сформувати в учасників позитивний образ «Я» та сприяти завершенню Програми на позитиві.

Час: 45 хв.

Хід проведення:

На **першому етапі** вправи тренер наголошує, що група вже тривалий час працює разом і всі в ній досить добре знають один одного, та просить учасників протягом 10 хвилин записати на аркуші паперу *позитивні характеристики* на кожного з учасників групи у трьох фразах. Наприклад: «Андрій – 1) гарний товариш; 2) надзвичайно відповідальний; 3) прагне досягати своїх цілей».

На **другому етапі** вправи тренер виставляє посередині кола стілець і запрошує всіх по-черзі, починаючи з першого, хто бажає присісти на нього та послухати, що про нього розкажуть інші. Всі учасники, по колу, починають розповідати, що саме вони записали про цю людину. Один з учасників, той хто зазвичай сидить праворуч від учасника, що наразі знаходиться у центрі кола, записує всі озвучені характеристики на окремому аркуші, і потім вручає господареві (тому, хто сидів у колі).

Запитання для обговорення:

- Чи сподобалася вам ця вправа?
- Чи було складно записувати характеристики на кожного учасника?
- Чи дізналися ви щось нове про себе?
- Які ви мали відчуття, сидячи на нашому «гарячому стільці»?

До уваги тренера!

Дана вправа допоможе закріпити позитивний образ «Я» в учасників.

Тренеру варто слідкувати і наголошувати на тому, що характеристики мають бути виключно позитивними, і щоб недоречні висловлювання в адресу якогось з учасників не спровокували конфліктну ситуацію.

9. Заповнення заключних анкет

Мета: визначити результати реалізації Програми

Час: 10 хв.

Ресурси: заключна анкета (якщо є така потреба).

Хід проведення:

Тренер просить учасників заповнити заключні анкети та пояснює учасникам, що ці анкети допоможуть тренерові підбити підсумки Програми, проаналізувати її ефективність, здобутки, а також можливі недоліки, та скласти відповідний звіт про проведення Програми.

10. Вручення сертифікатів

Мета: відзначити досягнення учасників у ході реалізації Програми

Час: 10 хв.

Продовження додатку Л.

Ресурси: сертифікати за кількістю учасників, які успішно завершили Програму.

Хід проведення:

Тренер починає зі слів:

«Ось і настав той момент, коли ми, підходячи до фінішу, починаємо отримувати здобутки від участі у Програмі. Одним із таких здобутків є сертифікат про участь у Програмі.

Сподіваємося, що він стане одним із перших документальних підтверджень вашого прагнення та вашої готовності до позитивних змін. Ми хотіли б, щоб він знайшов свої місце у вашому домі та надихав вас на нові звершення.

Отже, сертифікат про успішну участь у програмі «…назва…» вручається … [прізвище та ім'я учасника, аплодисменти]».

До уваги тренера!

Момент вручення сертифікатів можна зробити урочистим, із відповідною музикою та навіть червоним килимком, яким будуть проходити учасники до місця вручення їм сертифікату.

Бажано, щоб сертифікати були надруковані на відповідному папері, містили логотипи організації, назву Програми, прізвище та ім'я учасника, який успішно брав у ній участь, а також підписи тренера(ів) та керівника організації, що реалізувала Програму.

Є декілька варіантів вручення сертифікатів. Перший – сертифікати учасникам може вручати сам тренер, другий – учасники можуть вручати сертифікати один одному: тренер по колу роздає сертифікати учасникам так, щоб вони обов'язково отримали НЕ свій документ. Після цього, будь-хто з учасників виходить у центр кімнати та урочисто вручає сертифікат, який він має у руках, його дійсному власнику. Той, хто щойно отримав свій сертифікат, вручає документ, який йому видав тренер на початку, наступному учаснику.

11. Вправа на завершення «Щоб нам завжди всім щастило»

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття та Програми.

Час: 5 хв.

Хід проведення:

Всі учасники стають у коло та обіймають своїх сусідів праворуч та ліворуч за плечі.

Тренер дає завдання:

«На одному із минулих занять ми з вами вже виконували такий ритуал прощання, але зараз ми дещо змінимо слова, які необхідно говорити. Прошу кожного підняти праву ногу вгору. Тепер, стоячи на одній нозі, нам треба буде стрибати на лівій нозі при цьому тричі прокричати фразу: «Щоб нам зАвжди всім щастило!». А тому, хто наприкінці найвище підстрибне та найголосніше викрикне «Ура!», найбільше пощастить. Отже, готові?….»

Вправу варто завершити гучними аплодисментами.

Добре, якщо під час святкування закінчення Програми організатори зможуть запросити учасників до солодощів, фруктів, чаю та кави. Це дасть можливість створити атмосферу своєрідного свята та закріпить приємні враження про участь у Програмі.

Додаток М.

Квест «Знаю, вмію, можу»

Станція 1. Вправа «Дозволено – не дозволено?»

Хід проведення:

Тренер на станції звертається до учасників:

«Зараз ми з вами спробуємо перевірити на скільки добре ми засвоїли отриманні знання. Для початку всі мають зручно розміститись на своїх місцях, позабирати все з рук».

Тренер бере в руки м'яч та займає місце, разом з учасниками у колі.

Тренер звертається до учасників:

«Я буду зачитувати вам запитання, якщо відповідь «Так», то м'яч, який знаходиться у мене в руках – залишається у мене. Якщо відповідь «Ні», то я кидаю м'яча іншому будь-якому учаснику.

Коли м'яч опиниться у другого учасника, я продовжу зачитувати запитання. Якщо відповідь «Так», то учасник залишає м'яч у себе в руках, якщо «Ні» - кидає іншому.

Той учасник, який один раз дав відповідь, вдруге отримати м'яч не може. Тому, слідкуйте за тим, щоб м'яч отримали ті учасники, як ще не відповідали на запитання. Чи зрозумілі вам правила гри?»

Тренер пересвідчується чи учасники зрозуміли завдання і зачитує перше запитання:

- *Чи дозволено заходити без дозволу у чуже житло?* (ні – тренер має передати м'яч будь-кому із учасників).

Тренер зачитує наступне запитання:

- *Чи дозволено переходити дорогу на червоне світло?* (ні – учасник має передати м'яч наступному учаснику).

За таким принципом тренер продовжує вправу.

Запитання до вправи:

- *Чи дозволено зберігати наркотичні речовини?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено зривати квіти на міській клумбі?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено прогулювати уроки?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено попросити поліцейського про допомогу?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено брати не свої речі, навіть, якщо на перший погляд нічийні?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено вживати ненормативну лексику у громадських місцях?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено погрожувати людині ножем/пістолетом, жатрома?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено переходити дорогу на зелене світло?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено чинити непокору поліцейському, якщо ви нічого протиправного не зробили?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено розмальовувати маркерами або фарбами пам'ятки архітектури?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено знати свої права?* (так – м'яч залишається в учасника)
- *Чи дозволено псувати чужий одяг?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено писати або малювати на стінах вулиці??* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено підглядати за кимось?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено глузувати над іншими?* (ні – учасник має передати м'яч далі)
- *Чи дозволено вказати другові на те, що він був не правий?* (так – м'яч залишається в учасника)

Продовження додатку М.

- *Чи дозволено вдарити по обличчю людину/дитину, якщо він «заслужив»?* (ні – учасник має передати м'яч далі)

- *Чи дозволено відмовлятись від випивки, яку вам пропонує дорослий?* (так – м'яч залишається в учасника)

До уваги тренера!

Якщо під час запитання учасник відповідає не вірно, тренер запитує у групи чи всі погоджуються із відповіддю.

У разі, якщо група не знає правильної відповіді, тренер може її озвучити, вказуючи також на те, який вид відповідальності понесе підліток, якщо вчинить такі дії.

Перелік запитань може різнитись від наведеного в залежності від кількості учасників у групі. Якщо учасників менше, чим наведено запитань, тоді тренер може самостійно підібрати ті запитання, які, на його думку, будуть більш актуальнішими для групи. Але не слід забувати про те, що перелік запитань має містити також і ті запитання, відповідь на які «дозволено». Якщо кількість учасників більша, чим наведено у прикладі запитань, тоді тренер може додати такі декілька запитань самостійно.

Після останнього запитання тренер звертається до учасників:

«Я дякую всім за вашу активність і давайте винагородимо один одного аплодисментами, та ваша команда отримує заслуговані літери, з яких потім має скласти певну фразу».

Станція 2. Співпраця»

Ресурси: стільці, на яких сидять учасники тренінгу.

Хід проведення:

На **першому етапі** виконання завдання тренер просить учасників розрахуватися на 1, 2, 3. Кожен номер отримує записку з інструкцією, яку він не повинен показувати іншим.

Інструкції:

Учасники за № 1 – Поставте всі стільці в коло. У вас на це є 10 хв.

Учасники за № 2 – Поставте всі стільки ближче до дверей. У вас на це є 10 хв.

Учасники за № 3 – Поставте всі стільці ближче до вікна. У вас на це є 10 хв.

Тренер просить учасників дотримуватися отриманих інструкцій. Слід зазначити, що вони мають співпрацювати з тими, хто має однакові з ними інструкції.

До уваги тренера!

Ця вправа надає різні можливості для творчості. Зазвичай групи починають виконання інструкцій активно, інколи із застосуванням сили: переносять стільці, на яких інші відчайдушно намагаються всидіти. У той час, як одні учасники починають намагатися співпрацювати, інші все ще прагнуть зібрати й утримати зібрані стільці. Зазвичай це розчаровує тих, хто вже «дозрів» до співпраці. Хтось із них може махнути на все рукою. Іноді трапляється так, що учасники не розмовляють один з одним, думаючи, що це не дозволено, але тренер нічого про це не сказав.

Можливі такі варіанти співпраці команд:

- стільці поставлені колом таким чином, що «зачіпають» і двері, і вікно;
- стільці поставлені по черзі: спочатку – колом, потім – ближче до дверей, і нарешті – ближче до вікна;
- 1/3 стільців розміщені по колу, 1/3 стільців – біля дверей і 1/3 – біля вікна;
- взагалі не дотримуватися інструкцій.

Коли час вичерпано або тренер бачить, що виконання завдання завершено, відбувається обговорення.

Продовження додатку М.

Станція 3. «Ярлики»

Ресурси: набори розрізаних картинок (листівок або фотокарток, або пазлів) за кількістю груп (3 або 4 групи по 5-7 осіб залежно від кількості учасників), набори «корон» з виразами: «Усміхайся мені», «Будь похмурим», «Корчи мені гримаси», «Ігноруй мене», «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років», «Підбадьорюй мене», «Кажи мені, що я нічого не вмію», «Жалій мене» (кількість корон має відповідати кількості учасників у групах).

Хід проведення:

Тренер об'єднує учасників у маленькі групи. Кожному він надіває на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано («корони» виготовляють з двох смужок білого паперу, склеєних по боках). Після цього кожній групі дається завдання протягом 10 хвилин скласти цілу картинку з розрізаних шматочків, але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як написано на його «короні».

Через 10 хвилин усі учасники по черзі (не знімаючи «корон») відповідають на запитання тренера:

- *Чи сподобалось вам, коли з вами спілкувалися таким чином?*

Після того, як усі висловляться, тренер пропонує учасникам зняти «корони» і вийти зі своїх ролей.

Станція 4. «Малювання за інструцією»

Ресурси: картки невеликого розміру з варіантами малюнків (Додаток 2.2.1) за кількістю пар, які будуть утворені для виконання завдання, олівці або фломастери, аркуші для фліпчарту, маркери.

Хід проведення:

На **першому етапі** проведення вправи тренер звертається до учасників:

«Розмовляти один з одним – це мистецтво. Непорозуміння та конфлікти можуть виникнути через те, що хтось неправильно когось зрозумів. Дуже часто цього можна було б уникнути. Тому нам необхідно тренуватися говорити чітко і доступно – так, щоб інші люди нас розуміли».

На **другому етапі** завдання тренер об’єднує учасників у пари. Учасник А отримує малюнок, а саме один із трьох варіантів малюнків (так, щоб учасник Б цього додатка не бачив), а учасник Б отримує чистий аркуш А4, олівець або фломастер.

Учасник Б повинен, отримуючи інструкцію від учасника А, намалювати те, що зображено на малюнку Розмовляти один з одним можна, але не дозволено чітко давати назву фігур. Потрібно пояснювати, що означає та чи інша фігура, називати певні асоціації. Той, хто малює, може запитувати про що завгодно. Робота над малюнком триває 5 хвилин. Учаснику А заборонено дивитися на малюнок, доки робота не закінчена. Після того, як час вичерпано, учасники в парах показують один одному малюнки і діляться думками.

Додаток Н.

Опитувальник щодо оцінки результативності участі у комплексній програмі профілактики агресивної поведінки підлітків у ЦСПР

Код опитуваної/ опитуваного: |___|___|___|___|___|___|___|___|___|
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Інструкція із заповнення коду опитуваної/ опитуваного:
поле 1 – перша буква повного імені опитуваної/ опитуваного;
2 – перша буква прізвища опитуваної/ опитуваного;
3 – перша буква повного імені матері опитуваної/ опитуваного (якщо ім'я невідоме, ставиться «ікс» – «Х»);
4, 5 – день народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 31 або 05);
6, 7 – місяць народження опитуваної/ опитуваного (наприклад, 12 або 02);
8, 9 – дві останні цифри року народження опитуваної/ опитуваного

1. Скажіть, будь-ласка, як часто Ви здійснювали агресивні дії:

1) До відвідування програми:
- щодня;
- більше, ніж раз на тиждень;
- раз на тиждень;
- раз на місяць;
- ніколи.

2) Під час відвідування програми:
- щодня;
- більше, ніж раз на тиждень;
- раз на тиждень;
- раз на місяць;
- ніколи.

3) Після закінчення відвідування програми (гадаєте, що так буде):
- щодня;
- більше, ніж раз на тиждень;
- раз на тиждень;
- раз на місяць;
- ніколи.

2. Як Ви можете визначити загальну ефективність Програми за шкалою від 0 до 10 (*зафарбуйте клітинку*):

0	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*

3. Як Ви можете визначити практичну користь для Вас від Програми за шкалою від 0 до 10 (*зафарбуйте клітинку*):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Користуючись таблицею, позначте вміння та навички, які Ви:
- засвоїли та теоретичному рівні;
- успішно використали;
- використали, але без успіху;
- плануєте використати.

Продовження додатку Н.

№	Вміння та навички	Рівень засвоєння			
	(за бажанням, перелік можуть доповнити тренери)	Засвоїв на теоретичному рівні	Успішно використав	Використав, але без успіху	Планую використати
1.	Активне слухання				
2.	«Я/Ти – висловлювання»				
3.	Побудова індивідуальних планів				
4.	Побудова перспективних планів				
5.	Перефразування				
6.	Техніка розв’язування конфліктів				
7.	Навички контролю над гнівом та агресією				
8.	Альтернативні способи реакції на подразнюючі ситуації				

5. Чи були у Вас випадки агресії за останній місяць (за період занять):
Так _____ Ні_____

6. Якщо так, то як ці випадки агресії закінчилися

Випадок агресії	Як він закінчився?		
	Зумів зупинитися на початку	Зумів зупинитися в середині	Відбувся прояв агресії

7. Які отримані навички Ви використали для того, щоб зупинити свої прояви агресії?

_____

_____

_____

Продовження додатку Н.

8. Чи змінилося у Вас ставлення до агресії? Чи готові Ви до життя без агресії?

а) так;
б) ні;
в) думаю про це.

9. Чи хотіли б Ви в подальшому отримувати психологічну підтримку?

а) так.
б) ні.

10. Якщо так, то у якій формі?

а) індивідуальна робота.
б) групова робота.

11. Який напрямок подальшої групової роботи Вас би зацікавив?

а)волонтерська діяльність;
б) формування навичок працевлаштування;
в) ефективне спілкування;
г) лідерство;
д) вміння розв'язувати конфлікти;
е) інші.

12. Які з тем Програми Вам сподобалася найбільше?

_____
_____
_____
_____
_____

13. Напишіть своє загальне враження від участі у Програмі у вільній формі: