

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Кафедра педагогіки та соціальної роботи

**РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
У ФОРМУВАННІ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ
ПІДЛІТКІВ**

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконав:
студент II курсу
ОПП «Соціальна педагогіка»
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Верега Ілля Ярославович

Керівник: проф.Тимчук Л.І.

До захисту допущено:
Протокол засідання кафедри № 4
від 21 листопада 2023 р.
Зав. кафедри _____Л.ТИМЧУК

Чернівці – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. АСЕРТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНО СПРЯМОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА В СОЦІУМІ	
1.1. Генеза поняття асертивності у наукових джерелах.....	5
1.2. Вікові особливості розвитку асертивної поведінки в учнів підліткового віку.....	2
	2
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	4
	0
2.1. Тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності підлітків	4
	0
2.2. Якісні і кількісні показники розвитку асертивності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти	7
2.3. Методи і форми соціально-педагогічної роботи з розвитку асертивності підлітків	0
ВИСНОВКИ	7
	9
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	8
	0
ДОДАТКИ	8
	8

ВСТУП

В умовах сьогодення актуальність розвитку асертивності особистості підлітків обумовлена соціальними явищами в нашому суспільстві і вимогами, які ставляться до підлітка при його вступі до світу самостійності. Підлітковий вік - період, протікання якого багато в чому визначає подальший життєвий шлях людини. Саме в цей час формується загальне уявлення про себе, своє місце в світі, про життєві цілі і цінності. Поряд з цим, саме на цей нестабільний та буремний період життя припадають численні девіації у поведінці підлітків. Свідченням цьому є невтішні загальновідомі статистичні показники росту наркоманії, захворюваності венеричними захворюваннями, в т.ч. ВІЛ-інфекцією тощо.

Демократизація поглядів на статеву поведінку та сексуальність людини у суспільстві, лібералізація соціальних норм привела до активного набуття підлітками дошлюбного статевого досвіду. Привабливими для молоді стають відмова від традицій та сексуальна досвідченість. Отже, можна віднести молодь та підлітків до своєрідної «групи ризику» у відношенні ураження ВІЛ, захворювань, що передаються статевим шляхом.

Різні аспекти проблеми асертивності особистості знайшли відображення у роботах Г. Бейєра, Г. Балла, Є. Головахи, Т. Говорун, М. Джеймса, О. Хохлової та ін. У контексті суб'єктності життєдіяльності розглядають асертивність К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко. У дослідженнях О. Анцупова, С. Гінзера, В. Каппоні, С. Нартової-Бочевар, О. Шипілова робиться наголос на здатності молодих людей долати труднощі, бути впевненими у собі, адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісних взаємин. У дослідженні В. Москаленко, І. Попової розглядається вплив процесу соціалізації на асертивність особистості. Під асертивністю вчені вбачають інтегративну здатність особистості бути незалежною, впевненою в собі, мотивованою на успіхи та досягнення (Б. Зінченко, Б. Мещеряков). З огляду на наукові доробки І. Кона, Г. Костюка, Г. Крайга, Н. Максимової, Н. Побірченко, Л. Подоляк, сензитивним періодом

розвитку асертивності є підлітковий вік, коли особистість у процесі соціалізації та на основі сформованої самооцінки вчиться управляти спонтанними реакціями, відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати, володіє достатнім діапазоном прояву емоцій. У сучасній психології основний акцент при розгляді проблеми розвитку асертивності приділяється роботі з поведінковою та мотиваційно-ціннісною сферою особистості, вказуючи при цьому на складність диференціації проявів упевненості та агресивної поведінки (Г. Крейг, В. Столін). Численні програми з активного соціально-психологічного навчання пропонують тренінги, спрямовані на розвиток впевненої поведінки особистості. Аналіз актуальності та стану розробленості проблеми дослідження в психолого-педагогічній науці та практиці обумовлює необхідність вирішення протиріч між асертивністю підлітків та особистим простором інших; між зростаючими вимогами сучасного суспільства до молодого покоління та несформованою здатністю особистості створювати ефективне комунікативне середовище. Водночас наша дійсність ставить перед науковцями нові завдання щодо узгодження позицій та наукової аргументації стосовно особливостей розвитку асертивності особистості та соціально-педагогічних чинників, які зумовлюють цей процес на підлітковому етапі.

Саме тому постає актуальним питання становлення у підлітків безпечних форм поведінки, серед яких найвагоміше місце посідають такі складові: самоповага, впевненість у собі, відповідальність, асертивність та інші. Досвід, отриманий в підлітковому віці, впливає на формування і прояв упевненості, тому має сенс робити акцент на розвитку асертивності саме в підлітків. Саме тому нами обрана тема: «Роль соціального педагога у формуванні асертивної поведінки підлітків».

Об'єкт дослідження – формування асертивної поведінки в учнів.

Предмет дослідження – зміст та методи роботи соціального педагога з формування асертивної поведінки підлітків.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити організаційно-педагогічні умови формування асертивної поведінки підлітків.

Означена мета дослідження зумовила необхідність розв'язання таких

завдань:

- охарактеризувати асертивну поведінку як соціальну й психолого-педагогічну проблему;
- розкрити сутність асертивної поведінки у педагогічній теорії і практиці;
- визначити та охарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування асертивної поведінки підлітків;
- розробити соціально-педагогічну програму формування асертивної поведінки підлітків закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження: аналіз педагогічної, психологічної і юридичної літератури з теми дослідження, який надав можливість розробити психолого-педагогічну програму по формуванню асертивної поведінки; проведення тренінгових занять, виховних годин та бесід, з метою визначення ставлення підлітків до себе та оточуючих; статистична обробка результатів дослідження для узагальнення емпіричних даних шляхом контент-аналізу.

РОЗДІЛ 1

АСЕРТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ

В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1 Генеза поняття асертивності у наукових джерелах

Феномен людської поведінки, пов'язаний з асертивністю, є предметом розгляду широкого кола наук, зокрема філософії, педагогіки, психології, етики, що посприяло виникненню відповідних теорій поведінкових моделей.

У філософських теоріях і концепціях (з II-I тис. до н.е. по XX ст.) розуміння асертивної поведінки пов'язано із доброчесною, людяною, моральною, наполегливою поведінкою, а основними її критеріями є вчинки, які характеризуються людяністю (гуманізмом), повагою до інших, гідністю, доброчесністю, моральністю, впевненістю. Так, в античних філософсько-релігійних ідеях та принципах Стародавньої Індії – Ведах (II-I тис. до н.е.) знаходимо переконання в тому, що якщо зупиняється духовний взаємозв'язок, то людство зупиняється у своєму розвитку, а в міфах стародавньої Греції, що відображають природне і суспільне середовища того часу та систему релігійного світогляду, закладені такі критерії: гуманізм, гармонія тілесного і духовного, людинолюбство [45].

Г. Будда розумів асертивну поведінку як одну з 8 шляхів до Істини, тобто «правильну поведінку» з такими критеріями: не заподіяння зла, самодисципліна, рішучість [47, с. 215, 216]. Засновник філософської думки Стародавнього Китаю Конфуцій асертивну поведінку прирівнював до моральної поведінки (лі жень), для якої характерні: вимогливість до себе і водночас поступливість та повага до інших; відповідальність за власні дії, людяність, самовдосконалення [31].

Давньогрецькі філософи Сократ і Аристотель, значення асертивної поведінки розкривали через існування філософії та моральної істини, ототожнюючи знання (розум) і доброчесність. За основну мету діяльності вони

ставили пізнання людиною себе, самооцінку та постійні навички і вправи у добродійній поведінці і вчинках, що пов'язані з вихованням волі [74].

Основні критерії морально-етичних норм виховання слов'янських племен (I тис. до н.е.) вміщували деякі риси, притаманні асертивній особистості, а зокрема – це гідність, гуманність взаємин, утвердження ідеалів добра і краси, енергійність [15].

В основних ідеях Львівської братської школи та Києво-Могилянської академії, у поведінці мандрівних дяків-вчителів також можна простежити асертивні вчинки та принципи: добро і допомога кожному, уникнення сварок, заборона принижувати іншого, рівність, а принципами і правилами козацької боротьби були народна мораль і етика [15].

Філософська думка європейського Середньовіччя та епохи Відродження (А.Августин, Ф. Аквінський, А. Данте, Св. Іринеї Ліонський, П. Помпонаці, К.Салютаті) акцентувала увагу на такій асертивній якості як *humanitas* (людяність), основою якої є людська гідність. Досконалість людини ці філософи пов'язували із прийняттям і збереженням Духу Божого, гармонійним розвитком особистості, моральною поведінкою, вольовими якостями та рішеннями, благородством [51; 98; 100].

Зокрема, італійський філософ П. Помпонаці у «Трактаті про безсмертя душі» стверджував, що найважливішим для досягнення гармонії у суспільстві є практичний розум, який забезпечує добродійну моральність і покликаний, по можливості, уникати розпусти, а «людська природа не може досягти нічого більш великого, ніж добродійність, тому що вона одна надає людині впевненість і позбавляє від всякого сум'яття» [22, с. 96-99, 105].

В XVIII-XX ст. у творах філософів, політичних і культурних діячів (К. А. Гельвеція, М. С. Грушевського, І. Канта, В. Г. Кременя, Дж. Локка, І. І. Огієнка, Ж. П. Сартра, Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, К. Ясперса та ін.) підкреслювалися важливість таких асертивних складових, як свобода волі людини від інших, повага до себе та своєї гідності, своїх прав і інтересів, потреба у визнанні власної цінності, людиноцентризмі, впевненості і наполегливості при відстоюванні своїх прав.

Засновник емпіричної концепції у психології, видатний англійський філософ, педагог XVII ст. Дж. Локк у творах «Про керування розумом» та «Два трактати про правління» засуджував невпевненість у собі, «людей, які самі придушують власний дух, впадаючи у відчай при найменших труднощах і вирішують, що подальше ґрунтовне оволодіння певною наукою або знаннями їм не під силу» [56, с. 262-264]. Природним станом, в якому знаходяться всі люди, Локк вважав стан повної свободи від волі інших, підкорення, на його думку, можливе лише законам природи.

Значний внесок у проблему необхідності розвитку таких показників асертивності як гідність, повага до себе вніс французький філософ-просвітник і матеріаліст XVIII ст. К. А. Гельвецій. Розмірковуючи про любов до себе (себелюбство), Гельвецій вважав, що вона «робить з нас те, що ми є». Він вказує на необхідність для людини перебувати в активному стані – «не тоді вона в щасті, як пішлося їй, а як ідеться» та вимагати справедливості, поваги до себе [67, с. 153, 145, 303-304].

Представник німецької філософії І. Кант у трактаті «Релігія у межах тільки розуму» так описував значення асертивності для людини – «це змушує досягати визнання власної цінності в думці інших і при чому спочатку лише цінності своєї рівності з іншими». В основі його аналізу первинними є задатки добра в людській природі, усвідомлення морального закону та ідея конкуренції між людьми тільки як мотив до культури [23, с. 96-97, 102, 125].

Л. Феєрбах та Гегель правову і моральну сторону асертивного вчинку людини визначали через врахування не лише своїх інтересів, а й щастя та інтересів іншої людини, де носієм і основою є моральне. Важливо, на їх думку, якщо «моральний спосіб поведінки людини є постійною рисою її характеру» [66, с. 177, 186, 188]. У творах Л. Феєрбаха «Про спиритуалізм і матеріалізм, особливо в їх відношенні до свободи волі» та «Евдемонізм» прослідковуємо думку, що «моральна воля – така, що не хоче завдавати зло, так як сама не хоче терпіти його... що є і моральним законом і совістю, яка стримує або повинна стримувати людину від завдання іншим зла». У прагненні до щасті є

виконання обов'язків перед іншими – «там, де поряд з Я немає ніякого Ти, іншої людини, там немає і моралі» [92, с. 466, 472, 617].

На важливості асертивних вчинків через самовдосконалення людської особистості, пізнання людиною самої себе, своїх позитивних та негативних сторін, рівності людей акцентував у своїх творах увагу відомий філософ, письменник і педагог українського просвітництва Г. С. Сковорода. Він засуджував людей, схожих на «дерево, яке бажає одночасно бути і дубом і кленом, і липою і березою, і смоквою і маслиною, і явором і фініком, і трояндою і рудою... і сонцем і місяцем...», а внутрішній світ вважав «... вершиною і квіткою всього життя...», куди необхідно спрямовувати всі свої справи, відкидаючи все негативне [68, с. 102, 209, 226]. Підкреслювали значимість «усвідомлення своєї людської гідності» [14, с. 486], християнської доброчесності, повагу до національних традицій, «завзяття», «серце, що цілий світ любити вміло» та «у світі правдою йшло сміло» [20, с. 298, 301, 418-452], прагнення до рівності, активності, організованості та моральності, «благородності природи нашої» [84, с. 391] у своїх творах М. В. Гоголь, М.С.Грушевський, І. І. Огієнко, Т. Г. Шевченко, П. Д. Юркевич.

Критикуючи філософію своєї епохи та внутрішнє рабство людини, М.О.Бердяєв вказував на значення асертивності для людини, завдяки якому вона повинна бути відважною, так як свобода є основною внутрішньою ознакою кожної істоти, в чому суть абсолютної довершеності плану творіння Божого, власне усвідомлення людини як центру світу, буття, що в собі має розгадку світу та возвеличення над усіма речами світу [27]. Р. Штейнер, австрійський філософ, письменник вважав, що народження асертивної, «нової, вищої людини» відбувається тоді, коли настрій, роздратування і самоволодіння залежать від себе, а не від інших, тоді вона «володар себе» [17]. Ознаками асертивності, зокрема, вважав здатність виражати власні думки з урахуванням думок інших, наполегливість в досягненні прийнятого рішення, за винятком помилкового, та узгодженість власних дій з близькими людьми й оточуючими умовами.

Вивчення філософської думки щодо умов розвитку асертивної поведінки особистості дає нам змогу підкреслити особливе значення атмосфери

гуманності, поваги один до одного, рівності, під час якої відбувається усвідомлення людиною значення моральних принципів та законів, важливість доброчесності та впевненої поведінки.

Педагогічні думки щодо важливості асертивної поведінки, яка формується завдяки вихованню людяності, поваги, толерантності, почуття власної гідності, самоспостереження і гармонії із собою та оточуючим світом, знаходимо у працях А.П.Аксенкіна, А. П. Вірковського, О. В. Волошиної, М. П. Драгоманова, О. В. Духновича, І. А. Зязюна, Я. А. Коменського, М. М. Коцюбинського, М.Є.Мішечкіної, Н. Г. Ничкало, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, Н.І.Третяк, С. В. Удовицької, Н. Б. Хамської та ін.

Вчені І. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман, Я. А. Коменський звертали увагу на такі важливі асертивні показники у виховному процесі, як врахування власної «чистоти духу і совісті, поведінки і мови» та чесності [33, с. 164].

Видатні діячі М. М. Коцюбинський, М. П. Драгоманов, О. В. Духнович велике значення приділяли необхідності виховувати такі асертивні складові, як людяність, правдивість, дисциплінованість, почуття власної гідності, толерантне ставлення до представників інших народів [15].

Знаходимо думки про асертивну особистість також в ідеях вітчизняного вченого-педагога В. О. Сухомлинського – «повнокровна і гармонійна людська особистість народжується материнською й батьківською мудрістю, багатовіковим досвідом і культурою народу, втілених у знаннях, у моральних цінностях, у неминущих багатствах, які передаються від покоління до покоління» [278, с. 255]. Сухомлинський радив учням аналізувати свої вчинки, щоб не завдати іншим зло або неприємність, натомість робити добро, дотримуючись найважливіших норм моральності. Він відмічав, що в духовному житті колективу основними є повага до праці, людей праці, утвердження на цій основі поваги до самого себе...» [79, с. 95, 476, 478]. С. Ф. Русова у своїх творах «Нова школа», «Теорія і практика дошкільного виховання» пропонувала педагогам звернути увагу на підтримку життєрадісної, товариської атмосфери в навчальному закладі, розвитку гуманного почуття до всього живого, закладення асертивних основ ще з раннього дошкільного віку. Зокрема, вона підкреслює

важливість самоаналізу власних і чужих вчинків, «виявлення власної мужності» в різних ситуаціях життя, «підтримку в дитини віри в саму себе». На її думку «оригінальність кожної особи занадто коштовна річ – її треба берегти і лише допомагати їй знайти свій особливий, належний шлях до добра» [51, с.217, 24].

Питання виховання честі та гідності, створення умов для формування ціннісних орієнтацій, толерантності, гуманістичного ідеалу та моральних основкультури поведінки під час навчально-виховного процесу та в позаурочній діяльності розглядалися і сучасними дослідниками- науковцями, а саме: А. П. Аксенкіним, А.П. Вірковським, О.В. Волошиною, І.Я. Зязюном, М.Є.Мішечкіною, Н.Г.Ничкало, Н.І. Третьак, С.В. Удовицькою та ін.

Проведений аналіз дав підстави зробити певні висновки щодо стану дослідження умов розвитку асертивної поведінки в педагогічній науці вітчизняними та зарубіжними науковцями. Розвитку асертивної поведінки, на їх думку, сприяє виховання під час навчально-виховного процесу людяності, толерантності, піднесення самоцінності людської особистості, повага інших до честі та гідності, дотримання особистістю та соціальним оточенням моральних норм.

Здійснюючи теоретичний аналіз проблеми у вітчизняній та зарубіжній психології, констатуємо, що поведінка людини, її вчинки є відображенням власного «Я», обраних пріоритетних цінностей у житті, особистісних якостей, досвіду взаємодії у соціумі (І.Д. Бех, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн). Поведінка (behavior, behaviour) розглядається як певні дії людини по відношенню до інших людей, суспільства, матеріального світу, які регулюються нормами суспільної моралі і права. Їй ми приписуємо як зовнішні прояви (міміка, інтонації тощо), так і окремі рухи, жести, певні дії. Вчинок є найбільшою одиницею поведінки і віддзеркалює моральні переконання та принципи особистості [27]. Вчинкова дія – це не лише ствердження існуючої сутності «Я» в певний конкретний момент, це й в подальшому впливова сила на розвиток особистості, її якостей, життєвих пріоритетів. Так, С. Л. Рубінштейн, характеризуючи дію людини, її поведінку, підкреслює їх «соціальну обумовленість» та особисту значущість, включеність у

відносини між людьми В. В. Давидов відзначав вплив установ, утворених суспільством, на характер формування індивіда, в результаті якого людина знайомиться із запропонованими нормативними зразками певних видів і способів діяльності та засвоює їх. Розкриваючи діяльність людини як сукупність ставлень до оточуючих людей, до себе, суспільства та предметного світу, О.М.Леонт'єв підкреслює вплив «смыслоутворюючих» особистісних мотивів, які в кінцевому результаті призводять до конкретних вчинків та характеризують зрілість особистості [50]. Відзначив роль соціальних чинників у психічному розвитку особистості та їх вплив на власну діяльність дитини у своїх наукових працях Г. С. Костюк, зазначивши важливість внутрішньої позиції особистості у ставленні до певної діяльності, сенсу від її результатів у майбутньому для людини [40]. Характеризуючи поведінку особистості, А. В. Петровський основні її складові пов'язував із мотивами, цілями, потребами та інструментами активності особистості, наголошуючи на важливості набутого соціального досвіду [11]. Позицію особистісної значущості вчинку для підростаючого покоління, усвідомленості цілей та мотивів і його ґрунтування на морально-духовній сутності викладено у працях І. Д. Беха, С. Д. Максименка [33, 34, 35, 100]. З вищесказаного, можна зробити узагальнення, що поведінка людини характеризується суспільною обумовленістю, водночас ця діяльність усвідомлена, колективна, цілеспрямована, творча, довільна та постійно удосконалюється з еволюційним розвитком людства.

Розглядаючи умови розвитку людини, вчені констатують динамічний характер даного процесу, який відбувається все її життя. Теоретичні підходи до психічного розвитку людини можна умовно поділити на біогенетичний, соціогенетичний, персоногенетичний, культурно-історичний, когнітивний та екологічний (А. Бандура, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Ф. Скіннер, Дж. Уотсон, З.Фрейд, Г. С. Холл та інші). Основні акценти даних підходів ґрунтуються на вивченні антропологічних властивостей людини, впливу процесу соціалізації на особистість, самореалізації та активності, розвитку інтелекту, формуванні «Я», провідної діяльності та рушійних сил внутрішніх суперечностей для суб'єкта.

Розвиток, згідно законів діалектичної логіки, передбачає незворотні, спрямовані, закономірні спіралеподібні зміни, кожен виток такої спіралі може призводити до заперечення попередніх якостей, переходу кількісних показників в якісні, а рушійним механізмом цього є протиріччя між потребами та способами їх задоволення. Він може детермінуватись як зовнішніми чинниками (природні і соціальні детермінанти у процесі навчання й виховання), так і внутрішніми (психічні детермінанти, які впливають на саморозвиток). Тому будемо розрізняти природний (відбувається за законами вікової динаміки і онтогенезу) і спрямований (передбачає проектування необхідних якостей, рис, створення умов) розвиток.

Поняття «асертивність» та «асертивна поведінка» відносно нові у галузях психологічної науки. Так, у психологічній енциклопедії та словниках поняття асертивність (англ. assertiveness – надмірна настирливість) розуміється «як уміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших» [27, с. 32].

Узагальнені дані проведеного аналізу поняття «асертивність» у різних словниках дозволило зробити висновок, що «асертивність» здебільшого розуміється як певна особистісна риса, що характеризується гідністю, честю, толерантністю, впевненістю під час поведінки. Окремі визначення цього поняття представлено у табл. 1.1

Таблиця 1.1.

Тлумачення змісту поняття «асертивність» у словниках

Словники	Зміст поняття «асертивність» та синонімічні поняття
Тлумачний український словник	Розкривається через поняття «гідність», «упевненість», «наполегливий», «людяний» [55].
Іноземні словники	<i>англо-російський словник:</i> - стверджувати; відстоювати [29]; <i>сучасний англо-український, українсько-англійський словник:</i> - заявляти; відстоювати, доводити; захищати свої права [99]; - позиція або характеристика сміливого чи довірливого заявлення

	про щось, відстоювання своїх прав [29]; <i>англо-російський словник з психології</i> : - ствердження, домагання, судження [95].
Філософський словник	гідність, честь, толерантність [93].
Педагогічний словник	упевненість, гідність, наполегливість [86].
Словник з етики	- зміст поняття «гордість» пов'язаний з «гідністю»; - рівність, гуманізм, терпимість, повага, людяність [70].
Психологічний Словник	- уміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливовідстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших(О. М. Степанов) [27]; - здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, враховуючи при цьому права інших (Б.Г. Мещеряков, В. П. Зінченко) [73]; - розкривається через поняття «гуманність», «людяність», «впевненість», «наполегливість» [27].

Дослідження особливостей асертивної поведінки особистості з врахуванням впливу різних умов та специфікою вікових категорій, науковцями у психології проводиться по різних напрямках.

Загальний аналіз наукової літератури свідчить про включеність асертивної поведінки у Я-концепцію особистості через такі теоретичні положення, як співпадання «Я-реальне» та «Я-ідеальне»; поведінкові реакції, або дії як наслідок сформованого образу «Я» та самооцінки, самовладання, самоконтролю, саморегуляції поведінки; розвинуту Его-ідентичність.

У. Джеймс, один із авторів «Я-концепції» особистості, виділяє такі її сторони, як «Я» - усвідомлюване і «Я» - як об'єкт (духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я», фізичне «Я») [10].

Акцент на потужних внутрішніх ресурсах особистості та здатності свідомо регулювати свої думки, почуття, поведінку, змінювати Я-концепцію спостерігаємо у поглядах К. Роджерса. Він підкреслює важливість співпадання «Я-реального» та «Я-ідеального» для людини, тому що це впливає на задоволення її своїм життям, інакше особа переживає страх, тривогу, мислить стереотипно [44].

В теорії «Я», за А. Маслоу, фундаментальне значення надається притаманній людині потребі в самоактуалізації. На його думку, самоактуалізовані люди поведуться просто і природно, не ховаючись за соціальними масками, проявляють терплячість, прагнучи захистити почуття інших, повагу до особистості і її соціального статусу, професії, раси, релігії, віку. Вони досить сильні, тому є відповідальними, самодисциплінованими, активними авторами своєї долі, не прагнуть до почестей і популярності [14,15].

Р. Бернс, характеризує сформований образ «Я», підкреслює розвиток в особистості самооцінки, самовладання, самоконтролю, саморегуляції поведінки [30].

Е. Еріксоном «Я-концепція» розглядається через розвинуту Его-ідентичність особистості та пов'язана з асертивністю через такі характеристики, як здатність до складних моральних суджень, самоповагу, незалежність від групового тиску і високу чутливість до маніпуляцій, самоусвідомленість, здатність до відповідального вибору [11].

Отже, можемо зробити висновок про зв'язок Я-концепції з основними показниками асертивної поведінки особистості.

Для подальшого аналізу компонентів і показників асертивної поведінки розглянемо більш детально зміст поняття «асертивність», «асертивна особистість» та «асертивна поведінка» у наукових роботах. За умови приділення уваги лише тим науковим працям, що містять термін «асертивна поведінка», ми звужуємо коло робіт, що підпадають під теоретичний аналіз, як наслідок, отримаємо недостатньо інформації для ґрунтовності зроблених висновків. Є необхідність у ґрунтовному теоретичному аналізі даного феномена визначенні поняття асертивної поведінки, яке буде використовуватись у нашому дисертаційному дослідженні. Це дозволить виокремити більш чіткі показники асертивної поведінки та надасть можливість цілеспрямованого психологічного впливу на процес її розвитку шляхом створення відповідних умов.

Вперше поняття «асертивна особистість» як психологічний термін ввів американський психолог і психотерапевт Андре Сальтер (1949 р.). Він вказує наступні її ознаки: «Я»-висловлювання; віру в себе; зрозуміле для інших

відкрите вираження почуттів у мові та поведінці; імпровізацію та спонтанне відображення почуттів і потреб [94; 47]. Особливе значення відіграє асертивна поведінка під час соціалізації особистості. Людина часто підпадає під вплив маніпуляцій оточуючих, які використовують її в своїх корисних інтересах, вона не знаходить у собі сили для відмови і підкорюється. Оголосити власні вимоги, побажання у таких ситуаціях не вистачає рішучості, виникає страх і сором'язливість при вираженні власних почуттів. Наслідком такої взаємодії є набуття навичок відповідати на агресію або критичне зауваження агресією, що створює для людини ілюзію ефекту, насправді ж відбувається руйнування міжособистісної взаємодії, психологічний дискомфорт. Асертивність як особистісна риса передбачає, на думку А. Сальтера, усвідомлення та аналіз того, наскільки власна поведінка визначається власними потребами, а наскільки – нав'язаними установками інших [34].

Такої ж думки дотримуються С. Бішоп, Дж. Вольпе, А. Лазарус, А. Ланге, П. Якубовскі, розглядаючи асертивну поведінку як впевнене відстоювання своїх прав, що межує з невпевненістю [37; 47].

Р. Альберті, М. Емонс, Л. Майкл, Е. Роберт виділили такі ознаки асертивності (assertive), як конструктивний підхід до вирішення проблем, відповідальність за власні вчинки, упевненість у собі, повагу інтересів інших [24].

Значну увагу вчені приділяють значенню феномену впевненості в собі (assertion), який ототожнюють із своєрідним аналогом феномена самоствердження (Є. П. Нікітін, Н. Є. Ситнікова, Н. Є. Харламенкова) [94].

Асертивна поведінка, на думку О. Л. Мерзлякової, характеризується конструктивною взаємодією, повагою у ставленні до себе та інших, розумінням власних цілей і того, до чого прагне партнер по спілкуванню, адекватною самооцінкою [101].

О. В. Хохлова визначає асертивну поведінку у своїй роботі як «конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції» [33, с. 13]. Також дослідниця описує такі її основні складові, як «позитивну відкритість, емоційну складову поведінки,

наполегливість, енергійність, впевненість в собі як показник ціннісного відношення до себе та інших» [33, с. 13].

На думку Н. Ю. Ражиної, асертивна модель поведінки «ґрунтується на формуванні упевненості людини в собі і сприяє встановленню гармонії по відношенню до себе і оточуючих людей», а «людина, яка поводить себе асертивно, здатна чітко і ясно сформулювати своє бачення ситуації та переживання стосовно неї; характеризується позитивним ставленням до інших людей, адекватною самооцінкою та умінням слухати інших і йти на компроміс» [37, с. 8, 38].

Асертивність ототожнюють із самоефективністю у своїх роботах Л.Ф.Алексеева, В. А. Шамієва, надаючи їй значення центрального компоненту суб'єкта активності, що допомагає забезпечити людині здатність вирішувати проблемні ситуації. Зокрема, Л. Ф. Алексеева розглядає асертивність як «центральный компонент структуры субъекта активности, який проявляється здебільшого в цілеспрямованості, самовпевненості, відповідальності та здатний забезпечити самоефективність людини» [8, с. 39].

Досліджуючи асертивну поведінку військовослужбовців, В. А. Шамієва визначає її як «основу поведінки самовладання, яку суб'єкт використовує під час адаптації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації» [31, с. 9]. Асертивність при цьому розглядається як суб'єктна властивість особистості, яка характеризується здатністю брати за себе відповідальність, впевненістю у собі, позитивним ставленням до інших; разом з тим, така людина може захищати власні права і досягати визначених цілей. Асертивна особистість, на її думку, «будує такі взаємовідносини з оточуючим світом, які сприяють її творчому розвитку, розширенню ступеня свободи, саморозвитку, в основі яких лежить відповідальність за вибір власних почуттів, дій і ставлення відносно себе та оточуючих» [31, с. 36].

Дослідниці І. М. Тичина та С. В. Герасіна «асертивність» розглядають як особистісну детермінанту, складову емоційно-ціннісного компонента, призначенням якої є забезпечення особистісного зростання у процесі самоздійснення [68; 83].

С. А. Медведєва зазначає, що асертивній людині притаманна «природна, чесна поведінка по відношенню до себе й оточуючих людей, уміння і навички етично допустимого спілкування в конкретній ситуації», а ознаками асертивності виділяє упевненість, позитивну самооцінку, повагу до прав інших людей. Модель асертивності вона презентує через такі компоненти, як «мотиваційний (асертивна поведінка як цінність), когнітивний (позитивне сприйняття себе, знання про зміст і вияви асертивної поведінки), поведінковий (уміння і навички) та емоційний (сукупність переживань тощо)» [70, с.166].

Асертивну модель поведінки розглядають як певну альтернативу під час взаємодії – стратегію компромісу чи співробітництва, що передбачає чітке формулювання власних думок і пропозицій щодо певної ситуації, прийняття до уваги думки інших (Н. Ю. Ражина). Людина сама обирає модель поведінки у різних ситуаціях – пасивну, агресивну або асертивну. У своїй роботі дослідниця акцентує увагу на найефективнішій взаємодії між людьми на основі моделі типу «асертивна – асертивна» [77, с. 36-37].

Проаналізовані психологічні погляди науковців щодо поняття «асертивність» та «асертивна поведінка», а також виділені складові показники, які увійшли в авторське розуміння змісту поняття, подано у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Зміст поняття асертивна поведінка в психологічних працях

Автор	Психологічний зміст понять «асертивність», «асертивна поведінка», контекст розуміння	Що увійшло в показники авторської моделі поняття асертивної поведінки
А. Сальтер [334].	Асертивність як визнання «Я», віри в себе; зрозуміле для інших, відкрите вираження себе у мові, почуттях та поведінці, ініціативність.	Визнання «Я» особистості, впевненість, способи прояву емоцій у асертивній формі, потреба встановлювати емоційні контакти з іншими, ініціатива у соціальних контактах.
Дж. Вольпе Е. П. Нікітін Н.С.Харламенкова [194; 247].	Асертивні (самостверджуючі, впевнені) реакції як один із способів подолання соціальних страхів.	Впевненість як спосіб подолання кризових, проблемних, конфліктних ситуацій у соціумі.
Р. Альберті,	Асертивність як	Впевненість в собі, повага

М. Емонс, Л. Майкл, Е. Роберт [241].	конструктивний підхід до вирішення проблем; як відповідальність за власні вчинки; впевненість в собі; повага до інтересів інших.	інтересів інших.
А. Бандура [21].	Асертивність (ефективність особистості – самоефективність) як почуття самоповаги і власної гідності, компетентності особистості вирішувати життєві проблеми, відповідаючи вимогам оточуючого світу.	Соціальна сміливість особистості, ініціатива у соціальних контактах, самоповага та гідність особистості.
Н. Ю. Ражина [237].	Асертивна поведінка як збереження психологічного здоров'я у процесі взаємодії, формування комунікативної компетентності та встановлення гармонійних ставлень як до себе, так і до інших людей.	Сприйняття іншого та себе як унікальних особистостей.
О. В. Хохлова [303].	Асертивна поведінка як конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції.	Конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії.
В. А. Шамієва [312].	Асертивна поведінка як самоволодіюча поведінка, яку суб'єкт використовує під час адаптації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації. Асертивність як властивість особистості, яка характеризується впевненістю в собі, ясністю, прямою, позитивним ставленням до інших, здатністю вирішувати проблеми і нести відповідальність за наслідки своїх рішень.	Впевненість, відповідальність, позитивна спрямованість на взаємодію з іншими.
С. А. Медведева [170].	Асертивність як гармонійне поєднання властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці по відношенню до себе та інших людей; в умінні і навичках етично припустимого спілкування, упевненості, позитивної	Дотримання моральних принципів у суспільстві, ціннісне ставлення до себе та до іншого, повага до прав інших, впевненість.

	самооцінки, обов'язкової поваги до прав інших людей.	
О. Л. Мерзлякова [171].	Асертивність як якість особистості, риса характеру, що проявляється у самоствердженні особистості, свідомому прийнятті вимог інших безстраху, невпевненості, напруження, іронії. Асертивна поведінка як конструктивна взаємодія, що характеризується повагою у ставленні до себе та інших, розумінням власних цілей і того, чого прагне партнер по спілкуванню, адекватною самооцінкою.	Здатність до рефлексії, соціальна ініціатива та сміливість, впевненість, повага у ставленні до себе та інших, розуміння власних цілей і того, чого прагне партнер по спілкуванню.
І. В. Попова [221].	Асертивність як інтегративна властивість особистості, що впливає на соціальну презентацію та успішність. Властивості асертивної особистості: впевненість у собі, висока мотивація досягнень, самоактуалізація, зосередженість на головних гуманістичних цінностях, досягнення поставленої мети.	Соціальна сміливість особистості, ініціатива у соціальних контактах, впевненість у собі, гуманістичні цінності.

Таким чином, нам не вдалось відшукати чітке та однозначне визначення самого поняття «асертивна поведінка». На нашу думку, це пов'язано з декількома причинами, зокрема зі схожістю асертивності та асертивної поведінки з такими характеристиками, як впевненість у собі, самоповага, гідність і честь, морально-духовна активність і ціннісні орієнтації, повага, гуманність, толерантність.

Результати огляду наукових досліджень дозволяють зробити висновок про наявність певної кількості трактувань поняття «асертивної поведінки», при цьому визначення, яке б використовували більшість науковців відсутнє.

Узагальнюючи вище викладені положення, відзначимо, що асертивна поведінка виникає у процесі розвитку в людини вміння розуміти себе та інших, приймати своє «Я», керувати своїми емоціями, діяти відповідно до моральних принципів та правових норм, тобто нерозривно пов'язана з Я-образом, Я-концепцією особистості. Як підсумок, у авторський зміст поняття «асертивної поведінки» включено впевнену, позитивно спрямовану та соціально активну

взаємодію з іншими, що базується на ціннісному ставленні до іншого та до себе, забезпечує досягнення значимої для особистості мети.

Вважаємо за необхідне виділити наступні аспекти впливу асертивної поведінки на особистісний розвиток та діяльну сферу особистості:

- асертивна поведінка передбачає спілкування у руслі гуманістично-екзистенціального підходу;
- асертивна поведінка є динамічним утворенням, яке сприяє розвитку конструктивного способу міжособистісної взаємодії, самоаналізу та саморегуляції своєї взаємодії з іншими, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції, однак бути впевненим, соціально активним та сміливим;
- асертивна поведінка знаходиться у взаємозв'язку із самоповагою, гідністю та честю особистості, толерантністю, моральними принципами.

1.2. Вікові особливості розвитку асертивної поведінки в учнів підліткового віку

Проблема розвитку асертивності як складного, багатоаспектного комплексного особистісного утворення була розглянута в структурі основних теоретичних положень педагогіки та психології. У цьому плані, перш за все, має значення принцип вивчення основних закономірностей психічного та особистісного розвитку через діяльнісне опосередкування [22; 95]. Класики психологічної науки у своїх працях довели, що ефективний психологічний вплив з метою розвитку чи корекції будь-якого психологічного явища можливий лише в умовах суспільно корисної діяльності. Розвиток асертивності, на нашу думку, тут не є винятком. Більшість радянських і сучасних вітчизняних психологів і педагогів при дослідженні складних психологічних феноменів вважають за необхідне обов'язкове врахування основних принципів розвитку психіки у поєднанні із загальними закономірностями підліткового віку, однак, має місце міркування щодо необхідності нових досліджень у сучасних соціально-психологічних та економічних умовах розвитку суспільства.

Особливості проявів асертивності надзвичайно різноманітні. Особливо це стосується сучасних підлітків, асертивність яких опосередкована такими детермінантами, як мотиви самоствердження, ціннісні орієнтації референтної групи, типові ідеали та інтереси групи чи субкультури, в яку включений підліток. Різкі соціально-економічні перетворення в країні не могли не позначитися на колективній психології представників різних вікових груп. У першу чергу це, як відзначають дослідники [54; 63], торкнулося найбільш чутливих у плані інтроєкції типових форм соціальної поведінки підлітків.

Слід зазначити, що *наслідування* і мало усвідомлене запозичення як найбільш характерні для підліткового віку механізми інтроєкції соціального досвіду (в тому числі асертивності) залишилися, однак на зміну найбільш відомим і передбачуваним джерелам, причинам та іншим детермінантам засвоєння форм прояву асертивності прийшли інші чинники, що формують специфіку асертивної поведінки підлітків. До останніх, насамперед, належать: поведінка авторитетного вчителя, образ літературного героя, стандартне романтичне кліше, ідеалізований образ «із дитинства» тощо.

Як відзначають у своїх фундаментальних дослідженнях Д. Фельдштейн зі співавторами – «виявлено, що більш ніж у третини підлітків, не включених до розгорнутої системи суспільно корисної діяльності, переважають мотиви самоствердження і прагматичної вигоди; у такої ж кількості підлітків орієнтація на групу виявляється дієвішою від орієнтації на суспільну користь. Таким чином, у значної кількості дітей колективістична мотивація виявляється несформованою. Аналогічні дані отримані і при дослідженні соціальної активності підлітків, що прямо вказує на те, в якому напрямку важливо розвивати комплексну роботу психологів і педагогів» [77, с.123].

Асертивність, у будь-якій своїй формі прояву, чи то якість особистості, чи психічний стан у підлітковому віці, має вирішальне значення у зв'язку з тим, що, як зазначає низка авторів, у них здійснюється перехід до такої спільної форми діяльності в колективі (як на формальному, так і на неформальному рівні), як спілкування. Взаємодія та спілкування з однолітками стає архіважливим, а тому асертивність набуває ключового значення. На разі

зростання вибірковості спілкування, оскільки настає період формування такого виду, як інтимно-особистісне спілкування (О. Леонтьєв, Г. Андреева, М. Бобнева тощо). Асертивність у цьому контексті відіграє роль не тільки регулятора її специфіки, але фактично виступає головною причиною загальної успішності (престижності) підлітка в очах однолітків і референтних людей (особливо у стосунках з протилежною статтю).

Таким чином, зростаюча асертивність підвищує статус підлітка в групі, невпевненість сприяє тому, про що пишуть вітчизняні автори: «Негативні наслідки низького статусу в шкільному класі широко відомі: це зниження референтності класу, що відкриває доступ асоціальним впливам, невротизація школяра, виникнення помисливості, тривожності, агресивності тощо» [177, с. 8]. Вітчизняні автори відзначають, що впевненість починає посідати провідне положення в структурі стосунків антипатії і симпатії та формування референтності і значущості підлітка в групі [80].

Як відзначають у своїх роботах сучасні вітчизняні фахівці, для формування впевненості як властивості особистості, по-перше, необхідно підвищувати усвідомлення підлітком власних досягнень і успіхів. Окрім того, останнє має бути «закріплене» у свідомості підлітків за допомогою вмілих впливів і дій дорослого. Вчені відзначають також значущість факту взаємних оцінок підлітків (учнів) та оцінку їх авторитетним учителем, тобто асертивність та спеціальні психолого-педагогічні заходи стимуляції рефлексії, усвідомлення успішності (власної значущості) йдуть паралельно. Н. Максимова визначає, що система взаємних оцінок дозволяє включити у виховний процес найважливіший фактор – самооцінку підлітком своєї діяльності та оцінку результатів цієї ж діяльності його однокласниками. Необхідність взяти на себе роль оцінювача (а не тільки бути оцінюваним) спонукає учня до активного пошуку еталонів цієї оцінки, до об'єктивного аналізу діяльності однокласників. Асертивність безпосередньо і очевидним чином взаємопов'язана з соціальним розвитком особистості і, як відзначає Н. Максимова, посиляючись напраціЛ. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва та ін. обумовлюється лише когнітивним розвитком (інтелектуальною зрілістю).

Прояв асертивності також тісно пов'язаний з індивідуально-суспільною сутністю потребово-мотиваційної системи, що формується в даному віковому періоді, де провідне становище займають мотиви самооцінки і самовираження, потреби в індивідуальному розвитку та самовдосконалення, «... для завоювання певної позиції стосовно товаришів, ствердження свого «я», вироблення рис характеру, необхідних для самостійного життя» [77, с. 98].

Асертивність і самооцінка є, на думку більшості фахівців сьогодення, поняттями-синонімами, і невпевненість як антипод і антонім асертивності, формується саме з причини виникнення своєрідної розбіжності між прагненнями підлітка, пов'язаними з усвідомленням своїх можливостей, ствердженням себе як особистості і статусом дитини-школяра [77]. Останнє якраз і викликає зниження рівня самооцінки, побудову самооцінки за так званим «негативним типом» тощо.

Науковець Д. Фельдштейн зазначає, що «навіть у порівнянні з початком 70-х рр. з'явилося на 20-25 % більше підлітків, у яких превалює негативна самооцінка, що впливає на загальний життєвий тонус дітей. Чітко проявляється неприйняття оцінок дорослих, незалежно від їхньої правоти. Причина криється, перш за все, у відсутності належних умов для задоволення загостреної потреби підлітка в суспільному визнанні, що обертається штучною затримкою особистісного самовизначення, до появи різного роду підліткових компаній, неформальних груп. Саме у процесі стихійно-групового спілкування стійкого характеру набувають ті моменти у поведінці окремих підлітків, що турбують суспільство: агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, замкнутість [77].

У старшому підлітковому віці, коли формується так звана «оперативна самооцінка», як специфічне новоутворення особистості, асертивність або вкорінюється і стає системною, або набуває ситуативного характеру [18; 81]. Асертивність розвивається і активно проявляється, на думку деяких авторів, у залежності від того, вдається чи не вдається підлітку втілити в реальне життя

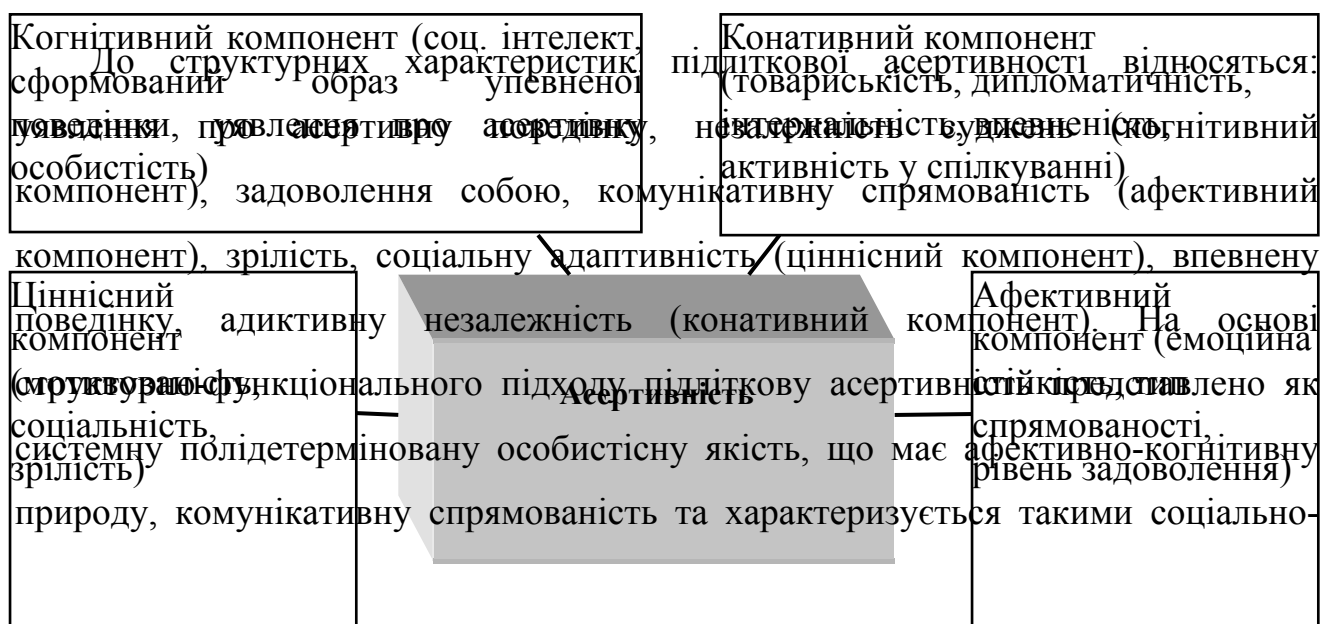
так звані мотиви корисності та значущості, що формуються на цій віковій стадії. Таким чином, у підлітковому віці існує стійка тенденція до самостійності,

самоствердження, самореалізації, що веде до зміцнення і поглиблення прагнення особистості брати участь у суспільно корисних справах, які забезпечують зайняття соціально значущої позиції[18].

Включаючи в асертивність такі психологічні утворення, як потребу у відстоюванні своєї думки, волю і терпимість (толерантність), автори відзначають, що асертивна особистість характеризується свідомістю, рефлексією власних переживань, уявлень і думок. Крім цього, є низка якостей гуманістичних: позитивне ставлення до інших, адекватна самооцінка, емпатія.

Дослідження сучасних вітчизняних та пострадянських авторів дозволяють констатувати, що, перш за все, у підлітковому віці, асертивність проявляється у таких якостях, як наполегливість, рішучість, сила волі, впевненість у собі [11]. Дослідження також свідчать про те, що будь-який підліток, де б він не проживав та навчався, проявляє свій пізнавальний досвід, здібності та інтереси. Він проявляє вибірковість у пізнанні світу, емоційно-особистісне ставлення до навчальних предметів. Необхідно підкреслити суб'єкт-суб'єктну детермінацію асертивності підлітка. Серед суб'єктних якостей важливими є рефлексія, самоаналіз, прийняття відповідальних рішень, здатність навчати себе, ініціативність, прагнення до співробітництва, саморегуляція, контроль і самокорекція[34].

Структура асертивності як полікомпонентної інтегрованої особистісної якості представлена в моделі (рис. 1.1).



психологічними властивостями як впевненість у собі, комунікативна спрямованість, незалежність та соціальна адаптивність.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

2.1. Тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності підлітків

Існує значна кількість концептуально і методично обґрунтованих підходів, що пропонують свої теоретичні та теоретико-методологічні основи до проведення соціально-психологічної роботи. На основі узагальнення теоретичних положень вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів щодо категорії асертивності особистості видається можливим виділити і описати методологічні принципи формування останньої у старших підлітків. Серед них виділяють: індивідуальний підхід до особистості у процесі здійснення психологічного впливу; поєднання високої вимогливості з емпатійним толерантним ставленням до підлітків; опір на позитивне безоцінне прийняття особистості. Це можливо зарахунок позитивного підкріплення процесів виховної роботи.

У ході статистичної обробки та якісної інтерпретації результатів нам вдалося продемонструвати важливе значення асертивності для зростаючої молоді в шкільному середовищі, а також виокремити чинники, які затримують чи оптимізують розвиток. Важливе значення мають методи та засоби впливу. У формувальному експерименті ми застосовували активні методи навчання.

Як відзначають вітчизняні педагоги, саме «... активні групові методи стали зобов'язані своєю розробкою узагальненню різноманітного практичного досвіду по лінії активних форм і групового характеру навчального, творчого, управлінського, терапевтичного та інших видів взаємодії людей» [52, с. 16].

Активні групові методи можна умовно об'єднати в три основні блоки: а) дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.), б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри; рольові ігри (поведінкове наuczіння, ігрова

психотерапія, психодраматична корекція); контр-гра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); в) сензитивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості і сприйняття себе як психофізичного єдності) [52, с. 16-17]. Необхідно відразу підкреслити, що для розвитку асертивності можливе застосування перерахованих методів з обов'язковим і необхідним урахуванням особливостей і специфіки підліткового віку.

Вслід за авторитетними фахівцями в галузі проведення тренінгової роботи з дітьми та підлітками, ми вважаємо, що без врахування специфіки навчання та виховання підлітків (як було показано ще Л. Виготським, В. Сухомлинським та іншими відомими педагогами та психологами) тренінгова діяльність не буде досягати свого основного завдання [32;72]. Згідно з формальними критеріями, що відображають якісну своєрідність єдності і різноманіття есенції психолого-педагогічного впливу, воно може мати такі форми і цілі:

- виховання через (за допомогою) особистого прикладу – здійснюється часто неусвідомлено (для підлітків і дітей);
- цілеспрямоване виховання в колективі і через колектив -також відомий принцип, який найбільш ефективно застосовувався у вітчизняній педагогіці і педагогічній психології;
- індивідуальне, або, як називають його різновиди, «орієнтоване на учня виховання», щойдеу своєї методологічній сучасній новизні від методу,

«центрованому» на клієнті. Тут ставиться інша важлива задача – розвиток індивідуальності на противагу завданню колективного виховання, яке нівелює і уніфікує індивіда. Важливо не перевищити «деяку граничну величину однаковості»: в ту мить, коли «деякі колективні цінності складаються за рахунок індивідуальної своєрідності, то формується індивід, який, ймовірно, ідеально відповідає нормативам, правилам і методам свого виховання» [21, с. 166-167]. У цілому, в контексті застосування нами групових тренінгових психолого-педагогічних методів і прийомів для розвитку асертивності у підлітків, ми підкреслюємо важливу функцію групового впливу –сприяння цілісному розвитку особистості підлітка.

У тренінгу асертивності ми, перш за все, ґрунтувалися на гуманістичних принципах виховання і освіти, при цьому враховували особливості особистісного та загального розвитку підлітків.

Специфічним завданням всього нашого тренінгу є розвиток у наших досліджуваних здатності впевнено, активно включатись у діяльність, оптимізуючи індивідуальний свідомий вибір та відкритість у стосунках, інтернальність, як орієнтація на власні сили і можливості.

Повертаючись до основної мети нашої практичної роботи – розвитку підліткової асертивності, – необхідно констатувати те, що діти в 14-16 років не завжди і далеко не всі здатні зробити свідомий вибір через особливості згаданого загального розвитку їхньої психіки й особистості. У зв'язку з цим, у тренінговій роботі ми дотримувалися принципів відповідальності, поступовості та індивідуальності.

Перед початком впровадження програми розвитку асертивності підлітків ми поставили також завдання рефлексії ефективності застосовуваних нами прийомів і методів. Одним з основних методів, який застосовувався ведучим тренінгової групи, був метод діалогу у процесі впливу.

Теоретичний аналіз наукової літератури, проведений у першому розділі, дав можливість констатувати нам, що розвиток асертивності у підлітків, здійснюваний за допомогою психолого-педагогічного тренінгу, є, на сьогодні, досить актуальною проблемою та в цілому найважливішим науковим завданням сучасної психології та педагогіки.

Вищезазначений аналіз літературних джерел і безпосередньо проведені нами емпіричні та експериментальні дослідження асертивності, її специфіки та особливостей дозволили нам у підсумку спиратися у подальшій практичній роботі на наступне її розуміння: *асертивність є полікомпонентним, багаторівневим і полідетермінованим особистісним утворенням, що має емоційно-когнітивну природу, комунікативну спрямованість та опосередковане індивідуально-психологічними властивостями.*

Виходячи з презентованої дефініції, ми вважаємо, що розвиток цього особистісного утворення можливо і необхідно здійснювати для більшої

ефективності в цілісному контексті єдиної теоретико-практичної стратегії. Остання має, на нашу думку, зосередитися на цілеспрямованому методичному і рефлексивному психолого-педагогічному впливі. Натомість, цей вплив має бути підкріплено взаємопов'язаними між собою намірами, що включають власне тренінгові прийоми і методи впливів педагогічного, консультативного, психотерапевтичного плану. Завдання групових психолого-педагогічних занять

– тренінгів спрямовані на розширення сфери усвідомлення, прояви самоідентичності власної досконалості, прийняття відповідальності за все, що з нею відбувається.

Незважаючи на деякий еkleктизм у доборі та поєднанні методів, прийомів і вправ нашої тренінгової роботи, використаних та адаптованих відповідно до наших завдань, найголовніше, як вказують фахівці з проведення тренінгової роботи, полягає в тому, щоб підібрані прийоми і методи надалі послужили реалізації основної, стратегічної метитренінгу.

Будь-який психолого-педагогічний тренінг (тренінг розвитку асертивності не є тут винятком) буде ефективним у тому випадку, якщо в його структурі передбачено (проходить «наскрізною ниткою») процес самоаналізу і самодослідження особистості його учасників. Це один із стратегічних принципів, яким ми також керувалися, розробляючи програму для підлітків. Групова тренінгова робота в цілому володіє явним і прихованим психолого-педагогічним потенціалом, який стимулює і полегшує зазначені процеси в групі. Особливо це проявляється через особливості підліткового віку. Необхідно відзначити, що, розвиваючи таку якість як асертивність, необхідно створювати групову підтримку від оточуючих, які, підтримуючи партнерів по групі, через соціально-психологічні механізми ідентифікації, партнерського злиття і проективності, здатні перейти до вирішення емоційних проблем, що перешкоджають розвитку асертивності. З іншого боку – активна робота в групі сприяє встановленню необхідної напруги.

Групова робота з підлітками відрізняється тим, що ведучий (керівник) тренінгової роботи, виконуючи роль фасилітатора і одночасно володіючи багатим, різноманітним за своєю специфікою арсеналом соціально-

психологічних засобів, активно стимулює учасників до ментальних (внутрішніх) і реальних (зовнішніх) дій вчинків, які, закріплюючись у системі особистісних установок і цінностей, ведуть до необхідної асертивної поведінки. Таким чином, завданням нашої тренінгової програми було вивільнення внутрішніх резервів задля розвитку впевненості, відповідальності і самостійності особистості, як важливих складових асертивної поведінки. У більш широкому контексті можна сказати, що програма спрямована на дорослішання підлітків і зниження рівня безвідповідальності, недиференційованості образу «Я», інфантилізму, «вакууму цінностей», викривлених уявлень про себе тощо.

Вітчизняні фахівці з проблем підліткового розвитку (М. Боришевський, І. Зязюн, І. Зимня, Н. Коломінський, В. Семиченко, С. Максименко, А. Реан, В. Татенко) слідом за Л. Виготським, Д. Фельдштейном, А. Макаренком та ін. підтверджують, що підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку когнітивних складових особистісного розвитку. Доведено також, що ситуація соціальної депривації може призвести до поведінкових порушень та особистісних деформацій підлітків (Г. Хомич) [86;87].

У структурі тренінгу враховувався когнітивний потенціал підлітків та наявність багатоконпонентних утворень, таких як: почуття обов'язку, розуміння необхідності, відповідальності, здатність самостійно і активно приймати рішення.

Водночас теоретико-методологічний аналіз літератури дав нам можливість констатувати і дотримуватися у своїй практичній роботі постулату: розвиток асертивності можливий у груповій тренінговій роботі завдяки добре відомому у практиці феномену—досвіду суб'єктивних переживань. Останній, «відтворений» в умовах групової роботи і «дбайливо», але активно актуалізований керівником тренінгової групи, спільно з її учасниками, здатний закріпитися в структурі емоційно-чуттєвої сфери особистості у вигляді стану впевненості. У подальшому такі «частинки» досвіду асертивності були актуалізовані за допомогою спеціальних вправ, дискусій та інших методів тренінгової роботи, що трансформуються в пролонговані (тривалі за часом) переживання усвідомленої впевненості та емоційно-вольової регуляції. Передачу досвіду асертивності надає

керівник тренінгової програми, який упроваджує активний діалог і обмін досвідом не тільки між членами тренінгової групи (рівними учасниками), а й між ведучим (дорослим тренером-фахівцем) і окремими підлітками. В цьому випадку ми активно застосовували монолог ведучого на певну тему (вербалізація досвіду), полілог (відповіді ведучого на запитання групи) і діалог.

Духовний вплив дорослого містить найважливіші для розвитку асертивності моменти взаємного збагачення переживаннями, у той же час інтенції цього впливу привносять момент критичність, аналіз, конструктивний інтерес, пропонуються різні (на вільний розсуд суб'єкта впливу) способи моделювання поведінки. При правильно побудованих духовних інтенціях здатні розвиватися також рефлексія та інтроспекція (бачення свого «Я» -образу), коригуються смисложиттєві цілі та цінності, активно відтворюються у свідомості (і закріплюються безпосередньо в тренінговій практиці) суб'єктивно значущі особистісні плани і проекти. Таким чином, при даному підході і дотриманні описуваних правил і принципів у поєднанні з підібраними (див. опис нижче) прийомами і методами, учасники тренінгу починають «бачити себе збоку» (момент рефлексії). Таке «впізнавання себе» відбувається тільки за умови наявності педагогічно виправданих дій керівника тренінгу.

Розглядаючи безпосередні завдання розвивальної програми, відзначимо, що при наявному в літературі різноманітті психолого- педагогічних тренінгів фахівці виділяють різні підкатегорії завдань. Серед інших найбільш часто згадуються: педагогічні, соціальні, етичні, моральні, психологічні і духовні, про специфіку реалізації яких ми вже писали вище. Слід зазначити, що в нашій програмі, так чи інакше, у тій чи іншій мірі, була здійснена спроба реалізувати всі зазначені завдання, але в контексті відповідно означеної мети – розвитку підліткової асертивності.

Аналіз наукових публікацій, присвячених даній проблематиці, дозволив нам як керівникам тренінгу індивідуально, відповідно до нашого наукового світогляду і досвіду, а також відповідно до зазначених вище методологічних принципів класифікувати тренінгові прийоми, способи подальшої проведеної роботи. Далі наводимо їх опис:

Власне консультативні. До цього виду занять увійшли деякі (вибрані і модифіковані нами) складові терапії творчого самовираження (у зарубіжній літературі іменуються частіше як арт-терапія). Останні сприяють відреагуванню в найбільш прийнятній для підлітків (частіше ігровій або театральній, жартівливій) формі (манері) відреагування і опрацювання психолого-педагогічних проблем, обумовлених невпевненістю.

Розігрування і груповий аналіз, обговорення ситуацій і дилем, в яких необхідний прояв асертивності і потрібні конкретні вчинки та дії (особистісна активність), пов'язані з асертивним вибором. Проводилися також заняття, де використовувалися деякі складові відео-терапії та відеотренінгу (перегляд та аналіз змонтованих відеосюжетів зі спеціально підібраним змістом включає асертивну (впевнену) і антиасертивну (невпевнену) поведінку та відповідний характер дій). Заняття включали перегляд відеороликів та елементів, що включаються в так звану бібліотерапію. Останні необхідні для глибокого, послідовного і методичного розбору асертивної і антиасертивної поведінки, через аналіз художніх творів і спеціально підібраних епізодів останніх (містять відповідну проблематику).

Заняття включали елементи інших видів надання соціально-педагогічної і психолого-консультативної допомоги: групова когнітивна психотерапія, групи зустрічей, гештальт-групи, психодрама, раціонально-емотивна групова психотерапія. У заняття з розвитку асертивності входили також прийоми, вправи і засоби, що використовуються в різних видах психолого-педагогічного тренінгу: вправи з тренінгу асертивності, поведінковий лабораторний тренінг, тренінг з розвитку асертивних умінь і навичок, тренінг десенсибілізації антиасертивної поведінки і антиасертивних проблем особистості, тренінг сензитивності (в контексті проблеми асертивності), тренінг розвитку соціального інтелекту та комунікативної компетентності, що розвиває когнітивні навички асертивності особистості. Відповідно до проблематики асертивності використовувалися елементи тренінгу особистісного зростання.

У цілому в програмі ми керувалися послідовним вирішенням наступних педагогічних, психологічних і соціально-психологічних завдань:

- підвищення рівня адаптації до стресових (антисертивних) ситуацій;
- аналіз і вирішення проблем, обумовлених невпевненістю;
- розвиток високого (у порівнянні з вихідним, наявним) рівня ефективності (зовнішнього прояву та внутрішньої наявності) асертивності особистості.

Далі ми вирішували завдання другого рівня, а саме:

- самопізнання особистості (з акцентом на саморозуміння проблем, пов'язаних з упевненістю);
- саморегуляція особистості (з акцентом на безпосередню саморегуляцію асертивної поведінки);
- розвиток комунікативних умінь і навичок міжособистісного спілкування і взаємодії (з акцентом на асертивності у сфері спілкування і комунікативних дій);
- розвиток особливостей (особистісних якостей), умінь і здібностей, що детермінують асертивності в цілому і асертивній поведінці зокрема (наприклад, готовність відповідати за свої дії, відповідальність, спокій і зосередженість, таїн.);
- стимуляція особистісного росту і розвитку;
- розвиток рефлексивних, інтроспективних і аналітичних здібностей (акцентуючи увагу на рефлексії власної впевненості-невпевненості, її причин і детермінант);
- вміння робити вибір моделей асертивної поведінки;
- здатність і вміння здійснювати вибір, підкріплюючи його асертивною поведінкою (асертивний вибір).

Реалізація вище наведених завдань, на нашу думку, стимулює і сприяє виробленню асертивної поведінки і асертивності в цілому, відповідно, вчить підлітків впевненим діям і вибору.

Вибір – це є конкретний факт, який може бути зафіксований зовнішнім спостерігачем. Немає безальтернативних ситуацій; в той же час необхідною умовою побудови початкових неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуацій. Там, де рефлексія не включена, вибору дійсно може не бути [93].

Власне *асертивний вибір* передбачає подальшу здатність до його упевненого відстоювання. За своєю сутністю він є *критерієм* для визначення структури і системи цінностей, смислів і ціннісних орієнтацій підлітків безпосередньо у тренінговій роботі. У конкретних вчинках керівник при активній допомозі учасників групи здатний відстежити безпосередні результати рівня розуміння проблем, пов'язаних з асертивністю, бар'єрів, що перешкоджають асертивності і конкретно особливостей і специфіки розвитку власне асертивності[93].

Наступна група методів об'єднує попередні (вищеописані) цілі та завдання. Акцент у цій частині тренінгової роботи був зроблений на:

1. Розвиток самосвідомості і асертивного самоставлення, розвиток таких ціннісних орієнтирів, які б сприяли розвитку асертивності та її складових (наприклад, цінності самостійності, вміння відповідати за свої вибори, дії і вчинки, відповідальність, обов'язок). Активно застосовувався метод домашнього завдання, з подальшою перевіркою і звітністю в групі, метод інтерпретації, саморозкриття за К. Роджерсом, підкріплення (заохочення) ефективної, усвідомленої й осмисленої асертивної поведінки і мотивів, що сприяють асертивності, методика повторення ключових фраз і багато інших засобів і методів.

2. Аналіз і розуміння процесів, що відбуваються на рівні емоційно-чуттєвої сфери особистості: специфіки і особливості емоційних станів і почуттів, переважаючих або взаємозалежних з асертивністю-впевненістю і невпевненістю.

3. Розгляд та аналіз діяльнійної (у нашому випадку-комунікативно-діяльнійної) складової особистості: поведінкова активність, поведінкові настанови, діяльність у групі, дії, реакції, вчинки[63].

Головними методами, що застосовувалися на цьому етапі, були:

- переконання;
- інтерпретація (роз'яснення татлумачення);
- коментар керівника і учасників групи;
- вербалізація.

Базовими засобами і прийомами впливу тренінгової групи були: критика, груповий аналіз, групова дискусія, емоційна групова підтримка, групове прийняття. В тренінгу асертивності підлітків робився наголос на специфіку узгоджених групових впливів, посилення спроб асертивної поведінки того чи іншого учасника групи, заохочення відкритості та домовленості. Безпосередньо відстежувалася групова динаміка асертивності – як у всій тренінговій групі, так і кожного підлітка, який у ній перебуває.

Звісно, ми розуміємо, що участь підлітків в нашому тренінгу не вирішує всіх проблем, пов'язаних з розвитку асертивності. Тренінг розвитку асертивності є тільки частиною комплексної психолого-педагогічної програми розвитку особистості підлітка. Окрім тренінгу для підлітків, ми бачимо необхідність створення спеціальної програми тренінгу для батьків та програми тренінгу для педагогів.

Головна цільова група для цього тренінгу – підлітки. Але багато вправ, які тут описані, можна використовувати при створенні спеціальних тренінгових програм для батьків та вчителів.

Програма розробленого нами тренінгу конституювана трьома модулями (табл. 2.1).

Перший модуль (рефлексивний) орієнтований на усвідомлення підлітками змісту їхнього ставлення до асертивності (емоційна напруженість у оцінці міжособистісних взаємин, система цінностей особистості, превалюючий стиль асертивної поведінки).

Другий модуль (пізнавальний) спрямований на ознайомлення з закономірностями побудови міжособистісних взаємин, на формування позитивного образу світу).

Третій модуль (розвивальний) орієнтований на розвиток позитивного мислення, оволодіння підлітками техніками подолання психологічних бар'єрів у досягненні цілей та навичками асертивної поведінки в ситуації невизначеності, навичками планування власного успіху.

Кожен модуль – відносно самостійна одиниця, яка має власну мету і здійснює свій внесок в розвиток учасників тренінгу, його можна

використовувати в складі інших тренінгів або самостійно. Для кожного модуля підібрано відповідні вправи[53; 67].

Отже, тренінг формування у підлітків асертивності передбачає розвиток, цілеспрямованості, позитивного та нестандартного мислення; формування психології успішної людини, вміння подолати складні життєві ситуації.

Таблиця 2.1

**Програма соціально-педагогічного тренінгу асертивності підлітків
«Я успішний, бо я асертивний»**

Назва модуля	Заняття	Тривалість (хв.)
Модуль 1. Рефлексивний	Заняття 1. «Хто я є?» Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування тренінгового курсу.	90
	Заняття 2. «Я хочу/можу спілкуватися» Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.	90
	Заняття 3. «Я особистість» Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.	90
	Заняття 4. «Я живу – я розвиваюсь» Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.	90

Модуль 2. Пізнавальний	Заняття 5. «Я маю внутрішні ресурси» Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів.	90
	Заняття 6. «Мій дивовижний світ емоцій» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його.	90
	Заняття 7. «Я розумію свої емоції» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (продовження).	90
	Заняття 8. «Я керую своїми емоціями» Мета: усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей; навчання розпізнання своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися.	90
Заняття 9. «Я аналізую себе та власне життя» Мета: розвиток навичок самоаналізу та здібностей адекватно приймати свою особистість.		
Модуль 3. Розвивальний	Заняття 10. «Я вчуся розуміти інших» Мета: визначення особистісних цінностей, формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі. Заняття 11. «Я дружній»	90

	<p>Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.</p> <p>Заняття 12. «Я маю спільну мову з собою»</p> <p>Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом</p> <p>Заняття 13. «Я та моє майбутнє»</p> <p>Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація знань про своє майбутнє.</p> <p>Заняття 14. «Я сміливо крокую життям»</p> <p>Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.</p>	<p>90</p> <p>90</p> <p>90</p> <p>90</p>
--	---	---

За формою і методами здійснення програма стала активним психолого-педагогічним тренінгом особистісного росту і стимуляції розвитку асертивності підлітків. Специфіка роботи полягала у стимулюванні розвитку асертивності, непрямому і безпосередньому (відповідно до конкретних завдань) психолого-педагогічному впливі на ціннісно-смыслову, когнітивну і емоційно-поведінкову сфери особистості через створення стимулюючих умов, що сприяють розвитку сприятливого клімату в тренінговій групі[84].

Форми проведеної тренінгової роботиможна умовно класифікувати на активно-спрямовуючу (стимулюючу, педагогічну) і активно-перетворювальну (творчу). Програма проводилася таким чином, щоб максимальну увагу приділити стимуляції і формуванню соціально-психологічних механізмів, що сприяють формуванню асертивних якостей підлітків.

2.2 Якісні і кількісні показники розвитку асертивності підлітків в умовах загальноосвітньої школи

Науково-дослідницька робота проводилась упродовж 2017 року в загальноосвітній школі I-III ступенів №5 у декілька етапів.

На першому етапі було проаналізовано теоретичні джерела з проблеми; визначено теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми, розроблено програму дослідження та на основі пілотажного дослідження визначено вибірку та виокремлено методики дослідження, теоретично виокремлено показники підліткової асертивності.

На другому етапі проведено емпіричне дослідження, внаслідок якого були обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку асертивності підлітків в умовах ЗОШ №5: визначено показники та схарактеризовано рівні розвитку підліткової асертивності, проаналізовано психолого-педагогічні чинники її становлення.

На третьому етапі було проведено формувальний експеримент, визначено психолого-педагогічні умови становлення асертивності підлітків, розроблено та апробовано комплексну програму розвитку асертивності у підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти.

У загальну вибірку увійшли підлітки 8- 9 класів. До експериментального дослідження було залучено 130 осіб підліткового віку (у тому числі, до формувального – 62 підлітки), які були з сімей з різними соціальними статками.

Середній вік підлітків – 13-15 років. Цей віковий етап вчені називають важливим періодом розвитку особистості.

У підлітковому віці пошуки сенсу життя, свого місця в світі можуть стати особливо напруженими. Виникають нові інтелектуальні і соціальні потреби, іноді – внутрішні конфлікти і труднощі у відносинах з іншими.

Підліток прощається з дитинством, він націлений на майбутнє. Без упевненості в собі він не зможе визначити свій подальший шлях. Тому для визначення подальшого шляху важливою для нього є самооцінка. У своїй поведінці підліток все більше починає орієнтуватись на власні погляди, переконання, які формуються на основі надбаних знань і свого, хоча не дуже великого, життєвого шляху.

Констатувальний експеримент передбачав проведення діагностики, спрямованої на виявлення рівня асертивності обстежуваного контингенту підлітків, а саме 8-9 класів ЗОШ №5. Для цього використовувався опитувальник В. Каппоні і Т. Новак «Діагностика рівня асертивності» (Додаток А). Опитувальник складається з 24 запитань, на кожне запитання є два можливих варіанти відповіді (позитивна і негативна). В опитувальнику автори виділили 3 шкали, одна з яких – шкала соціальної бажаності, друга – шкала незалежності та автономності, третя – шкала впевненості, рішучості, опори на власні сили.

Таким чином, рандомізація вибірок здійснювалася за результатами даного опитувальника. Для підтвердження результатів даного опитувальника ми запропонували експертам, в якості яких виступали вчителі, соціальний педагог, завучі шкіл, оцінити за 10-бальною шкалою ступінь розвитку асертивності у того чи іншого учня. Отже, результати тестування були підтверджені експертним оцінюванням, що значною мірою сприяло підвищенню рівня валідності і надійності експериментального дослідження асертивності.

Для здійснення експериментального дослідження нами було розроблено програму, яка включає низку методик.

Вибираючи дослідницький інструментарій, ми керувались тим, щоб використати апробовані та стандартизовані методики, які носили б взаємодоповнюючий характер.

Дослідження проводилось на професійно-етичних принципах конфіденційності, зворотного зв'язку і добровільної участі в ньому досліджуваних.

Методики дослідження були підбрані з метою виявлення системних особливостей розвитку асертивності підлітків.

Кількісна характеристика рівнів асертивності підлітків ЗОШ №5 (за методикою «Діагностика рівня асертивності» В. Каппоні, Т. Новак)

n=130

Рівніасе	Показники асертивності	Загальний показник асертивності
----------	------------------------	---------------------------------

	Незалежність- автономність		Впевненість- рішучість		абсолютний показник осіб	відносний показник %
	абсолютний	відносний	абсолютний	відносний		
	показник осіб	показник %	показник осіб	показник %		
високий	49	37	36	27	42	32
середній	48	36	48	36	48	36
низький	37	27	50	37	44	32

Високий рівень розвитку асертивності показали 42 підлітки, що становить 32% від загальної кількості досліджуваних. Причому, за шкалою незалежності, автономності таких респондентів 37% (49 осіб). Такі підлітки часто занадто незалежні й не прислухаються до слів інших, їх спроби поводитися асертивно часто виливаються в агресію. Дещо нижчі результати за шкалою впевненості, рішучості, опори на власні сили (27% або 36 осіб), що й пояснює випадки, коли досліджувані з високим рівнем асертивності при недостатній опорі на власні сили нездатні домовитися, знайти компромісне рішення. Вони можуть маніпулювати опонентами прийомами емоційного шантажу. Коли ж шкали врівноважені – діти впевнені в собі, діють чітко, рішуче, без маніпуляцій.

Склад другої групи – підлітки з *середнім рівнем* розвитку асертивності становив 46 осіб (38%) за всіма шкалами. Такі досліджувані досить незалежні, але з увагою і повагою ставляться до думок інших людей, самостійні, досягають бажаної мети не завдаючи шкоди оточуючим. Вони реалістично оцінюють себе, але зміна звичних обставин може зруйнувати почуття впевненості в собі. Нарешті, третю групу представляли підлітки з *низьким рівнем* розвитку асертивності (44 підлітки, що складають 32%). Їм властива залежність від оточуючих, несамотійність, нездатність вирішити свої проблеми і відповідати за себе і своївчинки.

Після проведення діагностики на рівень асертивності учнів, нами було запропоновано прийняти участі у комплексній програмі тренінгів по

формуванню асертивної поведінки – охочуючих було 62 учні. Це і сформувало нашу генеральну вибірку.

Наступним етапом був формувальний експеримент, що являв собою комплексну психолого-педагогічну програму з формування асертивності підлітків. (Додаток В)

Після завершення психолого-педагогічного тренінгу було проведено повторне тестування в обстежуваних групах досліджуваних. Досліджувалася оцінка зсуву значення у розвитку асертивності у підлітків обох груп.

Емпірично підтверджено, що ефективність розвитку асертивності підлітків (за загальним показником асертивності) більш інтенсивно зростає по завершенню комплексної психолого-педагогічної програми (зокрема, середній рівень зріс на 2,7% .

Позитивні зрушення особливо помітні у показниках «незалежність-автономія», розвиток яких опосередкований віковою специфікою (зокрема, знизилась кількість підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності (з 27.8 до 11.1%). Динаміку асертивності підлітків у ЗОШ у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка показників та рівнів асертивності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти (у %)

		Умови соціалізації	Зрізи	Рівні		
				Низький	Середній	Високий
Показники асертивності	Незалежність-автономність	ЗОШ (n=62)	До ППТ:	36,1	38,9	25,0
			Після ППТ:	30,6	44,4	25,0
	Впевненість- рішучість	ЗОШ (n=62)	До ППТ:	27,8	44,4	27,8
			Після ППТ:	22,2	50,0	27,8
Загальний показник асертивності		ЗОШ (n=62)	До ППТ:	30,6	41,7	27,7
			Після ППТ:	27,8	44,4	27,8

Умовні позначення: ППТ – психолого-педагогічний тренінг, ЗОШ – загальноосвітня школа.

Статистично доведено наявність значущих змін у вибірці закладу загальної середньої освіти. Такі результати свідчать про те, що програма тренінгу є ефективною, оскільки у цілому, вдалося підвищити рівень прояву асертивності підлітків обох груп, оптимізувати розвитокосновних «асертивних» якостей: впевненості в собі, незалежності, соціальній адаптивності, рішучості у досягненні успіху, що загалом сприяє процесу соціалізації підлітків.

Нам було важливо відзначити динаміку змістовних показників асертивності підлітків, їх чутливість до спеціально організованих впливів. Був також здійснений метод контент-аналізу для отримання якісної інформації про підвищення рівня асертивності особистості підлітка.

Контент-аналіз здійснювався за результатами (матеріалами) наступних дослідницьких процедур:

- відповіді підлітків, дані ними в процесі проведення письмової роботи-твору на тему: «Впевнена людина – яка вона?»;
- аналіз висловлювань підлітків обох груп щодо певних рис та особливостей асертивності особистості.

Алгоритм виконання процедури контент-аналізу.

Були виділені одиниці аналізу тексту. Це були такі слова, як: *довіра, відповідальність, відкритість, свобода, незалежність, любов, успішність*. Аналізувалися також такі слова та словосполучення: *розвиток, доброта, чуйність, уважність (позитивний знак); егоїзм, всі займенники, пов'язані з «Я»: закритість, неприродність, черствість, амбітність, зарозумілість (негативний знак)*. В якості критерію вибору квантифікації параметрів тексту (слів і словосполучень, які виділяються для аналізу) виступили:

- узагальнення теоретичних положень провідних фахівців в області асертивності особистості (див. розділ 1);
- наші власні дослідницькі припущення й гіпотези, засновані на досвіді практичної роботи в якості соціального-педагога, який проводить тренінгові

заняття з підлітками тасоціального педагога ЗОШ.

Підсумковий розрахунок отриманих даних проводився за формулою Яніса:

$$fn - n^2$$

$$C = \frac{fn - n^2}{f^2 - fn}, \text{ для випадків, коли } f < n \quad (3.1); rt$$

$$f^2 - fn$$

$$C = \frac{fn - n^2}{f^2 - fn}, \text{ для випадку, коли } f > n \quad (3.2), rt$$

де f – число позитивних оцінок (тобто обстежувані позитивно оцінювали використовувані смислові одиниці);

n – число негативних оцінок (тобто обстежувані негативно оцінювали використовувані смислові одиниці);

r – обсяг одиниць інформації, що відображає обстежувану категорію; t – загальний обсяг одиниць, аналізованого джерела інформації.

У ході проведення процедури контент-аналізу використовувалося співвідношення частоти уживаних слів і словосполучень (див. вище) в 10 абзацах твору. Респондентам була дана інструкція: при написанні твору враховувати наступні умови: твір має складатися з 10 абзаців, кожен з абзаців повинен включати в себе 3-4 речення, в яких би відбивалася задана тема. Результати контент-аналізу творів представлені нижче в таблиці 2.3.

Як бачимо з таблиці, найбільш вираженими у даній групі є такі показники, які характеризують асертивну особистість (відкритість, відповідальність, самостійність), розвиток яких оптимізувався у процесі активної міжособистісної взаємодії у дитячому таборі та у результаті спеціально організованих комунікативних впливів.

Таблиця 2.3.

Вираженість негативних та позитивних оцінок за результатами контент-аналізу в групі підлітків закладу загальної середньої освіти

$n=62$

Одиниці квантифікації	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	C
Егоїзм	+2	+1	+3	+5	+6	+3	+4	+6	+8	+3	3,17

Довіра	-5	-2,5	-2,2	-3,5	-1,3	-3	-3,4	-4,1	-3,1	-4,3	0,08
Впевненість	-6,3	-5,1	-1,5	-3,3	-2,4	-1,3	-1,2	-4,5	-6,1	-1,3	0,02
Черствість	-5	-4,1	-2	-1	-1	-3,1	-1	-3,2	-1,2	-3	0,43
«Я»		-1	-3	-4	-3	-2	-4	-1,1	-2	-4	0,47
Відкритість	+8	-3,6	+8	+10	-1,7	+6	-3,4	-3,5	+4	+8	7,2
Амбіційність	-1	-7	-3	-4	-3,2	-3,1	-4,3	-3	-3	-5,1	0,75
Відповідальність		-4,3	+4	-1,3	-1,3	-6,2	-1,4	+2	-1,3	-2,2	0,40
Закритість	-1	-5		-3	-2	-2	-1,3	-1,2	-3	-1	0,55
Свобода	-2,6	-2,2	-5,2	-4,2	-4	-1,3	-2,5	-3,2	-4,1	-5,2	0,19
Самостійність	-1,4	-4,4	-1,2	-2,5	+3	-2	-1,5	-3,2	-2,3	-2,4	1,96

Як видно з представленої вище таблиці, в експериментальній групі переважною категоріальною одиницею в проєктивній методиці «Твори» є «відкритість» $C = 8,22$ (тут і далі наводяться числові значення використаного в обробці отриманих даних коефіцієнта Яніса).

Відкритість, як одна з основних якостей асертивної особистості, спостерігається практично у всіх респондентів групи, що дає нам можливість припустити, що перебування в умовах постійного об'єднання – класу, найбільш сприятливі для формування саме цієї якості. Наступними категоріальними одиницями в експериментальній групі, що отримала при підрахунку коефіцієнта Яніса досить високі значення (5,59), є категорії «відповідальність» і «самостійність».

Узагальнюючи вищенаведене після проведення формувального експерименту, ми створили таблицю вираженості негативних та позитивних оцінок за результатами контент-аналізу в контрольній та експериментальній групах (табл.3.4).

Таблиця 3.4

Зведена таблиця вираженості негативних та позитивних оцінок за результатами контент-аналізу до та після експерименту (x)

Одиниці	ЗОШ n=62	
	До проведення тренінгу	Після

квантифікації		проведення тренінгу
Егоїзм	3,21	3,17
Довіра	0,05	0,08
Впевненість	0,01	0,02
Черствість	0,61	0,43
«Я»	0,27	0,47
Відкритість	6,1	7,2
Амбіційність	0,73	0,75
Відповідальність	0,27	0,4
Закритість	0,74	0,55
Свобода	0,17	0,19
Самостійність	1,53	1,96

Асертивність також опосередковується рівнем розвитку групи (колективу), в якій перебуває підліток, і за умови збереження її референтності, сприятливої атмосфери (соціально-психологічного клімату) у поєднанні з наявністю високого рівня розвитку всіх інших характеристик. До останніх належать стабільність функціонування групи на певному соціально- прийнятному рівні, диференціація й усвідомленість її соціально-значущих цілей більшістю учасників, наявність лідера з гуманістичним світоглядом і відповідним ставленням до членів колективу, що, в решті решт, призводить до актуалізації і подальшого розвитку асертивності.

Виникаючи в умовах спільної діяльності і взаємин у групі як слабо диференційоване відчуття впевненості, в подальшому воно переростає у відносно стабільну якість (властивість) особистості, поступово стаючи основоположною особистісною властивістю підлітка, перетворюючись на стрижневу, системну характеристику, що в свою чергу, опосередковує розвиток інших особистісних якостей.

Таким чином, за допомогою контент-аналітичного дослідження, яке дозволяє виявити якісні зміни в структурі досліджуваного феномена (в даному випадку це асертивність) виявилось, що підлітки по-різному уявляють собі

асертивну (впевнену) людину. При описі образу асертивної особистості, було характерне використання таких слів і словосполучень, як: *впевненість, відповідальність, свобода, відкритість, незалежність, успішність, самостійність.*

Проведене дослідження дозволяє позначити подальші напрямки роботи з розробки даної проблеми, а саме: виділення ефективних психодіагностичних методик розвитку асертивності підлітків, дослідження сензитивних періодів у розвитку асертивності особистості, виділення ефективних способів впливу та ін.

2.3.Методи і форми соціально-педагогічної роботи з розвитку асертивності підлітків

Проблема розвитку асертивності у підлітків є, як показали результати емпіричного дослідження, і, особливо, проведення спеціального психолого-педагогічного тренінгу з розвитку даної якості, є дуже актуальною в даний віковий період. Саме тепер, коли багато педагогічних та психологічних методів, прийомів та способів соціально-психологічного та педагогічного впливу, розроблених на основі результатів психологічних даних, отриманих, зазвичай, в 90-х роках 20-го століття, перестають бути ефективними, тобто практично не «працюють», всі ті, хто супроводжує процес розвитку підлітків: батьки, шкільні вчителі, педагоги, психологи шукають все нові і нові технології педагогічного та соціально-психологічного навчання.

Включеними в цей цілісний процес взаємодії з підлітками є вже згадані шкільні педагоги, психологи, соціальні педагоги і організатори позашкільної роботи. Саме їм пропонуються наші рекомендації. Проблема асертивності представляється нам, з одного боку, конкретно- предметним завданням, вирішувати яке належить, перш за все, шкільним соціальним педагогам у співпраці з психологом, які працюють у загальноосвітніх школах, з іншого – це проблема забезпечення зростаючій особистості ефективних умов вільного, психологічно, морально і духовно насиченого простору[44].

Перш за все – ментального простору, в якому сучасні діти обтяжені впливом здебільшого психологічно негативної і відверто шкідливої для психіки інформації (телебачення, інтернет, радіо та інші ЗМІ), не мають, по суті, можливості здійснювати вільний і самостійний вибір не тільки своєї поведінки, але й взагалі елементарно не можуть незалежно вибирати себе, тобто не знають, якими і ким їм бутисььогодні.

Спираючись на викладене вище та виходячи з результатів, отриманих за різними параметрами проблематики соціалізації сучасних підлітків, виділимо основні соціально-психологічні детермінанти, які мають вплив на формування у них асертивності. Так, ми підтверджуємо класичні дослідження, і вважаємо, що, як і раніше, вирішальне значення для імпринтингу асертивності має образ і поведінка батьків у родині. Для хлопчиків це, перш за все, образ впевненого батька (що підтверджує результати класичних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів в області підліткової психології)[84].

Сучасний підліток інтроєктує особливості асертивної поведінки батька і матері (особливо її прояв у взаєминах між ними) і відповідно до своїх психологічних якостей (інтуїції, спостережливості, чутливості до спілкування і взаємодії між людьми) швидко «проникає» в специфіку того чи іншого образу і моделі асертивності, який презентує, перш за все, батько.

На думку А. Адлера, А. Фройда, М. Кляйн, М. Кле, М. Міда та ін., у сім'ях, де розподіл моделей асертивної поведінки порушено (наприклад, у неповних сім'ях), спостерігаються релевантні специфіки цих порушень моделі асертивної поведінки [2; 3; 82].

Найважливішою соціально-психологічною детермінантою асертивності для підлітків є і референтна група (підліткова компанія), в якій у залежності від ступеня впливу інших значущих для нього спільнот і суб'єктів (педагогів, знайомих дорослих людей та ін.) також формується образ і модель асертивної поведінки.

Сьогодні нагальною є формування стратегії або фундаментального психологічного проекту процесу соціалізації, які б цілком могли, з одного боку, надійно забезпечити підлітків моральними гуманістичними орієнтирами, а з

іншого – сприяла б максимальній адаптації до мінливого «кризового» соціуму. У даний час практично немає організацій, які б на надійній науковій методологічній основі змогли б надати підлітку (дитині) психологічні можливості підготуватися до майбутнього самостійного життя.

Школа – соціальний інститут, який професійно займається формуванням суб'єктності дітей і підлітків, має можливість впливати на їх світогляд, ставлення до дійсності, що оточує, життєву перспективу. Розглянемо докладніше школи з різними сценаріями соціалізації [42]. Одним із освітніх сценаріїв соціалізації є *«школа навчання»*.

Основний принцип «школи навчання» – авторитарність. Авторитарна влада – основа сценарію соціалізації «школи навчання», тому вчитель (за Я. Коменським, «Вчитель – Сонце») у школі, з одного боку – безмежний володар життя дітей (його увага, поради повинні доходити до кожного учня в класі, як промені сонця доходять до кожної травички та жучка), а з іншого боку – вчитель є безмежно мудрою людиною, яка стає джерелом знань для своїх учнів. Ця принципова особливість «школи навчання» призводить до того, що однією з найважливіших її проблем стає проблема дисципліни, порядку, підпорядкування владі вчителя та адміністрації [78].

Така школа тільки навчає: її «продукт» – учень, який оволодіває системою ЗУНів (знань, умінь, навичок). Вчителі в «школі навчання» проводять позашкільну роботу, ходять з дітьми на екскурсії, влаштовують свята, але це все підпорядковується потребам навчання і з реальним життям дітей не співвідноситься. Картина життя дорослого світу, яка пропонується у навчальному процесі ідеалізується, звільняється від протиріч і несуттєвих (на думку педагогів) ознак, що робить хибним, «стерильним» процес соціалізації, що негативно впливає на розвиток асертивності учнів.

Наступний сценарій соціалізації – школа – *«золота клітка»*. Платні та приватні школи нерідко більш за все піклуються тим, як стати несхожими на традиційну школу. Вони витрачають великі сили та матеріальні кошти на оформлення інтер'єру (щоб створити образ школи – «будиночок радості», «будиночок мрії»). Нерідко організатори цього сценарію прагнуть створити в школі

атмосферу теплого, безпечного та щасливого будинку як альтернативу страшного та небезпечного світу дорослих. Психологічно цей сценарій передбачає підтримувати у кожної дитини відчуття власної винятковості, позиції «центру Всесвіту».

Часто саме у цих школах в учнів досить складно формується найважливіша соціальна роль – «соціальна позиція школяра». Вони слабо мотивовані на навчання як на самостійну пізнавальну діяльність, не вміють будувати та підтримувати ділове спілкування, часто відрізняються неадекватною самооцінкою. Сценарій соціалізації у такій школі змушує дітей переживати зіткнення думок щодо своєї «винятковості», але не дає їм досвіду співробітництва, взаємодопомоги. Розвиток асертивності у таких умовах відбувається достатньо умовно.

«Інтерактивна школа». Цей сценарій є характерним для шкіл, які пропонують прагматичні цінності. Головна ідея філософії такої школи: оволодіння комп'ютерними технологіями – основний шлях соціалізації у 22 сторіччя, без них адаптуватися в сучасному соціумі складно. У дітей формується переконання, що діяльність у сфері інформаційних технологій – є найбільш престижною та перспективною. Цей сценарій – спроба «зростити» в школах громадян «глобального» суспільства. Уже сьогодні глобалізація розглядається не лише як процес економічної інтеграції, як політичний процес формування «однополярного світу». Глобалізація проявляє себе і як уніфікація культурних стандартів, втрата основ національних та культурних традицій. Один із парадоксів сучасної соціалізації полягає в тому, що люди, які включені за допомогою комп'ютерної технології в інформаційний простір, обов'язково виявляються перед вибором: споживати інформацію, яка є досить простою, цікавою, захопливою або звертатись до цінностей справжньої культури. Це потребує інтелектуальних зусиль, творчості, самовизначення. У тому, який вибір зробить людина, яка отримала «комп'ютерну освіту», проявляється справжній рівень його асертивності як критерію соціалізованості.

Не важко помітити, що цей сценарій практично виключає найважливішу складову соціалізації – спілкування дітей один з одним, дітей та дорослих.

Остається лише формалізований маршрут соціалізації, але уходить асертивність, без якої соціалізація не приведе дітей до особистісного самовизначення, до народження досвіду різних взаємин міжлюдьми.

«Школа різних маршрутів». Цей сценарій реалізують школи, які заявляють про себе як прогресивні, що йдуть за шляхом гуманізації освіти, прагнуть до розвитку індивідуальності дитини, використовують технології диференційного підходу до навчання. Завдання соціально-економічного прогресу в умовах сучасної інформаційної соціалізації диктують необхідність раннього виявлення талановитих людей, потенційних лідерів і організаторів, які мають спеціальні здібності та обдарованість.

Діти, які з різних причин відстають у розвитку, потребують іншого темпу навчання, іншої форми та змісту навчальної роботи. «Керувати» розвитком педагога у такій школі можуть, лише розподіливши учнів на групи всередині класу (як правило, за рівнем успішності), у паралелі – на класи корекції та «спрофільовані», спрямовані на підготовку до певного вищого навчального закладу. Поділення дітей на «успішних» та «неуспішних» не тільки не дає позитивних результатів у вихованні, але є антигуманним. У даному випадку школа будує соціалізацію, що дезорієнтує, проектує майбутнє соціальних аутсайдерів і, як наслідок, низький рівень асертивності.

«Школа соціального досвіду». Цей сценарій соціалізації ще тільки починає складатися, багато вчителів сприймають його як стратегічну мету нашої освіти та бачать у ньому риси особистісно орієнтованого підходу. Окремі прояви соціалізації за сценарієм школи «соціального досвіду» легко пізнаються. Така школа бачить свою мету не у формуванні системи знань, умінь, навичок, а у становленні готовності до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, громадянській, правовій сферах діяльності, в розвитку індивідуальності кожного учня та вихованні його як суб'єкта соціалізації з високим рівнем асертивності. Ця школа теж прагне створити своє соціокультурне середовище, збагачувати образ життя дітей. Але такий сценарій суттєво відрізняється від інших тим, що освіта організується не за моделлю «ізоляції від соціуму», а за моделлю «включення в соціум». Тут забезпечується

простір різноманітної дитячої діяльності, в тому числі добровільно суспільної, тут панує різновікова взаємодія, де заняття органічно виходять за межі школи у формідозвілля.

Школа «соціального досвіду» активно використовує спільну творчу діяльність учнів в таких формах: групова дослідницька робота, рольові ігри, спільні пошукові проекти. Тут стримують розвиток негативних проявів дорослішання, коли діти не довіряють світу дорослих, не ладнають з однолітками у школі. Технологічно сценарій цієї моделі соціалізації будується як система стратегічного, тактичного, змістовного, організаційного, комунікативного, особистісно-позиційного та прогностичного блоків[84].

Стратегічний блок вказує на необхідність організувати освітній процес так, щоб життя школярів у межах цього процесу було для них значущим, цікавим, мало б особистісний смисл, задовольняло б їх потребу в спілкуванні, в творчості, в самоствердженні. Тактичний блок передбачає вибір як реалізацію принципу самовизначення в різних моментах освітнього процесу: вибір варіантів навчальних завдань, шляхів розв'язання напружених ситуацій та ін[84].

Змістовний блок передбачає спеціальний інтегрований зміст навчання та виховання на основі ціннісного ставлення учнів до дійсності та природи, до подій та явищ суспільного життя, до праці, до оточуючих людей, до власної особистості. При такому будівництві змісту освітнього процесу в центрі уваги вчителя з'являється переживання особистості учня як спосіб існування його соціального досвіду, вирішення їм навчальних задач як життєвих проблем[35].

Організаційний блок проектує в якості організаційних форм: клас як «мікросоціум», різновікові об'єднання молодших школярів, підлітків та підлітків для реалізації «ключових проблем» у різні тематичні періоди. Шкільний клас для школяра – справжній «мікросоціум», важливе середовище для підліткової комунікації. Саме в масштабі цього мікросоціуму можлива його самореалізація, самоствердження, отримання досвіду суспільної діяльності та відповідальності.

Комунікативний блок відображає головну умову духовної єдності учнів, педагогів, батьків, усіх спеціалістів, включених у різні ситуації організованого

спілкування з учнями. Звертається увага на вивчення індивідуальних особливостей та можливостей школярів у навчальній діяльності.

Особистісно-позиційний блок вказує на становлення позиції суб'єктності в соціальному досвіді учня, як на основний орієнтир, без якого неможливо реалізувати завдання його соціалізації, однією з яких є розвиток асертивності. Взаємодія дітей, яка систематично змінюється в системі груп різних видах діяльності, формує навички контролю, планування, відповідальності, розширює соціальні зв'язки. У навчальній діяльності у дітей з'являються частіше ситуації рефлексії: вони частіше розмірковують про себе, про свої можливості та досягнення, осмислюють своє ставлення до людей, подій, інформації.

Прогностичний блок орієнтує на очікуванні результати: збагачення соціального досвіду, формування цілісного «образу світу», становлення у школярів передумов готовності до самовизначення, до самоуправління своєю поведінкою та діяльністю, до самореалізації в творчості, до самовиховання [84].

Сценарій формування асертивності, який відповідає вимогам сьогодення, на нашу думку, реалізується в моделі школи життєтворчості. Ця модель створена українським соціальним психологом Л. Сохань та її учнями і вже біля 20 років застосовується в деяких загальноосвітніх школах м. Києва. Школа життєтворчості ставить своєю метою сформувати в учнів не тільки систему знань, умінь і навичок, а головним чином, на основі цього готовність до самовизначення у різних сферах діяльності, у розвитку індивідуальності кожного учня і виховання його як суб'єкта соціалізації.

Ми розглянули різні умови соціалізації школярів, які задають різну спрямованість соціалізації та характеристик, що впливають на асертивність підлітків. Серед чисельних підліткових груп найбільш сприятливі умови для соціалізації підлітка виникають в ігрових підліткових групах скаутського типу, комплексна робота в яких з розвитку світогляду, наполегливості у досягненні цілей, самореалізації, соціальної компетентності позитивно впливає на формування асертивних властивостей особистості та прояви асертивної поведінки.

Ефективність процесу формування асертивності досягається завдяки послідовному освоєнню індивідом певної системи формотворень культури у відповідності з віковими етапами життя. На думку В. Москаленко, досліджуючи соціалізацію індивіда як процес входження його в «світ людини», слід розглядати цей «світ людини» як систему суспільних впливів, що набуває стосовно індивіда тих форм, які він здатний сприймати і засвоювати у відповідності за своїми віковими особливостями. У підлітка в процесі соціалізації створюється певна модель світу, соціальних уявлень та узагальнених образів. Інтерналізуючись, соціальні ідеї та образи не лише засвоюються ним на когнітивному рівні, але і привласнюються та перетворюються у зміст його особистості [101].

Проблема соціалізації – це насамперед проблема досягнення максимального ефекту в реалізації тих можливостей, які закладені в людині. Дослідження соціально-психологічних аспектів соціалізації особистості пов'язане з вивченням системи впливів на оточуючі спільноти, в межах яких відбувається соціалізація індивіда. Це – родинна спільність, товариська, навчально-виробнича тощо. Саме через спільноти особистість засвоює ті чи інші норми, цінності, настанови, зразки поведінки, які існують у певному суспільстві, переносить їх у власний внутрішній світ.[108].

Вивчення особливостей соціалізації підлітків в умовах включення їх у певні групі об'єднання заслуговує пильної уваги в період докорінної трансформації нашого суспільства, коли відбувається зміна факторів соціалізації[106].

Серед великої кількості підліткових груп найбільш сприятливі умови для соціалізації підлітка через задоволення його потреби у «дорослості», створюються в ігрових групах *скаутського типу*. Особливостями цих груп у порівнянні з іншими підлітковими групами є такі: в основу їхньої організації покладено ігрову діяльність; діяльність цих груп будується на основі задоволення соціальної потреби підлітка у «дорослості»; вони створюються цілеспрямовано дорослими. Саме ці фактори забезпечують те, що скаутська група, порівняно з іншими підлітковими групами, є найбільш сприятливою

формою входження підлітка в сферу суспільства і водночас формотворенням культури, що найбільш відповідає перехідному віковому етапу від дитинства до дорослої людини.

Особливого значення у процесі соціалізації набувають позитивні емоції задоволення, радості, захоплення, якими супроводжується ігрова діяльність. У грі уявними є лише умови, в які гравець себе подумки ставить, але почуття, які він переживає в цих уявних умовах, – це істинні почуття, котрі він реально відчуває. Позитивний емоційний настрій створюється всіма організаційними моментами скаутських ігрових груп.

Демократичні стосунки, невимушеність, вільні прояви емоцій у діяльності, відокремленість від буденності, таємничість, фантазування, уявлення, як методи організації гри, спрямовані на те, щоб створити позитивний емоційний настрій членів групи, що сприятиме ідентифікації індивіда з групою.

Велику роль у позитивній емоційній окрасці ігрової діяльності скаутської групи відіграють її артефакти. Без артефактів (символів, геральдів, гасел, ритуалів та ін.) не може бути активності групи, як і групи взагалі. Як відомо, людина живе не лише в матеріальному, речовому світі, а й духовно-символічному. Знаки, символи розширюють реальний світ і водночас виступають його новим відображенням. Ж. Піаже розглядає знаки й символи як вагомі фактори розвитку дитини, творення її індивідуальності.

Система артефактів скаутської групи є виявленням певних морально-прогресивних цінностей і норм суспільства. Саме це характеризує скаутські групи, як такі, де ціннісно-нормативний простір сприяє формуванню позитивних рис особистості. Система символів, знаків, чисел і та ін. призначена для того, щоб сформувати певний спосіб життя підлітків, навчити їх позитивним навичкам, вони здатні забезпечити ефективність процесу соціалізації підлітків.

Метод соціалізації шляхом скаутингу сприяє, перш за все, формуванню особистості, котра прагне до накопичення загальнолюдських цінностей. За допомогою ігор дитина засвоює певні навички соціалізованої поведінки, специфічну систему цінностей, норм, ідеалів, орієнтується на типізовані групові дії, вчинки, властиві представникам того чи іншого етносу, тієї чи іншої

культури. Це особливо важливо для підлітків, коли центр їх фізичного й духовного життя зміщується із родини як первинної групи, в межах якої за допомогою гри відбувалося знайомство з певними соціокультурними засадами, нормами, стереотипами, традиціями – в зовнішній світ, у середовище однолітків, дорослих, коли відбувається процес інтеріоризації соціально-культурного поля даного народу, коли складаються основи моральності особистості.

Ігрова діяльність, яка використовується завжди в програмах скаутів, розглядається як невід’ємна умова розвитку асертивності особистості. Гра є однією з форм людського спілкування і взаємодії, вступаючи в неї, підліток вчиться брати на себе певні моральні зобов’язання, контролювати власний емоційний стан і адекватніше реагувати на ті чи інші емоційні стани партнерів, підтримувати контакти, досягати порозуміння, йти на компроміс, шукати коректний вихід із конфліктних ситуацій та ін.

Сама по собі гра – це комунікативна діяльність, вона вводить дитину у світ складних людських взаємин, навчає правилам міжособистісних стосунків.

У грі найбільш інтенсивно закріплюються важливі соціальні почуття й норми поведінки особистості. Метод скаутингу фактично є системою, в межах якої підлітки набувають певний позитивний життєвий досвід, дозволяє їм відчути власну громадську значущість, а через це і свою приналежність до світового співтовариства.

Отже, одним із важливих елементів формування асертивності підлітків є самоорганізація тимчасового дитячого колективу. Прагнення до об’єднання дітей і підлітків – природна потреба в цьому віці, тому що підлітки, об’єднуючись в компанії, групи прагнуть до самоствердження, самореалізації, відчувають свою захищеність. Дорослі часто недооцінюють значення для дітей їх прагнень до об’єднання, а це – одна із форм соціалізації, самореалізації і як наслідок – саморозвитку.

Роль колективу для підлітка важко переоцінити. На це вказували видатні педагоги (А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, Р. Немов та ін.). Гуманістична інтерпретація колективу передбачає наявність певних ознак, які і

дозволяють зробити саме колектив інструментом, який дозволяє кожній особистості розвивати свої потенційні можливості.

Вивчення стану проблеми соціалізації підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу, аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи в дитячому оздоровчому закладі, проведене нами дослідження показало, що необхідно організувати процес соціалізації підлітків більш конструктивно. Це обумовлено представленням дитячого оздоровчого закладу як особливого інституту соціалізації особистості, цілісного соціально-педагогічного організму, спрямованого на створення умов для розвитку асертивності особистості, та пошуку нових шляхів розв'язання проблеми соціалізації підлітків у зв'язку з модернізацією української освіти. Одним з ефективних засобів соціалізації, на нашу думку, є розробка і реалізація програм соціалізації.

У ході соціалізації підліток активно засвоює культурно-історичний та соціальний досвід, який включає норми соціальних відносин, комунікативні навички, уміння, здатність оцінювати власну та спільну діяльність. Наші сучасні школи розрізняються між собою за сценарієм соціалізації, який реалізують в освітньому процесі. Цей «прихований» план освітнього процесу визначає особливості розвитку асертивності школярів.

Підлітки з низьким рівнем асертивності характеризуються досить різноманітною і полісемантичною здатністю до зміни своєї поведінки. Низький рівень асертивності в такому складному віковому періоді надзвичайно важко не тільки спостерігати безпосередньо, але і взагалі як-небудь помітити і виявити.

Феноменологічні ознаки невпевненості дуже ретельно ховаються, «маскуються» підлітком, часом навіть від самого себе, і таке відбувається в більшості випадків. Останнє акцентує складність і проблемність прийомів діагностики, методів і способів дослідження їх асертивності. Відповідно всім тим, хто працює з підлітками, можна рекомендувати, перш за все, шукати і розробляти додаткові феноменологічні, але в той же час точні, надійні, валідні та адекватні цьому віковому періоду способи розуміння і аналізу асертивності як багатовимірного інтегрального психологічного утворення.

Необхідно розуміти, що асертивні підлітки, перш за все, характеризуються складною і різноманітною диспозицією поведінкових реакцій і мають різноманітну, суперечливу «психологічну палітру» зовнішнього прояву. Це може бути поведінка, що, з одного боку, характеризує напруженість міжособистісних взаємин з учителями, однокласниками, батьками: сварки, конфлікти, демонстративність і протестні реакції, з іншого – у них можуть виявлятися надто гедоністичні тенденції (які посилюються під впливом провокативної реклами з даної тематики).

Схильність до конформізму (цієї рисою особистості також наділені невпевнені підлітки), догматичність, яка у підлітків виражається в упертості, загальна тенденція до демонстративно екстернальної поведінки – все це ускладнює встановлення прямого, безпосереднього комунікативного та діяльнісного контакту з юними представниками зазначеної вікової категорії. Асертивність може бути безпосередньо обумовлена типовими образами найбільш значущих для підлітків кіногероями, сучасними культурними героями, так званими «героями нашого часу», які демонструють зразки асертивності. Водночас, далеко не всі поширювані мас-медіа зразки асертивності буде засвоювати підліток, і це підтверджують також результати сучасних досліджень.

Таким чином, невпевненість у цих підлітків перманентно перебуває під покровом психологічних захистів, крізь які належить «прориватися» тому, хто буде безпосередньо взаємодіяти з підлітком. Останнє вимагатиме терпіння, толерантності і навіть милосердя, так як невпевнені підлітки з ускладненими процесами соціалізації і, відповідно, низьким рівнем соціальності «вимагатимуть» довгого і копіткого підтвердження емпатії та любові до себе, перш ніж хоч трохи відкриють свою «слабкість» – недолік асертивності.

Наявне у таких підлітків поєднання таких тенденцій, як прагнення до насолоди і одночасно відсутність витримки в соціальних контактах (нездатність терпимо відноситися до будь-якої думки, яка суперечить своїм власним поглядам) можуть бути сприйняті дорослими як примітивний, грубий, дуже

низький рівень загального розвитку – що часто не відповідає реальним профілям особистості невпевненого підлітка.

У цьому випадку дорослим слід бути дуже уважними і спостережливими з такими дітьми, не піддаватися на «перше» і навіть подальше власне враження від спілкування з ними. На нашу думку, особливість низького рівня асертивності саме і полягає в тому, що відсутність впевненості «тягне» за собою своєрідні «вторинні психологічні утворення» – такі, як зовнішня відсутність яскраво виражених цілей і взагалі необхідної, на думку дорослого, активності особистості, часто виявляється брехливістю, нещирістю і черствістю, прагнення уникнути відповідальних рішень, перекладання відповідальності на іншого та ін. Розпізнавання такої поведінки, як несвідомо і навіть свідомо «маскуючої», але спеціально організованої підлітком для приховування своєї невпевненості – ось перший крок до розуміння справжнього психологічного стану і внутрішнього світу підлітка.

Мінливість у вчинках і реакціях, ціннісних пріоритетах, життєвих мотивах, стратегіях поведінки, орієнтирах – все це є способом відволікання уваги іншої людини від того, щоб вона не помітила (не висміяла і не засудила) одного і найголовнішого для самого підлітка – його страху перед новим, невідомим, суперечливим, а тому не тільки уявно, а й іноді реально небезпечним сучасним життям. Особливим моментом останнього є повільне, але неухильне формування у підлітка (часто нав'язане іншими) необхідності бути впевненим у собі, «крутим», таким, що вміє розбиратися в ситуаціях і людях, вирішувати проблеми.

Логічним висновком і відповідною рекомендацією дорослим буде в цьому випадку другий крок – не «помічати» і не засуджувати, не намагатися звертати увагу на всі компенсуючі та маскуючі цю невпевненість особливості поведінки підлітка. Учені виділяють два типи взаємин між підлітком і педагогом: керівництво і співробітництво. У першому випадку зусилля педагога спрямовані на організацію діяльності підлітка як члена дитячого колективу.

Педагог має включатися в діяльність опосередковано – через діяльність вихованця. Така організація взаємодії володіє значними виховними

можливостями, тому що забезпечує спілкування та передбачає отримання порад, рекомендацій. Якщо педагог і підліток вступають у безпосередню взаємодію один з одним, то має місце другий тип взаємин – співробітництво. Активна участь дорослої людини в процесі діяльності стимулює підлітків, створює відповідний настрій.

Педагог, який реалізує роль наставника, демонструє своїм настроєм раніше не засвоєні ними зразки спілкування, індивідуальні варіанти рольової поведінки, в яких проявляються притаманні йому особистісні якості, зокрема, розкриває позицію дорослого як лідера. Головне тут – віра в сили підлітка, і ця віра сприяє тому, що підліток в загальноосвітньому закладі розкриє свої здібності. Дорослий є організуючим фактором діяльності такого колективу. Його ідея підтримується в підлітковому середовищі, викликає прагнення до дії, конструює взаємини.

Підлітки з низькою асертивністю цінують цю якість у міжособистісному спілкуванні, однак говорити про неї і демонструвати її дорослому потрібно в певній психологічній «тональності» – не надто яскраво і зухвало, без підкреслення, які тільки будуть дратувати і провокувати і без того «внутрішньо розгубленого», «незібраного» підлітка.

Безумовно, те, що такі діти потребують особливого, так широко відомого в педагогіці і педагогічній психології індивідуального підходу. Рекомендується спокійна, без зайвої наполегливості і метушні, без залучення уваги поведінка з боку дорослого, який усім своїм виглядом показує, що він, не дивлячись на те, що є людиною зі своїми особливостями (своїм характером) – проте методичний і наполегливий у досягненні цілей (гуманістичних по своїй суті) і цінностей, він – непохитний у принципових питаннях, що стосуються інтересів іншої людини, ґрунтується при цьому на цінностях добра, емпатії, совісті, взаємовиручки), і це саме ті цінності, які і роблять його впевненим, незважаючи ні на що, в своїх власних очах і перед самим собою.

Підлітку необхідно донести (зробити це можна тільки в тому випадку, на нашу думку, якщо дорослий сам в цьому переконаний і, безумовно, вірить в цю етичну максиму) ідею і одночасно почуття власної значущості, засноване на

переконанні в надцінності добра, справедливості, чесності, вірності, які самі по собі є самоцінними. Останнє можливо тільки лише тоді й тому, що в них при цьому справді вірить (при цьому вона повинна прагнути повірити) сама доросла людина.

Передати підлітку відчуття можливості жити в світі впевненою людиною тільки лише на підставі того, що ти, будучи самотнім (у разі, якщо з тобою не поділяють твої нетипові цінності – як це здається самому підліткові), сам здатний прагнути до досягнення гуманних цілей – певна запорука успіху в процесі формування у нього асертивності.

Таким чином, доцільно на основі зазначених особливостей цілеспрямовано організувати їх соціальну активність, ініціативу, прагнення і інтенції до вирішення життєвих завдань, стимулювати бажання впевненої діяльності, отримувати задоволення від участі в ній і стимулювати право на самостійність.

У свою чергу, першорядними цільовими функціональними завданнями, що входять в обов'язок психологів, які працюють з підлітками, а також всіх супроводжуючих їх, можуть бути завдання, у відповідності з якими зазначені категорії фахівців будуть робити акцент на створенні сприятливих соціально-психологічних умов для самоаналізу та самопізнання підлітками своїх глибинних психологічних особливостей. Ці умови повинні сприяти в цілому їх самоактуалізації, особистісному росту і розвитку, а також формуванню їх рефлексії, зокрема, розуміння ними тих перепон і психологічних бар'єрів, які перешкоджають їх саморозвитку і становленню як психологічно гармонійних в майбутньому і впевнених громадян. Необхідно постійно рефлексувати самим шкільним педагогам і, особливо - батькам цих підростаючих молодих людей, щоб без їх особистої ініціативи як щодо не впевнених підлітків, так і, перш за все, щодо самих себе (передусім це стосується, звичайно педагогів з низьким власним рівнем асертивності) необхідного «закріплення» навичок асертивної поведінки не відбудеться.

Для утворення подібного ефекту «ототожнення» з «дозволяє собі бути невпевненим наставником» потрібен доброзичливий клімат співчутливих стосунків. Ймовірно те, що, швидше, навіть відсутність акцентованої уваги на

проблемах асертивності, а підкреслення власною поведінкою позитивних психологічних якостей і позитивних перспектив і можливостей, потенціалу і здібностей, безумовно наявних у кожного підлітка, стимулюватиме закріплення впевненої поведінки. Саме знання індивідуально сильних якостей зазначених підлітків і опора на позитивне вдітях дасть можливість повірити їм у свої сили, що, в свою чергу, стане першорядним «поштовхом», своєрідним «стартом» для закріплення необхідної асертивності.

Включеність у власні психологічні проблеми, як відомо з практики психологічного консультування та психотерапії, не дає можливість людині адекватно оцінювати і розуміти себе, відповідно наші підопічні підлітки, що мають низький рівень асертивності, обтяжені подібними «комплексами», також позбавлені такої можливості. Останнє вказує всім працюючим з ними на необхідність допомоги у виборі подальшого життєвого шляху, тому що саме лиш прийняття внутрішнього рішення підлітком уже буде сприяти посиленню асертивних реакцій. Підліток, ідентифікувавши себе з якоюсь людиною або професією, зможе адекватно оцінювати самого себе, оточуючих і отримає так необхідну йому можливість спиратися на себе і свою власну впевненість у «завтрашньому дні».

Супровід дорослих полягає в тому, щоб знижувати можливими психологічними засобами напругу у підлітків, допомагати відповідати на сумніви, які характерні для невпевнених, розсіювати їх, допомагати зрозуміти, в чому полягають причини невдоволення собою, і працювати над ними.

Психологи і шкільні вчителі повинні допомагати виявити глибинні причини недовіри до себе і світу, і через бесіду з ними створити можливість хоча б на деякий час уявити перспективу свого подальшого розвитку та вдосконалення як повноцінних громадян повноцінної країни, у якій є майбутнє. У свою чергу, останнє має будуватися «руками» самих підлітків, і вони повинні це розуміти. Певною мірою необхідно донести до них, що саме від них і їх власних зусиль залежить те, що відбуватиметься в нашій країні в найближчому і далекому майбутньому, і таким чином необхідно делегувати їм своєрідну психологічну

можливість відчутти (уявити, помислити) себе людьми, які вже відповідають заінших.

Вчителям необхідно сформувати у них і елементарні соціальні уявлення про те, що держава також декларує надання певної соціальної підтримки та надає можливість вчитися і працювати, ознайомити їх з численними проектами у справах підлітків і молоді. Не тільки психологічні мотиви і усвідомлення власної впевненості, а й реально і фактично представлені об'єктивні дані про те, що про них все ж таки дбає держава в особі різних державних освітніх, піклувальних, соціальних організацій та служб зможе надати необхідної впевненості, яка також необхідна для формування внутрішньо адекватної асертивності.

Значущим є також зуміти не тільки сформувати у свідомості підлітків певну логіку і усвідомлену структуру уявлень про те, що їх може очікувати в майбутньому житті, а й розвинути у них уміння переносити ці соціальні уявлення (запринципом екстеріоризації-інтеріоризації) в інші сфери життя і діяльності, а також в інші життєві ситуації.

Велика і важлива цільова функція відведена саме шкільним психологам і педагогам. Саме вони повинні у певний момент часу адекватно і тактовно стимулювати і актуалізувати у підлітків потребу в усвідомленні і розумінні системи соціальних орієнтацій, які безпосередньо в подальшому впливають на специфіку та особливості досягнення та реалізації підлітками своїх життєвих планів, завдань, цілей – саме вони є підсилювачами асертивності, інібіто «заземлюють» всі уявлення молодих людей про їх майбутнє.

Вирішення перерахованих завдань, у свою чергу, вимагає того, щоб у супроводжуваних підлітків виробилася потреба в оволодінні необхідними здібностями, головним чином здібностями рефлексивного і ментального, розумового плану. Поступово інтеріоризуючись від дорослих, у процесі взаємодії та спілкування з ними, всі зазначені внутрішні здібності перемістяться у внутрішній план і стануть самостійними і, в кінцевому підсумку, індивідуальними особливостями особистості, які чинять прямий вплив на формування асертивності.

За допомогою шкільних психологів та вчителів підлітки навчаться самостійно створювати собі умови для подальшої ефективної та впевненої діяльності як в соціальному, так і в соціально-психологічному плані. Психологічна підтримка в цьому випадку повинна бути спрямована на формування позитивного ціннісного ставлення до власного «Я» і виявлення можливостей і потенційно сильних сторін цих підлітків, вирішення їх особистісних проблем, налагодження позитивних відносин з однолітками, які мають різний рівень асертивності, формування адекватного ставлення до соціальної сторони власного життя і власної самореалізації та впевненому укоріненню в ній.

Психолого-педагогічну сутність явища важковихованості в розрізі феноменів соціальної норми і відхилення від норми у поведінці полягає в тому, що означене поняття розкриває стан особистості як об'єкта соціально-педагогічного впливу, зокрема, коли йдеться про готовність засвоювати і реалізовувати соціальні норми на практиці. У зв'язку з цим, одним з важливих соціально-психологічних факторів, що обумовлюють розвиток асертивності, є соціальний статус підлітка в групі.

Спільна співпраця вихователів, вчителів, психологів з категорією даних підлітків необхідна для того, щоб в навчанні, спортивній та іншій діяльності, в якій беруть участь підлітки, вони могли досягнути певних результатів і саме тоді, і внаслідок цього, вони сформують навички асертивності ніби автоматично, згідно причинно-наслідкового зв'язку, від успіхів - до набуття впевненої поведінки. Асертивність буде слідувати за результатами в навчанні, спорті, інших видах діяльності.

Одним з ефективних засобів соціалізації підлітків є ігрова діяльність з традиціями та ритуалами. Опанування соціального середовища передбачає активне пізнання його особистістю та можливість діяти в ньому. Ми розглядаємо гру з позицій її впливу на розвиток морально-вольових сторін особистості, її діагностичного та прогностичного характеру. Гра дозволяє кожному учаснику відчути себе суб'єктом життєдіяльності, проявити та розвинути свою асертивність.

Цілісний вплив на психологічну реальність та розвиток асертивності у сучасних підлітків, які проживають на території України, виходячи з соціокультурних особливостей, вимагає програми, яка включала б більш широкий і специфічний функціонально-цільовий контекст особистісних змін.

Посилаючись на сучасні роботи вітчизняних фахівців, власні спостереження, ми констатуємо, що, розвиваючи моральні, духовні аспекти особистості, можна трансформувати таку полікомпонентну характеристику як асертивність. Вона опосередкована, перш за все, можливістю займати значущу соціальну позицію і має різні форми вираження, такі як: «я в суспільстві», «я і суспільство», «мій внесок у суспільство», «моя перспектива в суспільстві» та ін. Формування вищезазначених аспектів створює у підлітка передумови для розвитку базової психологічної платформи асертивності.

Дорослим необхідно всіма засобами сприяти тому, щоб підліток, у кінцевому підсумку, самостійно почав задавати собі запитання щодо власних якостей, що відносяться до асертивності. «Чи упевнений я в собі?», «Що заважає мені бути впевненим в собі?», «В реальному житті чого мені не вистачає для впевненості?» та ін. Сам же підліток повинен за допомогою оточуючих дорослих навчитися відповідати на ці та інші запитання, що стосуються насамперед його особистості та його поведінки, а також його неповторної життєвої унікальної реальності. Вироблене за допомогою психологічно грамотних дорослих вміння рефлексувати власну поведінку в плані асертивності-невпевненості в кінцевому рахунку конкретизується в уміння нею керувати.

Організований за допомогою дорослих внутрішній діалог із самим собою з приводу власної поведінки повинен з'явитися конкретним завданням, що знайшло собі місце в системі життєвих цілей, головна з яких полягає в тому, що в кінцевому підсумку підліток повинен розібратися в своєму внутрішньому світі, знайти в ньому щось унікальне і неповторне, що називається індивідуальністю, і, реалізувавши цю мету, він, безумовно, стане, в будь-якому випадку, психологічно впевненою в собі людиною. В контексті останнього дорослі, які допомагають йому, повинні всі позакласні заходи та особисті діалоги з такими підлітками проводити з метою посилити мотивацію підлітка зрозуміти і

прийняти себе, повірити у свої можливості і здібності за принципом «потреби визначають здібності».

Роль дорослого полягає, на нашу думку, швидше в умінні створити атмосферу і умови для реалізації підлітком своїх потреб у самопізнанні. Вчителі та психологи лише зобов'язані коригувати і виступати фасилітаторами в ситуаціях, коли підлітки не можуть знайти форму реагування на проблеми, пов'язані з будь-якою складною ситуацією, обумовленою неасертивним способом поведінки.

Дорослі корегують і допомагають знайти оптимальний для конкретного підлітка спосіб поведінки, який «знімає» почуття і «психологічну установку» на невдачу, прирікає згодом підлітка на відчуття невпевненості. Безумовно, в контекст і надання допомоги малоасертивним підліткам має велике значення питання відповідальності, адже саме в цьому віці вміння відповідати за свої вчинки і, в кінцевому підсумку, за своє життя є найбільш цінним і актуальним для подальшої життєвої перспективи підлітка в цілому.

З іншого боку, проблема відповідальності, яку необхідно вводити в контекст взаємодії підлітка з оточуючими дорослими, безпосередньо пов'язана з асертивністю, оскільки не можна «апріорі» стати впевненим, не будучи готовим брати на себе відповідальність за всі нюанси своєї поведінки і всього теперішнього та майбутнього життя.

Підкреслимо також, що підлітки з низьким рівнем асертивності мають проблеми у сфері міжособистісного спілкування та взаємодії зі своїми однолітками, дорослими і батьками, і це також вимагає серйозного ставлення до них з боку психологів і шкільних вчителів, які саме в цьому повинні надавати їм кваліфіковану психологічну допомогу.

Виходячи з вищевказаного, ми рекомендуємо шкільним вчителям, психологам і всім, хто працює з даними підлітками:

- актуалізувати у підлітків інтерес до самих себе, своїх індивідуальних психологічних особливостей і властивостей свого характеру і поведінки;
- надавати психологічну підтримку в ситуаціях, концентруючих невпевненість в собі, своїх силах і своїй поведінці;

- актуалізувати інтерес у підлітків до їх системи цінностей і ціннісних орієнтацій, особистісних сенсів, які якимось чином пов'язані з якістю асертивності, для розуміння ними існуючих психологічних проблем і труднощів;
- створювати підліткам умови для самореалізації та самопізнання з метою більш глибокого розуміння причин та особливостей власної малоасертивної поведінки і асертивних реакцій;
- формувати у них навички впевненої поведінки в складних ситуаціях міжособистісного спілкування і взаємодії;
- підтримувати їх в конфліктних ситуаціях, які можуть послабити або нівелювати асертивну поведінку і асертивні реакції;
- підтримувати у підлітків самоцінність власної особистості, вчити їх умінням спиратися на себе і свої сили;
- не провокувати ситуацій, які можуть зруйнувати їх позитивне уявлення про себе, підтримувати їхню ініціативу в розумінні власних помилок при навчанні малоасертивній поведінці;
- не використовувати по можливості з даними підлітками виразів і слів, що містять негативну семантику по відношенню до особистості підлітків і особливо – вербальних виразів, що негативно вказують на їх невпевненість і низьку асертивність;
- підтримувати прагнення виробляти власний стиль асертивної поведінки і асертивних реакцій;
- стимулювати їхній інтерес до ситуацій впевненої поведінки і образу впевненої сучасної молодої людини.

Необхідною і потрібною якістю для даної категорії підлітків і вчителів та психологів є, на нашу думку, вміння викликати довіру до своїх проблем, відсутність грубощів і моралізаторства, педагогічного чванства і зарозумілості, необхідність відчувати індивідуальний рівень впевненості у кожного підлітка. У тому випадку, якщо підліток не готовий до роботи над своїми проблемами, психологи і педагоги не повинні насильно стимулювати у них потреб в особистісному вдосконаленні, вирішенні власних проблем.

Також неприпустимою для тих, хто працює з підлітками, є нечутливість, відсутність вміння давати поради, не ображаючи, педагогічна нетактовність. Необхідний у взаємодії з ними певний рівень довіри та психологічної установки на безумовні можливості і перспективи кожного підопічного, його здатності до психологічної адаптації в складному світі, сприяє посиленню асертивності і відповідних реакцій.

У процесі спілкування і взаємодії з підлітками необхідно протягом найближчого навчального року по можливості методично і цілеспрямовано проводити заходи, які б включали метод колективного діалогу з ними і метод обговорення та інтерпретації тематик, що так чи інакше стосуються проблеми впевненості-асертивності. Основними запитаннями, на які необхідно навчити підлітків відповідати, є наступні:

1. Що для тебе є прикладом впевненої поведінки?
2. Як саме чинить, на твою думку, впевнена у собі людина?
3. Який образ впевненої людини ти можеш взяти за зразок з відомих тобі кіно і відеофільмів і книг?
4. Що в твоїй поведінці залежить від тебе самого?
5. Чого ти можеш досягнути в житті сам і чи є ці досягнення проявом твоєї впевненості?
6. Якого прикладу впевненої поведінки ти дотримуєшся?
7. Від кого залежить твоя впевненість у собі і своєму житті?
8. Ти справді хочеш бути внутрішньо впевненою в собі людиною чи просто виглядати впевненим в очах інших людей?
9. Чим відрізняється для тебе людина, внутрішньо впевнена у собі, і людина, яка просто на зовнішньому рівні виглядає впевненою?
10. Чим відрізняється конкретно людина впевнена і невпевнена у собі?
11. Що має статися в твоєму житті для того, щоб ти став впевненим?

Перелічи події, які повинні відбутися твоєму житті для цього.

З метою перевірки закріплення у підлітків необхідного рівня асертивності-впевненості шкільним психологам рекомендується один раз в 3-4 місяці

проводити метод незавершених речень, який виявляє сформованість певних аспектів відповідальності. Основними запитаннями можуть бути наступні:

1. Я впевнений в собі тоді, коли....
2. Я буду впевненим, якщо....
3. Щоб стати впевненим, я....
4. Якщо я стану впевненим, то я.....
5. Щоб повністю стати впевненим, мені необхідно....
6. Я беру приклад впевненої поведінки....
7. Я впевнений...
8. Той, хто впевнений у собі...
9. Впевненість – це...
10. Людині заважає бути впевненою...

З метою швидшого усвідомлення деяких аспектів впевненості і для необхідної актуалізації деяких адаптивних навичок, так необхідних для подальшого включення підлітків у навколишній світ, ми також рекомендуємо проводити з ними ігри розвиваючого та виховного характеру і вікторини, які б розвивали у них навички рефлексії ефективної асертивної поведінки. Можна використовувати анкетування, опитування, лекції, тематичні бесіди та різноманітні групові дискусії, що підвищують упевненість в собі, своєму майбутньому і, відповідно, готовність бути адекватним і впевненим у майбутній професійній діяльності.

Велику роль у закріпленні впевненості та впевненої поведінки може надати розробка та впровадження в навчальний процес і позакласні заняття і заходи спеціального навчального курсу під назвою «Впевнена людина в умовах життя сучасного світу».

Зміст цього курсу має ознайомлювати учнів з різноманітними сторонами проблеми впевненості та впевненої поведінки, розумінням причин невпевненості і аспектів і механізмів посилення і ослаблення впевненості, соціальними аспектами даної проблеми, її представленістю в сучасному соціумі, її глибинними сторонами і особливостями.

Всі питання, що стосуються асертивності, повинні, відповідно, бути доступними для даного віку з метою швидкого їх засвоєння. Необхідно також пов'язати в своїх заняттях тематику впевненості і майбутнього професійного самовизначення підлітків.

Для подальшої корекції та вирішення проблем низького рівня асертивності у підлітків ми рекомендуємо застосовувати такі методи:

1) впроваджувати групову психотерапію і групове психологічне консультування, психокорекційні заходи, які дозволили б вирішувати психологічні проблеми невпевнених у собі підлітків і сприяти в цілому посиленню асертивної реакції і асертивної поведінки;

2) проводити тематичні бесіди, класні години, групові дискусії з тематики впевненості та впевненої поведінки молодих людей в складному і стресовому сучасному світі. У змісті даних заходів соціальний педагог (класний керівник, педагог, психолог) за можливості повинен спиратися на вже наявний певний рівень впевненості підлітків і посилювати його, а також дотримуватися принципу поваги до їх особистості і гідності, системи цінностей і особистісних смислів;

3) проводити тренінгові, практичні заняття, що мають вплив на систему моральних орієнтацій, формуючи в цілому особистість підлітка, а не тільки асертивності в його поведінковій (видимій) сфері. Асертивність повинна стати одним із предметів впливу, але несамоціллю;

4) проводити позакласні заняття, спрямовані на вирішення підлітками психологічних завдань і розумових дилем для розвитку самосвідомості, що стосуються проблем впевненості-невпевненості;

5) проводити лекції на теми ролі впевненості, особливостей цієї проблеми, специфіки впевненості молодих людей в самих собі і в навколишньому світі з метою закріплення в самосвідомості підлітків уявлень про те, що в світі існує підтримка.

Необхідно відчувати і зрозуміти підлітків із низьким рівнем асертивності задля того, щоб можна було передбачити та здійснити профілактику у них відчуженої поведінки, шизоїдності, розвиток екзистенційної самотності.

Зазначене, як відомо, може у певній мірі супроводжувати розвиток невпевненості. Це загострюється і є характерним саме для підліткового віку. Перераховані вище позакласні заходи та бесіди покликані переконати підлітків в тому, що навколишній світ готовий подбати про них, але потрібно знати, у кого і де шукати допомоги.

Всі перепони, психологічні, педагогічні та соціальні бар'єри і труднощі закріплення та посилення всіх якостей, які в підсумку забезпечують впевненість, будуть зведені до мінімуму тільки в тому випадку, якщо системний та методичний процес закріплення даної якості відрізнятиметься доцільністю, своєчасністю, забезпечуватиметься повноцінністю умов його реалізації, системним підходом з боку всіх, хто бере участь в ньому. Відповідно, всі суб'єкти, які його організують і беруть участь в його реалізації, повинні обов'язково між собою обговорювати всі значущі умови і всю специфіку проблеми. Це допоможе і дозволить проводити і впроваджувати програму посилення асертивності. Зазначені заходи можуть впроваджуватися як у навчальний процес, так і в систему позакласних та позашкільних психологічних і психолого-педагогічних та соціальних заходів.

Дефіцит спілкування, одноманітність або відсутність соціальних зв'язків з боку соціального середовища призводять до значних недоліків впевненості, що називаються «вивчена безпорадність». Впевненість у собі формується при наявності різноманітного і адекватного зворотного зв'язку при переважанні позитивного підкріплення успішних спроб реалізації особистих цілей індивіда.

Отже, сприяючи формуванню успішної особистості, батьки, педагоги та психологи мають розуміти, що саме асертивність мотивує до успіху та позитивного досвіду. Асертивність передбачає постанову особистістю цілей, волю та прагнення до досягнень, зосередження сил на головних цінностях, асертивна особистість змінює поведінку в залежності від ситуації, уміє бути лідером, користується підтримкою і сама надає її, вміє виправляти помилки, прагне йти вперед.

ВИСНОВКИ

Узагальнення теоретико-емпіричних результатів дослідження по формуванню асертивної поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи дає підстави зробити такі висновки:

Асертивну поведінку учнів загальноосвітньої школи визначено як впевнену, позитивно спрямовану та соціально активну взаємодію з іншими, що базується на ціннісному ставленні до іншого та до себе, забезпечує досягнення значимої для особистості мети.

З'ясовано, що асертивна поведінка сприяє становленню високодуховних та освічених підлітків, що є нагальною потребою суспільства.

Побудовано модель асертивної поведінки учнів закладу загальної середньої освіти, що включає такі компоненти: когнітивний (представлений показниками: сформованість моральних принципів, рефлексія, ідентифікація, ставлення до інших); емоційно-почуттєвий (показники: саморегуляція емоцій та почуттів, адекватність прояву емоційних реакцій, потреба встановлювати з іншими емоційні контакти); результативний (показники: впевненість у собі, соціальна сміливість, ініціатива у соціальних контактах).

Виділено провідні психолого-педагогічні умови розвитку асертивної поведінки учнів: внутрішні умови – пов'язані із забезпеченням розвитку і саморозвитку індивідуальних психологічних властивостей та якостей особистості учня, які обумовлюють вибір асертивних форм поведінки; зовнішні умови – втілюються у цілеспрямованому, системному психолого-педагогічному виховному впливі на особистість та створенні розвивального навчально-виховного середовища.

Підтверджено багатфакторну структуру асертивної поведінки, визначено її показники та взаємозв'язки між ними. Виявлено статистично значущі кореляції між «сформованістю моральних принципів – рефлексією»; «ставленням до інших – сформованістю моральних принципів»; «ставленням до інших – рефлексією»; «ідентифікацією – рефлексією»; «ідентифікацією – сформованістю моральних принципів»; «ідентифікацією – ставленням до інших»; «адекватністю

прояву емоційних реакцій – сформованістю моральних принципів»; «адекватністю прояву емоційних реакцій – потребою встановлювати емоційний контакт»; «соціальною сміливістю – ініціативою у соціальних контактах»; «впевненістю у собі – ініціативою у соціальних контактах»; «впевненістю у собі – соціальною сміливістю».

Отримані в ході дослідження статистично значущі відмінності за рівнем сформованості когнітивного, емоційно-почуттєвого та результативного компонентів асертивної поведінки в учнів першого, другого та третього курсів професійно-технічних навчальних закладів, дозволяють зробити висновок про відмінності у розвитку компонентів асертивної поведінки між групами досліджуваних та підтверджують необхідність створення спеціальних психологічних умов для розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Розроблено та апробовано програму розвитку асертивної поведінки в учнів закладу загальної середньої освіти, яка сприяла розширенню педагогічних та психологічних знань учнів щодо важливості асертивних вчинків у житті, асертивного прояву гніву та саморегуляції емоцій та почуттів.

Доведено ефективність психолого-педагогічної програми розвитку асертивної поведінки в учнів закладу загальної середньої освіти, що виявляється у позитивних змінах у рівнях сформованості всіх компонентів асертивної поведінки: збільшилась кількість учнів із високим та середнім рівнями розвитку когнітивного, емоційно-почуттєвого та результативного компонентів, зменшилась кількість учнів із низьким рівнем розвитку даних компонентів.

Розроблено методичні рекомендації для педагогічних працівників щодо створення сприятливих умов розвитку асертивної поведінки учнів у загальноосвітній школі.

Основними напрямками психолого-педагогічної роботи з розвитку асертивної поведінки визначено: впровадження у навчально-виховний процес традиційних та інноваційних форм і методів гуманістично-орієнтованого виховання; забезпечення сприятливого психологічного клімату в групах через суб'єкт-суб'єктні, партнерські відносини, підтримку рівного права кожного

учасника висловлювати свою думку, виражати свої емоції, почуття, пропозиції; повагу честі та гідності один одного; проведення просвітницької роботи щодо важливості асертивної поведінки для успішної соціалізації; організацію відповідних корекційно-розвивальних заходів із відпрацювання навичок асертивної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – № 4 - С. 13-29.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А. А. Валеева, Р. Р. Валеевой. – Ростовн/Д.: Феникс, 1998. – 448с.
3. Адлер А. О нервическом характере / А. Адлер; под ред. Э. В. Соколова; пер. с нем. И. В. Стефанович. – Спб.: Университетская книга, 1997 – 388с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т. / Ананьев Б. Г.; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16-179.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376с.
6. Ануфрієва Н. М. Соціалізуюча функція молодіжної субкультури / Н. М. Ануфрієва, О. В. Ануфрієва, Р. А. Ануфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: [б. в.], 2006. – Вип. 1. – С. 17-21.
7. Арбузова В. Н. Состояние психического здоровья детей и подростков Северо-Восточного региона Украины / В. Н. Арбузова, Т. Ю. Проскурина // Социальные аспекты психического здоровья детей подростков: материалы Междунар. конгресса, (г. Одесса, 1994 г.). – Одесса: [б. и.], 1994. – С. 9.
8. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984. – 190 с.
9. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56– 66.
10. Баришева О. І. Психологічне забезпечення процесу особистісного самовизначення підлітків засобами театральної діяльності / О. І. Баришева // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: зб. наук. ст. / [заред. С. Д. Максименка]. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26. – С. 13-19.
11. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих

взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – Екатеринбург: ЛИТУР, 1999 – 384с.

12. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання:наук. - метод. посіб. /Бех І. Д. – К.: УЗМН, 1998. – 204 с.

13. Биковська О. В. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / О. В. Биковська, С. І. Вагнер, В. М. Горбинко, Т. М. Гулечко, О. М. Денисюк; Держ. ін. -т пробл. сім'ї та молоді. – К., 2004. – 208с.

14. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения/ М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1978. – 312 с.

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Божович Л. И. – М.: [б. и.], 1968. – 380 с.

16. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учеб. пособ. / Бойко В. В. – СПб. : Союз, 2002. – 160с.

17. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособ. / Бондаренко А. Ф. – 4–е изд., испр. и доп. – К.: Освита України, 2007. – 332с.

18. Боришевський М. Й. Самовизначення і самореалізація як складова потребово-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості особистості / М. Й. Боришевський // Психологічні закономірності розвитку громадської свідомості та самосвідомості особистості: [у 2–х т]. – К.: [б. в.], 2001. – Т. 1. – С.149-160.

19. Боссарт А. Б. Парадоксы возраста или воспитания / Боссарт А. Б. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.

20. Васильков В. М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення підлітків у сучасних умовах / В. М. Васильков // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С.59-66.

21. Вассерман Л. И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: учеб. пособ. /И. А. Горьковая,Е. Е.Ромицына,Л.И.Вассерман.–Спб.:Речь,2004.–256с.

22. Возрастная и педагогическая психология: ученик/ [под ред. А. В.

Петровского]. – М.: Просвещение, 1979. – 320с.

23. Виготский Л. С. Избранные психологические исследования/ Виготский Л. С. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 170с.

24. Виготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: собр. соч. / Л. С. Виготский. – М.: Педагогика 1984. – Т. 2. – С.291- 436.

25. Виготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Виготский.–М.: Педагогика, 1991. – 139 с.

26. Виготский Л.С. Педология подростка: собр. соч./Л.С. Виготский.– М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5-24.

27. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т. П. Гаврилова // Психология межличностного познания: учеб. пособ. / под. ред. В. С. Васнецова. – М.: [б. и.], 1981. – С. 122- 138.

28. Гаврилова Т. П. К вопросу об эмоциональной социальной децентрации / Т. П. Гаврилова // Личность в системе коллективных отношений: сб. науч. тр. – М.: [б. и.], 1980. – С.50-60.

29. Гарач Н.Р. Становлення особистісного самовизначення старшокласника/ Н. Р. Гарач // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : [б. и.], 2000. – С.95–100.

30. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов В. И. – СПб.: Питер, 1994. – 160с.

31. Говорун Т. В. Формирование межличностных отношений во временном коллективе подростков [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: (19.00.07) / Науч.-исслед. ин-т психологи СССР. – Киев: [б. и.], 1977. – 27с.

32. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед./Н.Ф. Голованова.–СПб.: Речь, 2004.–272с.

33. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик; пер. з англ. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520с.

34. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб:

Питер, 2009. – 160с.

35. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростками/ Н. И. Гуткина // Вопросы психологии. – 1984 – № 2. – С. 32-42.

36. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями: пер. с англ. / М. Джеймс, Д. Джонгвард; [под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Прогресс, 1993. – 336с.

37. Джемс У. Научные основы психологии/ У. Джемс. – Мн.: Харвест, 2003. – 528 с.

38. Дикая Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности/ Л. Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях: сб. науч. тр. – М.: Наука, 1990. – С.103-104.

39. Дилигенский Г.Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших социальных групп / Г.Г. Дилигенский // Методологические проблемы социальной психологии: учеб. пособ. / под ред. В. С. Васильева. – М.: [б. и.], 1975. – С.196-205.

40. Дригус М. Т. Детермінантний ряд суб'єктності: концептуальна характеристика / М. Т. Дригус // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матеріали III Костюківських читань, (м. Київ, 20–22 грудня 1994 р.): у 2-х т. – К.: [б. в.], 1994. – Т. 1. – С.41-42.

41. Дубровина И. В. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема / И. В. Дубровина // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 4–5. – С.7-11.

42. Дьоміна Г. А. Розвиток особистісної зрілості підлітків щодо подружнього життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г.А. Дьоміна. – К., 2008. – 21 с.

43. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 168с.

44. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге/ Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 336с.

45. Ефремцева С. А. Тренинги общения для старшеклассников /
46. С. А. Ефремцева. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 80с.
47. Жемчугова Л. В. Влияние динамических качеств общительности на успешность деятельности /Л. В. Жемчугова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека: сб. науч. тр. / под. ред. С. В. Иванова. – Свердловск: [б. и.], 1982. – С.16–20.
48. Журавльова Н. Ю. Міжособистісна проблематика підліткового віку: специфіка та підходи до вирішення / Н. Ю. Журавльова // Теоретично-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методолог. семінару АПН України / Інститут психології імені Г. С. Костюка. – К. : [б. в.], 2005. – С.332–337.
49. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – М. : [б. и.], 1991. – 208с.
50. Зиновьева И. Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Зиновьева Ирина Леонидовна. – М., 1989. – 220с.
51. Игры: обучение, тренинг, досуг / [под ред. В. В. Петрусинского]. – М. : [б. и.], 1994. – 384с.
52. Игумнов С. А. Основы психотерапии детей и подростков: справоч. пособ. / С. А. Игумнов; [под ред. В. Т. Кондрашенко]. – М.: Изд-во Инта психотерапии, 2002. – 176с.
53. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 508с.
54. Исследование уверенности в себе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://hpsy.ru/public/x2622.htm>.]
55. Калошин В. Ф. Конформізм: сутність, причини, наслідки, шляхи подолання/В.Ф.Калошин//Практична психологія та соціальна робота. -2007. – № 3. – С. 58-62.
56. Каппони В. Как делатъ все по-своему, или ассертивнось в жизни/ В. Каппони, Т. Новак. – СПб: Питер, 1995. – 234 с.
57. Киричук А. В. Формирование у учащихся активной жизненной позиции

А. В. Киричук. – К. : [б. и.], 1982. – 289 с.

58. Ковбас Б. Особливості соціалізації дітей в умовах дитячого оздоровчого закладу (на прикладі СОК «Смерічка», с. Микуличин) / Б. Ковбас, Р. Петришин // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 210-212.

59. Коломенский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломенский, Н. А. Березовин. – М. : [б. и.], 1977. – 170с.

60. Коробова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации / Т. А. Коробова. – Н. Новгород: Изд-во ВИЛИ, 2000. – С. 138-139.

61. Кривко Т. Молодіжна субкультура як один із інститутів соціалізації підлітка / Т. Кривко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К.: [б. в.], 2006. – Вип. 6. – С. 145-150.

62. Кривцова С. В. Навыки конструктивного взаимодействия подростками / С. В. Кривцова, Е. М. Мухаматулина. – М. : [б. и.], 1993. – 57с.

63. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания. – М. : [б. и.], 1981. – С. 92-121.

64. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника: сб. науч. тр. – М.: [б. и.], 1983. – С. 54–62.

65. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

66. Линник Л. М. Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Линник Леся Миколаївна. – К., 2006. – 286с.

67. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.

68. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998. – 208с.

69. Марчук Л. М. Психологические условия развития асертивности у студентов вузов / Л. М. Марчук // Материалы IX Европейского научно-

практического конгресса психологов и педагогов, [под ред. Кошелева С. Н.]/
Науч.-инф. издат. центр на базе Европейской ассоциации педагогов и психологов
«Science» – Киев. – 2013. – С. 161- 165.

70. Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів: метод. рек. / Л. М. Марчук. – К.: Богданова А. М., 2015. – 76 с.

71. Москаленко В. В. Виховання підлітків: скаутський рух: навч. посібн. / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. О. Никифорова. – Донецьк ДІУ, 2003. – 186 с.

72. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. / В. В. Москаленко – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

73. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монограф. / В. В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.

74. Ніколаєв Л. О. Генезис поняття «асертивність» / Л. О. Ніколаєв // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2010. – № 1. – С. 132– 135.

75. Ніколаєв Л. О. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності / Л. О. Ніколаєв // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: зб. наук. пр.: у 2-х т. - Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Том 2. Психологічні науки. – С. 59–62

76. Ніколаєв Л. О. Оптимізація особистісного розвитку підлітків з низьким рівнем асертивності / Л. О. Ніколаєв // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": матеріали конф. "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2013. – Вип. 29. – С. 250– 257.

77. Ніколаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка / Л. О. Ніколаєв // Особистість у різних умовах соціалізації: колективна монографія / за ред. Л. О. Калмикової, Г. О. Хомич. – К.: Слово, 2016. – С. 77–99.

78. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку / Л. О. Ніколаєв // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред.

С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С.138–146.

79. Ніколаєв Л.О. Психологічні аспекти впевненості у підлітків / Л.О.Ніколаєв // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: зб. наук. пр. – Х.: ХНПУ, 2011. – Вип. 38. Психологія. – С. 62–72.

80. Ніколаєв Л.О. Особливості прояву асертивності у дітей та підлітків / Л.О. Ніколаєв // Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд: зб. тез між нар. наук. -практ. конф., (м. Харків, 31 травня 2013 р.). – Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С.92–94.

81. Ніколаєв Л.О. Дослідження розвитку асертивності у підлітків в різних умовах соціалізації / Л.О. Ніколаєв // Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 23 серпня 2013 р.). – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 76–79.

82. Ніколаєв Л.О. Психодіагностичні методи дослідження асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Львів, 4 серпня 2012 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2012. – С. 33– 35.

83. Ніколаєв Л.О. Психологічні підходи до оптимізації підліткової асертивності / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук: матеріали міжнар. наук. -практ. конф., (м. Київ, 20 квітня 2013 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С.97–100.

84. Ніколаєв Л.О. Використання тренінгових технологій для розвитку асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві: матеріали міжнар. наук. -практ. конф. (м. Київ, 17 серпня 2013 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 125–127.

85. Ніколаєв Л.О. Асертивність в підлітковому віці / Л.О. Ніколаєв // Сучасні наукові дослідження представників психологічних та

педагогічних наук – прогрес майбутнього: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук. -практ.конф. (м. Одеса, 20–21 червня 2014 р.). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С.9–13.

86. Николаев Л.О. Особенности проявления асертивности в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3. – С.324–327.

87. Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков / Е. В. Новикова // Общение и формирование личности школьника / под ред. И.М.Левина. - М. : [б. и.], 1987. – С. 47-56.

88. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. Ун - та, 1989. – 90с.

89. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 158с.

90. Попова И. В. Асертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях / И. В. Попова // Культурно-историческая психология. – 2010.– № 2. – С. 55– 60.

91. Профілактика та корекція важковиховуваності: цикл тренінгових вправ: навч.-метод. посіб. / [укл. А. С. Борисик, О. В. Двіжона]. – Чернівці: Книги – ХХІ ст., 2006. – 88с.

92. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: [в 5–ти т. /В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. –686с.

93. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368с.

94. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія/ за редакцією Л. О. Калмикової та Г. О. Хомич. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 472с.

95. Хомич Г. О. Психосоціальні аспекти емоційної регуляції

депривованих підлітків / Г. О. Хомич // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – Вип. 6. – С.161-165.

96. Хомич Г. О. Психологічні особливості впливу депривуючої ситуації на особистість підлітка / Г. О. Хомич // Коломінські читання: Зб. наук. праць. – Київ, 2007. – С.153-157.

97. Шмаргун В. М. Інтелектуальна складова соціалізації особистості// Науковий вісник НУБіП України/ Серія «педагогіка, психологія, філософія». – К.,2011. – Вип. 159. – Ч. 4. – С. 229 -233.

98. Щотка О. П. Психологія підлітка: навч. посіб. / О. П. Щотка. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 248 с.

99. Эриксон Г. Э. Детство и общество: [пер. с англ.] / Г. Э. Эриксон. – 2-е изд., пераб. и доп. – СПб: Ленато; АСТ, 1996. – 592с.

100. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М. : [б. и.], 1995. – 367с.

101. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : [б. и.], 1969. – 265с.

Опитувальник за методикою діагностики асертивності (В. Каппоні, Т. Новак) що дозволяє виявити рівень розвитку асертивності підлітків.

Мета дослідження: виявити рівень асертивності підлітків Інструкція щодо застосування методики.

Підліткам пропонується відповісти на 24 запитання:

Дайте відповідь «так» чи «ні».

1. Мене дратують помилки інших людей: так,ні.
2. Я можу нагадати другу про борг: так,ні.
3. Час від часу я кажу неправду: так,ні.
4. Я в змозі подбати про себе сам: так,ні.
5. Мені доводилося їздити «зайцем»: так,ні.
6. Суперництво краще від співробітництва: так,ні.
7. Я часто мучу себе через дрібниці: так,ні.
8. Я людина самостійна і досить рішуча: так,ні.
9. Я люблю всіх, кого знаю: так,ні.
10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб впоратися з поточними проблемами: так,ні.
11. Нічого не поробиш, людина завжди повинна бути наготові, щоб зуміти захистити свої інтереси: так,ні.
12. Я ніколи не сміюся над непристойними жартами: так,ні
13. Я завжди визнаю авторитети і поважаю їх: так,ні.
14. Я ніколи не дозволяю вити із себе мотузки і, коли це необхідно, заявляю протест: так,ні
15. Я підтримую будь-яке добре починання: так,ні.
16. Я ніколи не обманюю: так,ні.
17. Я практична людина: так,ні.
18. Мене дуже пригнічує навіть думка про те, що мене може спіткати невдача: так,ні.
19. Я згоден з висловом: «Руку допомоги шукай насамперед біля власного плеча»: так,ні.
20. Друзі мають на мене великий вплив: так,ні.
21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше: так,ні.
22. Я згоден з тим, що важлива не перемога, а участь: так,ні.
23. Перш ніж що-небудь зробити, гарненько подумаю, як це сприймуть інші: так,ні.

24. Я ніколи нікому не заздрю: так,ні.

Тепер підрахуйте кількість відповідей, що збігаються з ключем за наступними шкалами:

Шкала А (незалежність, автономність) = - 1, 6, -7, +11, -13, -18, -20, -23; 7-8 балів – підліток занадто незалежний і не прислухається до слів інших. Егоїстичний, переоцінює себе. Спроби поводитися асертивно часто виливаються вагресією.

4-6 балів – досить незалежний, але у своїй незалежності все ж з увагою і повагою ставиться до думок інших людей. Самостійний, досягає бажаної мети, не завдаючи шкоди оточуючим. Реалістично оцінює себе, що необхідно при контактах з оточуючими.

0-3 бали – це означає, що підліток дуже залежить від оточуючих людей, несамостійний і невпевнений у собі. Він не здатний вирішити свої проблеми самостійно, і відповідати за себе і свої вчинки.

Шкала Б = +2, +4, +8, +10, +14, +17, +19, +22; (впевненість, рішучість, опора на власні сили)

7-8 балів – підліток точно знає, чого хоче, і йде до мети, спираючись на свої власні сили. При зіткненні інтересів він здатний домовитися і знайти компромісне рішення, яке задовольняє обидві сторони. Він домагається свого, не маніпулюючи опонентами за допомогою почуття провини чи будь-яким іншим способом із розряду прийомів емоційного шантажу. Така дитина впевнена в собі, діє чітко і рішуче.

4-6 балів – характеризується наявністю асертивності в типових для підлітка ситуаціях, але найменша зміна обставин руйнує у нього почуття впевненості в собі.

0-3 бали – страх перед непередбачуваними ситуаціями настільки великий, що навіть, наприклад, виграючи в грі, підліток і тут, перш за все, відчуває якісь сумніви, побоювання.

Шкала В (соціальна бажаність) = -3, -5, +9, +12, +15, +16, +21, +24.

Показник 7-8 – це нещирість або неадекватно завищена самооцінка. Але, швидше за все, попадання в такі стандартні «пастки» свідчить про невисокий соціальний інтелект – він не схоплює провокаційну сутність питань. Такий підліток наївно намагається приховати свою занижену самооцінку, оскільки, на його думку, це погано, а бути правильним і впевненим – добре. Тобто це явний прояв соціальної бажаності.

Якщо ж це дійсно неадекватно завищена самооцінка, то це тим більше показник низького соціального інтелекту, що може проявлятися у неадекватній

самовпевненості. Щоб з'ясувати, що ж це все-таки з конкретним підлітком – потрібна бесіда, спостереження, інформація та інші методики.

Але такий результат – це сигнал для подальшої роботи: діагностичної, а потім і корекційної або розвиваючої. Виявлення таких підлітків (7-8 балів за шкалою В) – вже хороший результат роботи. Адже це, фактично, експрес-діагностика групи ризику.

Показники від 3 до 6 балів – свідчать про проміжну позицію підлітка щодо тих крайніх значень і їх інтерпретації, які вже описані.

Показник 0-2 бали демонструє всього лише правдивість, щирість або хороший соціальний інтелект, оскільки така дитина визначає пастки і розуміє, що попадатися в них – нерозумно.

**ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВОГО КУРСУ
З РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
«Я УСПІШНИЙ, БО Я АСЕРТИВНИЙ»**

Мета: формування усвідомлення особливостей впевненої поведінки, вироблення асертивних стратегій та рішень у підлітків стосовно себе та власного життя.

Завдання:

- підвишити рівень адаптації до стресових (антиасертивних) ситуацій;
- навчити аналізу, розбору і вирішенню проблем, обумовлених невпевненістю;
- розвинути високий рівень ефективності (зовнішнього прояву та внутрішньої наявності) асертивності-впевненості особистості.

Передбачувані результати: вироблення асертивної поведінки і асертивності в цілому, навчання впевненим діям і свідомому вибору.

Учасники: діти підліткового віку.

Методи та технології роботи: переконання, інтерпретація (психологічне роз'яснення та тлумачення), коментар керівника і учасників групи і мета коментарій, вербалізація, груповий аналіз, групова дискусія, емоційна групова підтримка, групове прийняття, заохочення відкритості та домовленості, методи арт-терапії, транзактного аналізу, гештальт-терапії.

Кількість занять: 14

Час проведення: 21 година

Структура тренінгу

Назва модуля	Заняття	Тривалість (хв.)
Модуль 1. Рефлексивний	Заняття 1. «Хто я є?» Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування	90
	тренінгового курсу. Заняття 2. «Я хочу/можу спілкуватися» Мета: розвиток вербальних та невербальних	90

	<p>комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.</p> <p>Заняття 3. «Я особистість»</p> <p>Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.</p> <p>Заняття 4. «Я живу – я розвиваюсь»</p> <p>Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.</p>	<p>90</p> <p>90</p>
<p>Модуль 2.</p> <p>Пізнавальний</p>	<p>Заняття 5. «Я маю внутрішні ресурси»</p> <p>Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів.</p> <p>Заняття 6. «Мій дивовижний світ емоцій»</p> <p>Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його.</p> <p>Заняття 7. «Я розумію свої емоції»</p> <p>Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування</p>	<p>90</p> <p>90</p> <p>90</p>

	<p>вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (продовження).</p> <p>Заняття 8. «Я керую своїми емоціями»</p> <p>Мета:</p> <p>усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей;</p> <p>навчання розпізнання своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися.</p> <p>Заняття 9. «Я аналізую себе та власне життя»</p> <p>Мета: розвиток навичок самоаналізу та здібностей адекватно приймати свою особистість.</p>	90
Модуль 3.	Заняття 10. «Я вчуся розуміти інших»	90
Розвивальний	<p>Мета: визначення особистісних цінностей,</p> <p>формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі.</p> <p>Заняття 11. «Я дружній»</p> <p>Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.</p> <p>Заняття 12. «Я маю спільну мову з собою»</p> <p>Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом</p> <p>Заняття 13. «Я та моє майбутнє»</p> <p>Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація</p>	90
		90

	знань про своє майбутнє.	90
	Заняття 14. «Я сміливо крокую життям»	
	Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.	90

**СЦЕНАРІЙ ТРЕНІНГОВОГО КУРСУ
З РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
«Я УСПІШНИЙ, БО Я АСЕРТИВНИЙ»**

ЗАНЯТТЯ 1. «ХТО Я Є?»

Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування тренінгового курсу.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Знайомство з ведучим»

Мета: познайомитися з учасниками, становлення доброзичливих та довірливих відносин.

Час проведення: 15 хв.

Хід проведення. Учасникам тренінгу пропонується розглянути кабінет (місце проведення тренінгу) і визначити чим любить займатися людина, яка тут працює. Учасники у вільному режимі можуть розглядати кабінет і не обговорювати побачене один з одним. Всі роздуми обговорюються в колі. Після того як більшість учасників повертається на свої місця, пропонується зайняти місце й іншим учасникам і почати обговорення спостережень.

Питання для обговорення.

1. *Які думки у вас виникали при огляді простору?*
2. *Що зацікавило й чому?*
3. *Що ви можете розповісти про людину яка тут працює?*
4. *Які відчуття у вас виникли?*

Вправа «Знайомство один з одним»

Мета: познайомити учасників один з одним.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Учасникам дається завдання намалювати свою кімнату чи своє місце в квартирі, а потім назвати себе і розказати про себе використовуючи малюнок.

Питання для обговорення:

1. *Як би ми прийшли до тебе додому, що б ми могли дізнатися про тебе розглядаючи твою кімнату?*

Вправа «Каракулі»

Мета: продовження знайомства, зняття емоційної напруги; дізнатися нову інформацію про себе.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується намалювати декілька ліній чи кругів на аркуші паперу і передати свій малюнок сусіду зліва. Той в свою чергу передає свій малюнок сусіду зліва. І так всі одночасно отримують чужі малюнки. Необхідно розгледіти в них певні образи і домалювати їх. І так повторювати до тих пір поки аркуш не повернеться до власника.

Потім всі по черзі демонструють отриманні образи.

Питання для обговорення

1. Як вам працювалося? Важко чині?
2. Які відчуття виникали?

Вправа «Презентація»

Мета: ознайомити учасників з тренінговою програмою.

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення: Ведучій після знайомства та створення більш відкритої атмосфери в групі презентує учасникам програму тренінгового модулю.

Орієнтовний план розповіді:

1. Чим ми будемо займатися?
 - Ігри та вправи
 - Бесіди на цікаві для нас теми
 - Пізнання власної особистості через тексти та обговорення.
2. Яку користь для нас?
 - Краще пізнати самих себе, свої почуття та переживання, бажання
 - Уміння виражати свої почуття і бажання, щоб інші люди розуміли нас
 - Більш успішно взаємодіяти з іншими людьми, краще розуміти, менше конфліктувати
 - Ми просто весело й гарно проведемо час.

Ведучій може використовувати презентації та інфографіки.

Дати можливість для питань та уточнень.

Вправа «Відлуння»

Мета: згуртування учасників групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасники групи повторюють за ведучим рухи, які він задає (танці, гімнастика, міміка, голос). Ведучий може обирати ритм та інтенсивність проведення вправ.

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 2. «Я ХОЧУ/МОЖУ СПІЛКУВАТИСЯ»

Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.

Час проведення: 90 хвилин.

Завдання «Привітання»

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий розповідає про план заняття та пропонує учасникам створити ритуали для привітання, який буде повторюватися кожного разу на початку заняття.

До уваги тренера!

Ритуал допомагають відчувати себе причетними до суспільної діяльності, до своєї групи. Для підлітків це особливо важливо, так як сприяє формування групової ідентичності як невід'ємної частини підліткового віку.

Пропонується всім разом придумати ритуал привітання групи й один одного. Приймаються всі пропозиції, які не будуть суперечити правилам групи.

Вправа «Повороти»

Мета: згуртування групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники стають в шеренгу обличчям до ведучого. Потім заплющують очі і роблять декілька обертів навколо своєї осі, відкривають очі і запам'ятовують хто як стоїть. За командою ведучого їм треба стрибнути й повернутися на 90 чи 180 градусів. Завдання: вишукуватися в потилицю один одному, не розмовляючи, інтуїтивно намагатися зрозуміти один одного.

Питання для обговорення:

1. Чи важко було вишукуватися?
2. Як ви розуміли в яку сторону повернеться партнер?

Вправа «Домовимось»

Мета: створення партнерських відносин між учасниками групи.

Час проведення: 15 хвилин

Матеріали: папір, фломастери, коробка

Хід проведення: Учасникам роздають по 10 маленьких аркушів паперу, на кожному вони пишуть своє ім'я чи малюють свій символ. Після того як вони написали, складають аркуші вчетверо, щоб неможливо було побачити, що на них написано і складаються всі в коробку та перемішуються. Потім кожен на свій вибір бере 10 аркушів з коробки, не показуючи партнерам і розглядає їх.

Після цього перед учасниками ставиться наступне завдання: повернути аркуші зі своїми символами шляхом переговорів, обміну тощо. Час обмежений – 5хвилин.

Питання для обговорення:

1. Яку тактику вивикористовували?
2. Наскільки важко було домовитися з партнером?

До уваги тренера!

Під час виконання вправи слід підбадьорювати учасників і квапити, повідомляючи скільки часу у нихлишилося.

Вправа «Ось такі питання»

Мета: розвиток творчого мислення та вербальної комунікації. **Матеріали:** папір, ручки, список питань відповідно до кількості підгруп. **Час проведення:** 15 хвилин.

Хід проведення: Учасники об'єднуються в маленькі групи по 2-3 людини. Кожній підгрупі надається список питань, на які їм треба знайти відповіді протягом 10 хвилин.

Приблизний список питань:

- Яка кількість учасників групи має ім'я, що розпочинається на букву А?
- У скількох учасників є домашні тварини?
- Скільки в загальному карманів на одязі у ведучого?
- Скільки стільців у цьому приміщенні?
- Що написано на вивісці біля вашого під'їзду?
- Скільки будинків на самій довгій вулиці нашого міста?
- Скільки світильників у коридорі?
- Скільки учасників заходиться у групі?
- Скільки людей в групі надає перевагу джинсовому стилю?
- Скільки учасників в групі любить рок?

Питання для обговорення:

1. Якими способами ви користувалися для отримання відповіді: отримана раніше інформація, опитування присутніх, підраховували самі?
2. Розподіляли питання в підгрупах чи працювали разом?

Вправа «Зрозумій мене»

Мета: розвиток здібностей розуміти партнера невербальним способом.

Час проведення: 20 хвилин

Хід проведення: Група об'єднується в пари, кожна з яких послідовно працює в центрі кола. Один з партнерів за допомогою жестів та міміки

«розповідає» партнеру про якусь ситуацію, яка з ним відбулася, другий повинен перекласти його повідомлення на вербальний рівень. Потім, перший слухає як партнер зрозумів його розповідь, оцінює наскільки правильними виявилися здогадки. Група спостерігає за виконанням завдання і кожен за бажанням може розповісти, що він зрозумів.

Питання для обговорення.

1. Чи важко було передати повідомлення мімікою та жестами?
2. Чи важко було зрозуміти партнера?
3. Від чого залежало правильність розуміння?
4. Чи потрібно розуміти оточуючих по міміці та жестам?
5. Як ви почуваетесь коли вас зрозуміли чи незрозуміли?

Вправа «Переправа»

Мета: підвищення відповідальності за партнера, вміння вести контакт з гідністю.

Матеріали: декілька старих газет, пов'язка на очі.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. На підлозі з газет викладається переправа, з розривами, в безладі. Група об'єднується в пари. Одному з пари зав'язують очі – він буде веденим. Задача партнера – перевести його через переправу.

Питання для обговорення

1. Чи відчували ви відповідальність заведених?
2. Наскільки важко керувати рухами веденого?
3. Наскільки важко діяти за вказівками ведучого?
4. Якщо пара не проходила шлях, то які причини для цього були?

Вправа. Завершення Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 3. «Я ОСОБИСТІСТЬ»

Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Китайська рулетка»

Мета: налаштування на подальшу роботу, пізнання себе за допомогою тестових методик, можливість поглянути на себе з почуттям гумору.

Матеріали: підготовлений тест на всіх учасників групи.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується закінчити фрази.

Якщо я був би деревом, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би одягом, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би твариною, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би машиною, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би напоєм, тоне хотів би бути....
Якщо я був би письменником, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би квіткою, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би іграшкою, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би кіногероєм, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би дорослим, то...	...не хотів би бути....

Інтерпретація тесту: то, ким би ви хотіли бути – це ви в майбутньому, ким чи чим не хотіли бути – такий в теперішньому (шутка).

Вправа «Подорож на мою планету»

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, пізнання себе.

Матеріали: папір та фломастери, ватмани.

Час проведення: 35 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пояснює учасникам, які можливості дають подорожі: пізнати інші місця, переключитися від буденності, познайомитися з новими людьми та культурами... І продовжуючи розповідь пропонує учасникам створити по власному материк. Материк має містити ландшафт (гори, ріки тощо) та слід придумати його назву. Обов'язково слід прокласти шлях через весь материк відзначивши його початок такінець.

Учасникам видається папір формату А4 з якого вони вирізають материк, якої завгодно форми.

Після того як всі зробили роботу, учасники презентують свою роботу та розміщують на ватман з зображенням землі.

Питання для обговорення

1. *На який материк я хотів би потрапити?*
2. *Як ви думаєте де знаходиться ця планета?*

Вправа «Коло волі»

Мета: пізнання себе за допомогою тестових методик, аналіз свої якостей.

Матеріали: підготовлений тест (Додаток 1) на всіх учасників групи.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Ведучий проводить бесіду про те, що таке сила волі та запитує учасників як вони розуміють це поняття. Потім слід обговорити якості які присутні волівій людині.

Коли учасники отримали тести, ведучий пропонує замалювати певну частину яку визначають учасники для себе, або зробити градацію кольором від темного до світлого.

Питання для обговорення

1. Чи відповідають ваші уявлення про вольові якості отриманим даним?
2. Які якості розвинені достатньо, а над якими треба працювати?

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 4. «Я ЖИВУ – Я РОЗВИВАЮСЬ»

Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Тріо»

Мета: налаштування на подальшу роботу в групі, розкриття своїх якостей за допомогою групи, розвиток згуртованості.

Матеріали: три великі картонні коробки.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Запрошують трьох бажаючих. Вони стають один поряд один з одним. Той хто стоїть посередині ставить ноги в дві коробки. Стоячі поряд учасники також ставлять ноги в коробки: той хто зліва – опускає свою праву ногу в коробку з лівою ногою центрального учасника, а стоячий з права – ліву ногу поряд з правою ногою останнього. Задача для них перейти з одного кінця кімнати в інший.

Далі до завдання залучається наступна трійця. Якщо є достатня кількість коробок, то можна виконувати всім одночасно.

Питання для обговорення

1. Чи вдалося вам співпраця?
2. Що давалося важко? Що легко?

Вправа «Подорож до країни перевтілень»

Мета: аналіз своєї життєвої позиції, своєї ролі, обговорення відповідальності за своє життя та події в ньому.

Час проведення: 25 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується фантазія «Зелена галявина в лісі. Літо. Трава. Світить сонце. Тепло. Навколо зелений ліс. На цій галявині ти, сидячий в колі, хто чи що? Давайте спробуємо обрати, в кого чи в що кожен з нас міг би пограти». Учасники по черзі сповіщають, в кого вони перевтілюються. На другому етапі ролі розігруються, і далі обговорюються.

Питання для обговорення

1. *Ви задоволені обраною та прожитою в гріроллю?*
2. *Чи вдалося вплинути на події що відбувалися? Чи пройшли остронь?*
3. *Які переживання відчували?*

Вправа «Розминка рук»

Мета: налаштування на подальшу роботу.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Розминка представляє собою розтирання, масаж рук.

Проводиться до появи в пальцях поколювання та відчуття збільшення рук.

Вправа «Реклама»

Мета: розвиток навичок само презентації, розкриття позитивних сторін.

Матеріали: папір, фломастери, арт-матеріали.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Намалюйте рекламу самого себе та включіть туди короткий текст. Після того як учасники підготують роботи по черзі проводиться презентація з подальшим обговоренням групою.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося? Чому важко/легко?*
2. *Що означають символи на рекламі? тощо.*

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: намалюйте або створіть колаж на тему «таким я хочу бути». Дані роботи добре було б розвісити на стінах тренінгової кімнати та обговорити їх з іншими учасниками групи.

ЗАНЯТТЯ 5. «Я МАЮ ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ»

Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Могутність»

Мета: актуалізація внутрішніх ресурсів.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується завершити речення «Я можу...» (не менше 20 пропозицій). Виділіть, що можете тільки ви і деякі ваші знайомі. Зачитуються «могушки».

Ведучий починає роздуми про могутність людини залучаючи до неї учасників тренінгу.

Приблизний текст для ведучого

Як ви думаєте, що таке могутність? Так, це вміння. І чим більше їх у людини, тим він могутніший, тим більше він може, вміє щось робити, створювати, творити. Могутня людина – це сильна людина, і не завжди фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вміє і розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, вона готова навчитися ще чомусь, якщо відчуває таку необхідність. Так будьте сильними та могутніми, вчіться створювати, творити, і прагніть завершити кожен розпочату справу.

Після цього надається учасникам ще 5 хвилин часу щоб завершити речення «Я зможу...».

Вправа «Яким я хочу бути» (обговорення домашнього завдання) Мета: формування впевненості в собі, підвищення самооцінки.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасники по черзі презентують свої роботи.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося? Чому важко/легко?*
2. *Що означають символи на колажі?тощо.*

Вправа «Чужа думка»

Мета: формування адекватної самооцінки.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується згадати значиму в їхньому житті людину. Головна умова, що до думки цієї людини вони прислуховуються або звертаються за порадою у важких ситуаціях. Потім учасникам треба розповісти від імені цієї людини про себе.

Розповідь повинна буди приблизно така: «Мого друга звати...Ми з ним з знайомі вже...У нас були сварки з приводу...але дружба наша стала міцнішою тому що він змог...і т.д.». І так кожен учасник виступає з подібною розповіддю.

Питання для обговорення

1. Чи важко говорити про себе від чужого імені?
2. Змінилося ставлення до своїх недоліків?
3. Змінилося ставлення до значимої людини?

Вправа «Мій всесвіт»

Мета: формування впевненості в собі, підвищення самооцінки через активацію ресурсів.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується намалювати/скласти зіркову карту свого життя. На карті треба розмістити всі речі, що роблять кожного з нас унікальним. Це може бути:

- Мої здібності до....
- Мій улюблений одяг...
- Мої улюблені герої...
- Мої улюблені тварини...
- Моя улюблена музика...
- Моя улюблена гра...
- Мій улюблений колір...
- Мій кращий друг...
- Я знаю, що я зможу...
- Я впевнений в собі тому що...
- Люди, які є авторитетом для мене...тощо.

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: написати оду Лінощам, вихвалити її, писати тільки гарне й хороше і якомога більше.

ЗАНЯТТЯ 6. «МІЙ ДИВОВИЖНИЙ СВІТ ЕМОЦІЙ»

Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери.

Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Почуття»

Мета: занурення в світ почуттів.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: ручки та бланки з таблицею почуття на всю кількість учасників.

Хід проведення. Учасники записують назви почуттів та емоцій, які можуть пригадати. Той, хто напише найбільшу кількість зачитує, а інші шукають спів падіння.

Ведучій має роз'яснити різницю між почуттями, емоціями та емоційними станами. Учасники заповнюють таблицю з найбільш характерними станами, які відчували сьогодні (Додаток 2). Обрати місця, де виникають ці почуття та оцінити по десятибальній шкалі їхню інтенсивність.

Питання для обговорення

1. *Як ви себе почували виконуючи цезавдання?*
2. *Чи впливають обставини на самопочуття людини?*

Вправа «Моя карта»

Мета: створення карти своїх почуттів, розвиток емоційної сфери.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: ватмани, скотч, олівці, фломастери.

Хід проведення. Учасникам пропонують намалювати самих себе на повний зріст, спереду та ззаду, а потім позначити, в яких частинах тіла вони відчують місце знаходження почуттів.

Ведучим краще розмістити на фліпчарті весь перелік почуттів.

Питання для обговорення:

1. *Які відчуття виникали при даному завданні?*
2. *Чи впливали певні події в житті, на відображення їх на карті тіла? То що.*

Вправа «Дзеркало»

Мета: знайомство з механізмами виникнення почуттів.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Один з учасників показує якусь гримасу сусіду. Той в сою чергу передражнює його і якомога точніше передає своєму сусіду. І так по колу, коли гримаса не повернеться до першого учасника. Таким чином передаються ще декілька емоцій.

Питання для обговорення

1. *Який механізм розпізнавання почуттів?*
2. *Які м'язи задіяні?*
3. *Чи бувають некорисні почуття? Почуття які шкодять?*
4. *Чи бувають почуття, що не шкодять?*

Вправа «Любов і гнів»

Мета: аналіз сприйняття власних почуттів.

Час проведення: 10 хвилин.

Матеріали: табличка з почуттями любов та гнів.

Хід проведення. Для аналізу пропонується два почуття: любов і гнів.

Учасники працюють в парах, обговорюючи та заповнюючи таблицю.

Почуття	Користь	Шкода
ЛЮБОВ		
ГНІВ		

Результати обговорюються у великому колі.

Питання для обговорення

1. *Яка користь від почуття? Почуття, які шкодять?*
2. *Чи бувають почуття, що нешкодять?*
3. *Які життєві ситуації спричинили такі висновки?*

Вправа «Як управляти своїми почуттями»

Мета: усвідомлення необхідності управління своїми почуттями та емоціями.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. В групі проводиться обговорення як краще управляти своїми почуттями. Підлітки можуть поділитися власним досвідом. Потім ведучий має поставити загальне питання: «Якими якостями повинна володіти людина, щоб управляти своїми почуттями? (Самоаналіз, воля, стійкість до зовнішніх подразників)». Результатом дискусії має бути усвідомлення, що людина може й повинна управляти своїми емоціями.

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: намалуйте свої ранні спогади, що викликали сильні почуття.

ЗАНЯТТЯ 7. «Я РОЗУМІЮ СВОЇ ЕМОЦІЇ»

Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (заняття 2, продовження).

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Палітра почуттів» Мета: занурення в світ почуттів. **Час проведення:** 15 хвилин.

Матеріали: запис з спокійною розслаблюючою музикою, бланк (Додаток 3).

Хід проведення. Вправа проводиться при супроводі спокійної музики під яку ведучий зачитує текст.

Приблизний текст ведучого:

Уявіть собі веселку. Зараз ми будемо асоціювати свої почуття з кольорами веселки і аналізувати їх нібито розкладаючи на палітру як художник. Найголовніше запам'ятати свої відчуття.

Ви будете спокійно переміщатися по кімнаті і запам'ятовувати, що ви відчуваєте на лінії того чи іншого кольору.

Зазвичай веселка з'являється після дощу... коли повітря свіже і весь світ радіє сонцю. Уявімо собі червоний колір. дивіться на сяюче червоне повітря, вдихайте його аромати, можете доторкнутися до нього і відчути його чудовий аромат.

Продовжуйте переміщатися по кімнаті... і уявіть, що вся кімната наповнена помаранчевим повітрям. Ви можете вдихати його мандариновий аромат....

А тепер все навкруги стало жовтим... все світиться і наповнено сонцем... і ви купаєтесь в його промінцях... доторкніться до цього саява...

Колір знову змінюється... і тепер він схожий на весняні листочки... зелений... ми начебто потрапили у весну... відчуйте цей колір та аромат...

Дива продовжуються... і повітря заграло всіма відтінками блакитного кольору... доторкніться до кольору бездонного ранкового неба... насолоджуйтесь саявом цієї блакиті....

Повітря поступово згущується і поступово переходить в синій... колір моря... від якого неможливо відірвати очі...

Повітря перефарбувалося в фіолетовий... доторкніться до нього відчуйте його глибину та вечірню прохолоду...

А тепер уявіть як ви виходите з останнього кольору райдуги і бачите

колір, що наповнює нашу кімнату... Повільно та спокійно займайте свої місця... »
--

Після того, як учасники займають свої місця вони заповнюють бланки (Додаток 3).

Питання для обговорення

1. Як ви себе відчували в різних кольорах?
2. Чи змінювався настрій від кольору?
3. Чи можна використовувати відчуття кольором у повсякденному житті?

Вправа «Такі різні почуття»

Мета: усвідомлення різноманітності людських почуттів.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: м'яч.

Хід проведення. Учасники стають в коло, перекидають один одному м'яч і називають почуття. Ведучий записує їх на фліпчарті. Потім учасникам пропонується розділити їх на позитивні та негативні, і відмітити на дошці «+» та «-». Після цього розпочинається дискусія, які почуття потрібні людині, а які ні.

Питання для обговорення

1. Необхідно переживати негативні почуття?
2. Що дають людині негативні почуття?
3. Чи можна взагалі ділити почуття на негативні та позитивні?

Вправа «Я – джерело почуттів»

Мета: усвідомлення, що почуття залежать від його сприйняття оточуючого світу.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: бланки (Додаток 4).

Хід проведення. Учасникам пропонують згадати приємні та не дуже приємні ситуації в їхньому житті та як вони почували себе в цих ситуаціях. Потім учасникам пропонується відмітити ствердження в бланку (Додаток 4). Заповнивши бланк учасники підраховують скільки у них відповідей

«вірно» - «невірно», де вони звинувачують оточуючих. Після цього пропонується обговорити це в групі.

Питання для обговорення

1. Чому ми перекладаємо відповідальність за свої почуття на оточуючих?
2. Чого ми хочемо цим досягти? Чого боїмося?

Вправа «Наші почуття – наші вчинки»

Мета: усвідомлення залежності вчинків від емоційного стану і необхідності управляти своїми почуттями.

Час проведення: Бланк (Додаток 5).

Хід проведення. Ведучий дає визначення поняттям «емоції», «почуття», «емоційні стани». Потім учасникам пропонують заповнити таблицю, доповнивши почуття вчинками та думками.

Питання для обговорення

1. *Залежать вчинки від наших почуттів?*
2. *Чи треба контролювати почуття, якщо це може призвести до негативних наслідків?*
3. *Чи варто думати, аніж слідувати заемоціями?*
4. *Що треба зробити щоб вчасно зупинитися?*

Вправа «Заморожений»

Мета: розвиток навичок управління своїми прочуттями.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники діляться навпіл – одні будуть грати роль «заморожених», друга половина – «реаніматори».

Задача «заморожених» – завмерти і не реагувати на зовнішні подразники. Задача «реаніматорів» – оживити «заморожених» не торкаючись руками, використовувати жести та міміку.

«Заморожений» вважається реанімованим, якщо він посміхнувся чи змінив позу.

Після виконання партнери міняються містами.

Питання для обговорення

1. *Чи важко зберігати незворушність?*
2. *Чи важко оживити «замороженого»?*

Вправа. Завершення Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 8. «Я КЕРУЮ СОБОЮ»

Мета: усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей; навчання розпізнанню своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися.

Час проведення: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Всесвіт місце для лінощів»

Мета: розпізнання своїх проблем, що заважають досягти мети та обговорення шляхів їх подолання.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: Казка Д. Соколова «Лень-река» (Додаток 6)

Хід проведення. Учасники зачитують свої розповіді про лінощі, які вони отримали домашнім завданням. Потім читається казка та обговорюються всі твори.

Вправа «Подолання»

Мета: активізація ресурсів учасників.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пропонує учасникам обміркувати текст

Приблизний текст ведучого

Життя – це боротьба. Це ви чули багато разів. З цим можна не погоджуватися, спорити. Дійсно краще жити в мирі та злагоді з собою та оточуючими. Але життя часто ставить перед нами серйозні проблеми, створює перешкоди, які треба долати.

Згадайте про ті перешкоди, які вам прийшлося подолати останнім часом, потім знайдіть те спільне, що допомогло вам в цьому.

Всі учасники виказують свою думку, а ведучий акцентує увагу на способах подолання труднощів. Складається загальний список, що іменується «Подолання».

Питання для обговорення

1. *Чи можна використовувати ці способи вжитті?*

Вправа «Дракон»

Мета: уособлення своїх проблем та їх подолання.

Час проведення: 30 хвилин.

Матеріали: папір, фломастери.

Хід проведення. Ведучий обговорює з учасниками фігуру Дракона (Змія Горинича), його життєву позицію, функцію і особливості і шляхи подолання в мультиках та казках. Потім акцентує увагу на тому, що кожен з нас має такого Дракона всередині. Завдання для учасників намалювати дракона.

Після того як Дракони намальовані учасникам пропонують скласти міні-казку «Як подолати свого дракона». Результати презентуються групі.

Вправа. Завершення Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 9. «Я АНАЛІЗУЮ СЕБЕ ТА ВЛАСНЕ ЖИТТЯ»

Мета: розвиток навиків самоаналізу та здібностей адекватно приймати свояособистість.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Хто на що схожий»

Мета: розвиток навичок асоціативного мислення.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Доброволець виходить за двері. Група загадує одного учасника. Повернувшись в кімнату підліток повинен зрозуміти, кого обрала група і з цією метою задає питання:

- З якою порою року асоціюється ця людина?
- На яку тварину схожий?
- Нарослину?
- З яким явищем природи асоціюється?
- З яким святою асоціюється?

Якщо «загаданий» розшифрований, він виходить за двері. Якщо ні, то можна задати питання на свій розсуд. Всі повинні побувати в ролі відгадувача.

Питання для обговорення

1. *Кого найважче було відгадати, а кого легше чому?*

Вправа «Маски»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 40 хвилин.

Матеріали: старі журнали, ножиці, клей, арт-матеріали, папір.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про роль масок в житті людини, які бувають маски, чому люди їх носять і т.д.

Потім обговорюється художній фільм «Маска» і головними питаннями для обговорення є: від чого залежить вибір маски? Для чого люди носять маски?

Далі учасникам дають по три заготовки: контур обличчя з вирізаними очницями й ротом. І пропонують зробити три маски:

- Яким я себзнаю.
- Яким себе незнаю.
- Яким я хочу бути, щоб мене бачили інші.

Питання для обговорення

1. *Чи потрібні людям маски?*
2. *Чи важко визначити, те що ми ховаємо?*

3. Чи допомагають маскижити?

Вправа. Завершення Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 10. «Я ВЧУСЯ РОЗУМІТИ ІНШИХ»

Мета: визначення особистісних цінностей, формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі.

Час проведення: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Ранні спогади»

Мета: робота з емоційними станами; формування цінностей своїх переживань.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасники презентують домашнє завдання – малюнок на тему «Мої ранні спогади, що викликали яскраві переживання».

Вправа «Дім моєї душі»

Мета: робота з емоційними станами; формування цінностей своїх переживань

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: запис спокійної музики, папір, олівці.

Хід проведення. Під звуки музики учасникам пропонують уявити місце, розгледіти пейзаж навкруги. Потім уявно побудувати дім і запам'ятати всі деталі. І намалювати цей дім.

Питання для обговорення:

1. *Як ви себепочували?*

2. *Розкажіть про це місце? Чи присутні вам ці характеристики? Чи прагнете досягти?*

Вправа «Оптимісти й песимісти» Мета: робота з цінностями.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники отримують завдання завершити фрази

- «Почувати себе щасливим добре, тому що...» (5варіантів).
- «Почувати себе нещасним добре, тому що...» (5варіантів).

Вправа «Ланцюжок»

Мета: розвиток швидкого мислення, сміливість виказувати свої думки, винахідливість та впевненість.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий називає ситуацію і питає «Що в цьому доброго?». Перший відповідає, ведучий питає наступного учасника «А що в цьому поганого?», у третього питають «Що в цьому поганого?» і так по кругу.

Вихідна ситуація: «промочити ноги» Промочити ноги – це ПОГАНО, тому що....

- ... можна захворіти.

Захворіти – це ДОБРЕ, тому що...

-не треба ходити до школи.

Не ходити в школу – це ПОГАНО, тому що...

- сумно бути вдома.

Сидіти вдома – це добре, тому що...

- ... навчишся гратися самостійно.

Гра самому – це ПОГАНО, тому що...

- ... відвикнеш від друзів.

Відвикнути від друзів – це ДОБРЕ, тому що...

- ... коли я поїду на літо, я не буду сумувати та ін.. Ведучому слід безпомилково чергувати питання. **Вправа «Дерево»**

Мета: робота з емоційними станами; розвиток навичок групової роботи.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам необхідно намалювати велике дерево. Кожен має малювати якусь частину на папері формату А4 не домовляючись між собою. Для перемовин можна використовувати тільки жести та міміку.

Під час роботи ведучий може розповісти учасникам, що являє собою символ дерева, його крона, стовбур тощо.

Після готові роботи викладаються в єдину картину.

Питання для обговорення

1. *Який ваш внесок в ціле?*
2. *В якій мірі ви сприймаєте свій внесок як частину цілого?*

Вправа. Завершення Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 11. «Я ДРУЖНИЙ»

Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.

Час проведення: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Близнюки»

Мета: розвиток навичок співпраці.

Час проведення: 10 хвилин.

Матеріали: 5 ватманів, 5 бинтів, 5 пов'язок на очі, 5 фломастерів (кількість матеріалів має відповідати кількості пар).

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари і сідають поряд. У партнерів прибинтовуються руки від ліктя до передпліччя, так щоб ліва рука сидячого справа була прибинтована до правої руки його сусіда зліва. Одному учаснику зав'язують очі після чого дають фломастер в прибинтовану руку. Перед парою розміщують лист паперу, на якому протягом 5 хвилин треба намалювати картину. «Зрячий» управляє процесом.

Через 5 хвилин партнери міняються ролями і продовжують малювати ту саму картину.

Завершивши пари демонструють свою творчість.

Питання для обговорення

1. Наскільки вдалася співпраця з партнером?
2. Як ви визначали ролі?
3. Що треба для вдалої співпраці?

Вправа «Безмовний крик»

Мета: розвиток самоконтролю та вміння позбавлятися від напруги в конфліктній ситуації.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: запис з медитативною музикою.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про конфліктні ситуації, а саме суб'єктивну сторону – почуття та переживання, що вирують всередині людини, в незалежності від поведінки в конфлікті, - затаєний гнів, депресія, відмова від взаємодії, виношування планів помсти тощо. І пропонує не консервувати негативні переживання, а позбавлятися від них. І пропонує провести медитацію під музику.

Текст ведучого

Заплющити очі і тричі глибоко вдихніть. Уявіть, що йдете в тихе й спокійне місце, де вам ніхто не заважатиме. Згадайте, тих хто вас злить і роздратовує. Уявіть собі, що твоє роздратування до цієї людини зростає і вона все більше і більше тебе злить. Визначиш сам коли твоє роздратування стане дуже сильним. Та людина теж повинна зрозуміти, що тебе роздратовувати більше не можна. Ти можеш прокричати що є сили, тільки про себе що в кімнаті ніхто не почув. Ти можеш прокричати йому «Достатньо! Зупинись! Зникни!»

Відкрий рот і кричи про себе так як тільки зможеш. В твоєму таємничому місті ти один і ніхто не може тебе почувати.

А тепер знову згадай людину, що ускладнює тобі життя. Уяви, що ти не даєш цій людині якимось чином злити тебе. Придумай що ти можеш зробити.

А тепер відкривай очі, ти знову в цій кімнаті, де тебе переживають і

По закінченню учасники ділять своїми успіхами над своїми почуттями.

Вправа «Штовхалки»

Мета: розвиток навичок конфліктних ситуацій.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари й стають один навпроти одного на відстані витягнутої руки. Руки підіймають на рівень плечей і опираються на долоні один одного. За вказівкою ведучого починають штовхати один одного долонями, тиснути, намагаючись здвинути з місця.

Питання для обговорення

1. *Які почуття ви відчували відносно партнера?*
2. *Хотілось вам перемогти любимиляхом?*
3. *Чи старалися ви уберегти партнера?*
4. *Якщо це була не ігрова ситуація, як би виділяли?*
5. *Хто сильніше тиснув?*

Вправа «Головом'яч»

Мета: розвиток навичок співпраці у вирішенні конфліктів.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: повітряні кульки по кількості учасників.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари. Стають один навпроти одного. Кладуть свої надуті кульки на підлогу між собою. Їхня задача підняти кульки на рівень живота та голови без допомоги рук і перенести кульку в протилежний кінець кімнати.

Питання для обговорення

1. *Як прийшли до рішення питання?*

2. Чи відразу вдалося виконати задачу?
3. Які труднощі подолали?
4. Які почуття ви відчували відносно партнера?

Вправа «Дискусія»

Мета: аналіз результатів проведених вправ

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. В групі проводиться дискусія по проведеним вправам на занятті по питанням «Чому ви навчилися?», «Чи можна це застосовувати в житті?»

Вправа «Весела гусениця»

Мета: досягнення стану емоційної рефлексії.

Час проведення: 10 хвилин.

Матеріали: повітряні кульки по кількості учасників.

Хід проведення. Учасники стають в колону один за одним і між спиною одного учасника і грудною кліткою іншого затискають кульку. Гусениця починає рухатися все швидше та швидше, роблячи повороти, а завдання учасників, щоб жодна кулька не впала й не лопнула.

Вправа. Завершення Час проведення 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 12. «Я МАЮ СПІЛЬНУ МОВУ З СОБОЮ»

Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Доторкнутися до...» Мета: емоційний розігрів.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується знайти в кімнаті торкнутися:

- Скляного
- Металевого
- Прозорого
- Теплового
- Червоного тощо. Проводити з прискоренням. **Вправа «Хочу-можу»**

Мета: визначення можливостей отримання бажаного.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: ручки й папір

Хід проведення. Учасники ділять лист паперу на три колонки ХОЧУ, МОЖУ, НЕ МОЖУ; і в кожену колонку записують свої бажання.

Потім аналізують які відчуття у них виникають відносно кожної колонки з почуттями. Як правило при аналізі третьої колонки виникають негативні переживання – невпевненість, нікчемність, агресія... такі почуття можуть бути свідченнями внутрішньособистісного конфлікту.

Вправа «ВОК»

Мета: знайомство з причинами виникнення внутрішньо особистісного конфлікту (ВОК).

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий сповіщає учасникам інформацію, про ВОК, який виникає коли бажання є, але його реалізації досягти не можеш. І в психіці людини виникає війна бажань, цілей та можливостей. Часто такі види конфліктів виникають на фоні особистісних установок «хочу але не можу», «хочу але не можна», «хочу але не маю можливості».

Таким чином людина стикається з ВОК, що може призвести до порушень в нервовій системі й захворюванням. Що робити зі своїми невиконаними бажаннями? Це питання ведучий виносить на загаль.

Вправа «Скелет у шафі»

Мета: формування вміння визнавати свою слабкість перед обставинами.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий описує метафору «скелета в шафі»: шафа як внутрішній наш світ, наші нездійснені бажання та почуття. Скелет є причиною, слабкістю ін.

Учасникам пропонується відрити для себе «дверцята» і побачити своїх «скелетів».

Питання для обговорення

1. *Що ви там знайшли?*
2. *Дізнавшись про свої слабкості ви стали сильніше?*

Вправа «Мої ресурси»

Мета: розвиток вмінь знаходити внутрішні й зовнішні ресурси для вирішення складних ситуацій.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується запропонувати свій варіант відповіді на питання «Як знайти вихід з ситуації не зациклюючись на проблемі?» Вправа проводиться методом мозкового штурму.

Потім пропонується згадати складні конфліктні ситуації і подумати як би ви зараз вирішили питання.

Вправа «Дорогоцінний подарунок»

Мета: розкриття особистісних ресурсів для вирішення складних ситуацій.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає свою розповідь роз'ясненням, що кожна людина має можливості й сили для вирішення своєї проблем. Необхідно лише відволіктися від зовнішніх обставин та прислухатися до себе. Після цього проводиться медитація під час якої звучить музика.

Слова ведучого

Ви відчиняєте двері та опиняєтесь на поляні. Все залито яскравим сонячним світлом та наповнене яскравими фарбами, ви вдихаєте свіжі аромати трави та квітів, та милуєтесь високими деревами. Ви збираєтесь в подорож. Але щоб добратися туди куди ви хочете вам потрібен особливий транспорт – і випідіймаєтеголовуйбачителітаючийкилим,щонаправляєтьсядовас.Ви

підходите до килима й сідаєте на нього. Килим підіймається і ви бачите як підіймаєтесь все вище й вище над землею. ви відчуваєте себе в безпеці, бо знаєте що не можете впасти. Ви наближаєтесь до гір, до найвищої вершини. Ви підлітаєте ближче, до печери. Стіни печери вкриті кристалами, схожими на дорогоцінні каміння, вони переливаються і сяють. Ви розумієте що це обитель провідника. І тут він з'являється з сундуком, в якому подарунок для вас. Провідник говорить, що зміст сундука є тим, чим ви володієте. Відкрив сундук ви бачите подарунок і розглядаєте його. Як тільки ви зрозумієте на що він схожий у вас буде встановлено зв'язок з вашими внутрішніми можливостями. Ви можете задати питання провіднику про подарунок... вам пора прощатися з провідником, подякуйте йому за подарунок. Але ви знаєте, що ви прощаєтесь не на довго. Ви забираєте подарунок поклавши його в сундук і сідаєте на килим та відлітаєте. Килим приносить вас на місце, звідки й забрав...ви здійснили подорож в просторі й часі... поступово повертайтеся в кімнату.

Після вправи учасники діляться своїми враженнями про подорож. За бажанням вони можуть розповісти про подарунки та діалог з провідником.

Вправа. Завершення Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 13. «Я ТА МОЄ МАЙБУТНЄ»

Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація знань про своє майбутнє.

Час: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Час»

Мета: аналіз особистісного сприйняття часу.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: папір, музика, фломастери

Хід проведення. Учасникам пропонується поговорити про категорію часу і підібрати образи, які у них асоціюються з часом (ведучий може проговорити певні образи часу: втрачений, чистий, швидкий тощо.). Результатом має бути в кожного відповідь на питання: «Час який він для мене?». Коли всі визначилися пропонується наступний етап роботи – зобразити під музику основне враження або образи категорії «час».

Після цього презентуються роботи і обговорюються враження.

Вправа «Теперішнє є майбутнє»

Мета: уміння визначати свої цілі та досягати мети.

Час проведення: 35 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пропонує учасникам подумати про те, які події теперішнього формують наше майбутнє. Наголошує на тому, що якщо погляди на майбутнє розмиті та нечіткі, то й важко досягати мети, і здійснювати свої мрії. Щоб отримати результат своїх бажань необхідно чітко сформулювати цілі.

Ця проблема доторкнулася до багатьох людей. І тому перешкодою є відсутність твердої позиції у правильності своїх дій, нерозуміння навіщо це треба тощо. Деякі люди в загалі не можуть визначитися що їм взагалі треба і витрачають свою енергію на дрібниці. Деякі ставлять собі нереальні цілі, тобто досягти високих результатів одразу (мати життя голлівудської кінозірки). В такому дусі ведучий продовжує бесіду пояснюючи необхідність постановки точної цілі, щоб досягти бажаного результату і потім надає завдання учасникам. Написати на папері відповідь на питання «Чого я дійсно хочу». Пропонується писати всі відповіді що приходять на думку.

Потім відповіді аналізуються і виокремлюються на короткострокові та довгострокові. І далі пропонується учасникам подорож в часі, де вони потрапляють в майбутнє, де ці цілі всі здійснюються.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося?*
2. *Чи хотіли ви щось змінити?*
3. *Чи задоволені ви результатом?*

Вправа «Портрет»

Мета: побачити своє я очима інших учасників.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари і в подальшому малюють портрет один одного. Але портрет має бути психологічного характеру – побудований на асоціаціях та відчуттях, передавати його внутрішній світ. Після завершення робиться галерея з портретів з обговоренням почуттів, що виникають в учасників від перегляду.

Вправа. Завершення Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 14. «Я СМІЛИВО КРОКУЮ ЖИТТЯМ»

Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.

Час: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Аплодисменти»

Мета: надання можливості відчути визнання оточуючих, зняття міжособистісних бар'єрів.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає текст, про те що самі незабутні та приємні моменти в житті зроблені просто так. Кожному учаснику по черзі пропонується вийти в центр кола, а всі інші нагороджують його оваціями, криками «Браво!». Кількість виходів в коло не обмежена.

Питання для обговорення

1. Кому приємно було отримувати аплодисменти?
2. Кому не зручно і чому?

Вправа «Жити, рости, змінюватися»

Мета: візуалізація змін, що відбуваються в житті, виокремлення позитивних сторін.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про зміни в житті та природі, наскільки можна попередити чи ні і т.д. Потім пропонує заповнити учасникам карту з подальшим обговоренням результатів.

Карта «Жити - значить змінюватися» Зміни в природі

Зима _____

Літо _____

Зміни в людині

Вправа «Обговорення циклу занять» Мета: аналіз проведеної роботи.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає обговорювати з учасниками теми всіх занять, запитує, що вони винесли з кожного заняття, які зміни відбулися в них. Підводячи підсумки ведучий наголошує на тому, що вони мандрували по своєму внутрішньому світу.

Вправа «Клумба, ліс, роща...»

Мета: аналіз особистісних змін в кожному учаснику, колективний аналіз, творча робота.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасникам дається завдання намалювати себе та інших учасників групи у вигляді рослин на том чи іншому етапі розвитку.

При обговоренні ведучому слід звернути увагу на відчуття, пов'язані з уявним процесом росту.

Вправа «7 уявлень про впевненість»

Мета: перевірка закріплення у підлітків необхідного рівня обізнаності про асертивність.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується в письмовій формі дати відповіді на наступні запитання:

1. Я впевнений в собі тоді, коли....
2. Я буду впевненим, якщо....
3. Щоб стати впевненим, я....
4. Щоб повністю стати впевненим, мені необхідно....
5. Той, хто впевнений у собі...
6. Впевненість – це...
7. Людині заважає бути впевненою ...

Вправа «Привітання хочу вам подарувати» Мета: позитивне завершення роботи в групі. **Час проведення:** 15 хвилин.

Матеріали: папір, фломастери, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується зобразити подарунок, який би вони хотіли подарувати напам'ять групі. На роботу їм дається 5 хвилин.

Після цього учасники діляться своїми враженнями про роботу в групах і презентують свої подарунки.

