

shk., 2003. – 126 s.

9. Serhyenko E.A., Vetrova Y.Y. Test Dzh. Mayera, P. Seloveya, D. Karuzo «Amotsyonal'ny intellekt» (MSCEIT v. 2.0): Rukovodstvo. – M.: Yzd-vo «Instytut psykholohyy RAN», 2010. – 176 s.

10. Tykhonova E.S. Sostoyanye amotsyonal'noy sfery doskol'nykov s obshchym nedorazvytyem rechy// Defektolohiya. -2008.- #3. - s. 39-47.

Пилипенко О.Н. К проблеме исследования эмоционального интеллекта младших школьников с нарушениями речевого развития

В статье представлены современные взгляды на проблему эмоционального интеллекта у детей, с нарушениями речевого развития в частности. Представлены отечественные и зарубежные взгляды на структуру, психологическую характеристику эмоционального интеллекта. Раскрыты такие характеристики эмоционального интеллекта: умение контролировать чувства, способность влиять на свои эмоции, использовать их в самоанализе и общении с окружающими, распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему. Автор подчеркивает необходимость исследования заявленной проблемы в аспекте психологического изучения детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Обзор современных психологических исследований свидетельствует об актуальности этой проблемы и наличии предпосылок для ее изучения. Выводы ученых свидетельствуют, что детям с нарушениями речевого развития присуща высокая эмоциональная сензитивность, зависимость от окружающих. Характерными чертами этих детей является повышенная эмоциональная тревожность, низкая эмотивность, задержка в развитии эмоциональной сферы. В статье отмечается, что до сих пор эмоциональная сфера детей с нарушениями речевого развития исследовалась как составляющая изучения эмоционально-волевой, личностной психических сфер, а также в аспекте овладения ребенком эмоциональной лексикой.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, нарушения речевого развития.

Pylypenko O.N. To the problem of the emotional intelligence study of primary school children with speech disorders

The modern views on the problem of emotional intelligence of children with speech disorders are presented in the article. Ukrainian and foreign views on the structure, psychological characteristics of emotional intelligence are described. There such characteristics of emotional intelligence are: the ability to control feelings, the ability to influence their emotions, to use them in self-analysis and communication with others, to recognize and acknowledge the feelings of others, imagine yourself in the place of another person, empathize with her. The author stresses the need to study the problems stated in terms of a psychological study of primary school children with speech disorders. Review of modern psychological research confirms the relevance of this problem and the case for its study. Conclusions of scientists show that children with speech disorders are highly emotional sensitive, dependence on others. Characteristic features of these children are increased emotional anxiety, low empathy, and delay in the development of emotional sphere. The article notes that until now emotional sphere of children with speech disorders was studied as part of the emotional-volitional, personal mental health and in aspect of child emotional vocabulary forming.

Keywords: emotional intelligence, primary school age, speech disorders.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2015 р.

Статтю прийнято до друку 18.05.2015 р.

Рецензент: д.п.н. проф. Шеремет М.К.

УДК 376 – 056.34:616.89_008.] – 053.4/5:37,014.3

Сак Т.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено особливості нового Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що ґрунтується на особистісно орієнтованому і компетентісному підходах, який доповнюється життєвою компетентністю; описано мету та завдання, пов'язані з компенсацією порушень мовленнєвого розвитку та створення умов для формування навичок вільної комунікації, що сприятиме безбар'єрному включенню школярів з тяжкими порушеннями мовлення до суспільного життя.

Визначено психолого-педагогічні умови формуванням узагальнених способів дії: комунікативних, особистісних, пізнавальних, регуляційних. Розкрито особливості формування узагальнених способів дій, пов'язаних із проявами загальних і специфічних закономірностей дизонтогенетичного розвитку при тяжких порушеннях мовлення. Окреслено подальший напрямок дослідження проблеми, що полягатиме у розробленні психолого-педагогічних механізмів реалізації узагальнених способів дії у змісті Навчальних програм, критеріях оцінювання навчальних досягнень, та навчально-дидактичному забезпеченні школярів з тяжкими порушеннями мовлення, загалом буде спрямований на реалізацію завдань, окреслених питанням реформування спеціальної освіти на найближчі роки.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, компетентісний підхід, життєва компетентність, узагальнений спосіб дії, особистісні, пізнавальні, регулятивні, комунікативні узагальнені способи дії.

У новому Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями

мовлення ключовими представлено особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти. З позиції компетентнісного підходу закладено вимоги до предметних знань та видів діяльності, які учні мають опанувати на кінець навчання у початковій школі, і мають такий зміст: міжпредметна компетентність (здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей); предметна компетентності (освоєння учнями у процесі навчання досвіду специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням).

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами доповнюється життєвою компетентністю – здатністю школяра з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації. Важливою складовою Державного стандарту є зміст корекційно-розвиткової роботи, що визначається у відповідності до особливостей розвитку школярів тієї чи іншої нозології та конкретизується через мету, завдання і напрямки цієї роботи. Для учнів з тяжкими порушеннями мовлення у змісті корекційно-розвиткової роботи метою визначено компенсацію порушень мовленнєвого розвитку та створення умов для формування навичок вільної комунікації, що сприятиме безбар'єрному включенню даної категорії школярів до суспільного життя. Визначена мета реалізується завданнями – це визначення порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення; подолання виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередження появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії і дислексії) та пізнавального розвитку; формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки. Визначені мета та завдання корекційно-розвиткової роботи мають бути враховані у змісті початкової загальної освіти, Державних вимогах до освітньої галузі за змістовими лініями, що визначаються з урахуванням особливостей розвитку школярів із тяжкими порушеннями мовлення та у напрямках корекційно-розвиткової лінії конкретних освітніх галузей.

Окреслене піднімає проблему визначення психологічних умов реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Звертаючись до основ Державного стандарту слід зазначити, що опанування міжпредметною, предметною та життєвою компетентностями, вмінням комунікації в різних видах діяльності, базується на достатньо сформованих узагальнених способах дії.

Завдяки сформованим узагальненим діям учень може орієнтуватися в різних видах діяльності – усвідомлювати її цільову спрямованість, ціннісно-смыслову та операційну сутність. У навчанні різних предметів суттєве місце посідають узагальнені дії, які трактуються як метапредметні навчальні дії. Під «метапредметними» чи «метапізнавальними» діями маються на увазі розумові дії учнів, спрямовані на аналіз й керування своєю пізнавальною діяльністю незалежно від способу виконання - розв'язання конкретного завдання, запам'ятовування фактичного матеріалу з тієї чи іншої галузі знань, чи планування сумісної діяльності з іншими учнями [6].

До складу основних видів узагальнених способів дії можна віднести:

- комунікативні;
- пізнавальні;
- регулятивні (дії саморегуляції);
- особистісні.

Дії комунікативної діяльності забезпечують соціальну компетентність та врахування позиції інших людей, партнера по спілкуванню та діяльності, вміння слухати і вступати в діалог, брати участь в колективному обговоренні проблеми, вміння інтегруватися в групу однолітків і налагоджувати продуктивну взаємодію з ровесниками та дорослими.

Формування комунікативної діяльності тісно пов'язане з впровадженням різних форм співпраці, зокрема групової роботи як на уроці, так і в поза урочний час при вивченні різних предметів. Загальновідомо, що учнівська співпраця в парах і малих групах спонукає до активної навчальної

діяльності; створює умови взаєморозуміння між учасниками при виконанні спільних завдань. В співпраці учні демонструють вищий рівень критичного й логічного мислення, генерують більше нестандартних ідей, ефективніше переносять набуті знання, уміння й навички в нові умов. Особливо важливо залучати до співпраці школярів з особливими освітніми потребами, які зазвичай, при розв'язанні тих чи інших сумісних задач відіграють пасивну роль. Навчання у співпраці допомагає зменшити рівень стресу й тривожності учнів порівняно з конкурентними методами, воно сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом. Крім того, при співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток. Викладене актуалізує проблему формування комунікативної діяльності у дітей з порушенням мовлення.

Реалізація завдання, пов'язаного з опануванням здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування, з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки, має формуватися на основі дій, які виступають предметом корекційного впливу і є підґрунтям узагальнених комунікативних дій. Це розвиток вміння включитися у співпрацю з учителем і ровесниками, а в перспективі бути спроможним до планування навчальної співпраці з учителем та однокласниками у процесі групової роботи та роботи у парах - визначати мету, функції учасників, способи взаємодії; має формуватися вміння та ініціативна співпраця для пошуку і добору інформації з різних джерел, спочатку під керівництвом учителя, потім самостійно. Дуже важливо розвивати вміння керувати власною поведінкою (контроль, корекція, оцінка власної дії) та вміння адекватно оцінювати дії партнера, а також формувати вміння безконфліктного розв'язання різних проблем, вміння приймати рішення і визначати шляхи його реалізації.

Формування узагальнених комунікативних дій має бути представлено у змісті кожного предмета (конкретизуватися у галузевих Навчальних програмах, навчально-дидактичних матеріалах) і спрямовуватися на розвиток уміння достатньо повно і точно висловлювати свої думки відповідно до завдань й умов комунікації, на оволодіння монологічною і діалогічною формою мовлення, відповідно до граматичних і синтаксичних норм рідної мови.

Однією із закономірностей психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення визначено труднощі їх соціальної адаптації, взаємодії та взаємостосунків із соціальним середовищем (Л. Волкова, О. Слинко, О. Усанова, та ін.). Тому корекційний розвиток узагальнених особистісних навчальних дій має ґрунтуватися на життєвому, особистісному, самовизначенні. Під самовизначенням мається на увазі вибір ціннісних орієнтацій, визначення свого «способу життя» і місця в суспільстві. В процесі самовизначення людина вирішує два завдання – це розбудова індивідуальних життєвих смислів і побудова життєвих планів в часовій перспективі.

Таким чином узагальнені особистісні навчальні дії ґрунтуються на готовності до життєвого і особистісного самовизначення, знанні моральних норм, умінні виділяти моральний аспект поведінки і співвідносити власні поступки і дії з усталеними етичними принципами, а також в умінні орієнтуватися у соціальних ролях і міжособистісних стосунках.

В аспекті навчальної діяльності слід виділити дії необхідні в особистісно орієнтованому навчанні. Це дії смислоутворення, тобто вміння учня встановлювати зв'язок між метою навчальної діяльності та її мотивом, інакше кажучи між результатом – продуктом учіння, який спонукає до діяльності, тим заради чого вона здійснюється [5]. Інакше кажучи, учень має навчитися усвідомлено ставити питання, – для чого потрібно навчатися і який це має сенс – і вміння на нього відповідати. Також дії морально-етичного оцінювання знань, які учень засвоює, керуючись соціальними і особистісними цінностями.

Наступний вид узагальнених способів дії – пізнавальні узагальнені дії, які формуються з позиції того, що особливості дизонтогенетичного розвитку при різних порушеннях мовлення мають специфічний психологічний зміст порушень пізнавальної діяльності, які в загальних рисах характеризуються: обмеженням знань про навколишню дійсність, недостатньою спроможністю орієнтуватися в соціумі, утрудненнями під час розв'язання практичних та інтелектуальних завдань й осмислення ситуацій, труднощами в навчанні. Усе це залежить від природи відхилень в мовленнєвому розвитку та ступеня їх прояву, однак психологічний зміст відхилень може бути пов'язаний з низкою

чинників. Це низька спроможність до збереження і використання інформації (особливості запам'ятовування, нестійкість слідів, привнесення, спотворення матеріалу, що сприймається); знижена здатність до приймання і переробки інформації, найперше вербальної, недосконалість різних аналізаторних систем (В.І.Лубовський)[4]; уповільненість чи своєрідність темпу розвитку мислення, зокрема процесів узагальнення та абстрагування, що безпосередньо пов'язане з розвитком мовленнєвої діяльності, і розглядається як вторинне порушення в системі дизонтогенетичних проявів. Усе це призводить до збільшення терміну необхідного для формування уявлень про навколишню дійсність і закріплення життєвого досвіду, низки труднощів у навчальній діяльності.

Тому корекційне формування узагальнених пізнавальних дій має з одного боку – спрямовуватися на подолання виявлених мовленнєвих порушень з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої діяльності, а з іншого, на розвиток дії сприймання (при різних аналізаторних системах); пам'яті (різної модальності), мислительних дій та операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації). В кінцевому результаті мають бути сформовані універсальні логічні дії – це аналіз об'єкта з метою виділення ознак (суттєвих, несуттєвих) та їх достатнє мовленнєве опосередкування; синтез як складання цілого з частин, в тому числі самостійне добудовування, доповнення компонентів, яких не вистачає; добір основи і критеріїв для порівняння, серіації, класифікації об'єктів; підведення під поняття (достатнє оперування поняттям), встановлення наслідків та причинно-наслідкових зв'язків, побудова логічного ланцюжка міркувань.

Дидакти до виду дій пізнавальної спрямованості відносять загальнонавчальні дії та спеціальні-предметні дії, останні визначаються змістом конкретної навчальної дисципліни.

Особливістю загальнонавчальних дій в учнів з тяжкими порушеннями мовлення є те, що їх опанування має відбуватися в процесі цілеспрямованого розвитку, найперше мовлення, комунікативної діяльності, пізнавальних процесів, особистості, під час засвоєння програмового матеріалу з різних галузей знань.

Таким чином, до загальнонавчальних дій, якими мають опанувати школярі з тяжкими порушеннями мовлення відносимо: вмінням усвідомлено і довільно будувати мовленнєве висловлювання в усній і письмовій формі; здобування необхідної інформації із прослуханих текстів різних жанрів; визначення основної і другорядної інформації; вміння орієнтуватися і сприймати тексти різних стилів; вибирати найбільш ефективні способи розв'язання завдань, залежно від конкретних умов; контроль та оцінка процесу і результатів діяльності комунікативної діяльності; пошук і виділення необхідної інформації, в тому числі і за допомогою комп'ютерних засобів (за допомогою вчителя, самостійно); уміння структурувати знання (пов'язане з розвитком уміння засвоювати інформації, структуруючи її в організовану систему з чітким протиставленням складових, їх послідовності, врахуванням просторово-часової організації, впорядкованості); розуміння й адекватна оцінка мовлення засобів масової інформації.

До складу узагальнених пізнавальних дій входять такі, що забезпечують організацію учнем власної діяльності – регуляційні узагальнені дії. В дизонтогенетичному розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення порушення саморегуляції може виникати внаслідок недостатності і специфічної особливості словесного опосередкування (В.Лубовський, І. Мартиненко) [4], а також внаслідок органічних вражень регуляційних зон кори головного мозку. Наслідками порушення саморегуляції є недостатність регулюючих процесів, які забезпечують ініціювання, програмування, контроль діяльності. В навчальній діяльності це виявляється специфічною поведінкою дітей: неорганізованістю, імпульсивністю, невмінням контролювати свої дії під час виконання навчальних завдань. Впродовж тривалого часу саморегуляція учнів характеризується недостатньою цілеспрямованістю діяльності, значними порушеннями дії контролю, несформованим умінням застосовувати оптимальні способи організації контролю.

В навчальній діяльності школярів з тяжкими порушеннями мовлення для ефективного опанування способом дії саморегуляції (зважаючи на складність мовленнєвого опосередкування дій, що виконуються), слід застосовувати завдання в яких прямим продуктом навчання має бути не лише виконавча частина, а й власне орієнтація та орієнтація на виконавчу частину. Застосування таких завдань потребує спеціального добору системи розумових дій та розроблення спеціальних вправ, які

складають корекційно-розвивальний компонент змісту навчання. Такий підхід створить умови для формування регуляційних узагальнених дії, що забезпечують організацію учнем власної навчальної діяльності. До них можна віднести:

- цілепокладання - визначення навчального завдання на основі співвіднесення вже відомо і засвоєного учнем, і ще невідомого;
- планування – визначення послідовності проміжних цілей з врахуванням кінцевого результату; складання плану і послідовності дій;
- прогнозування передбачення результату та рівня його опанування, його часових характеристик;
- контроль у вигляді порівняння способу дії та його результату із заданим еталоном з метою виявлення відхилень і відмінностей від еталону;
- корекція – внесення необхідних доповнень і корекцій в план і спосіб дії у випадку розходження еталону, реальної дії та його продукту;
- оцінка – виділення й усвідомлення учнями того, що вже опановано і що ще потрібно засвоїти, усвідомлення якості і рівня засвоєння.

Врешті, елементи вольової саморегуляції як здатності до мобілізації сил і енергії, до вольового зусилля (до вибору в ситуації мотиваційного конфлікту), до подолання перешкод.

Висновки. У навчанні школярів з тяжкими порушеннями мовлення розвиток системи узагальнених навчальних дій: комунікативних, особистісних, пізнавальних, регуляційних, має здійснюватися з врахуванням загальних та специфічних закономірностей дизонтогенетичного розвитку при тяжких порушеннях мовлення, маючи на увазі нормативно-вікові особливості розвитку мовленнєвої діяльності, особистісної та пізнавальної сфер. Водночас, треба брати до уваги, що процес навчання визначає зміст та характеристики навчальної діяльності і тим самим окреслює зону найближчого розвитку узагальнених навчальних дій. Керуючись тим, що похідними від Державного стандарту є Навчальні програми галузевих знань, критерії оцінювання навчальних досягнень, навчально-дидактичне забезпечення (підручники, навчальні посібники, технології та методики навчання) ці вимоги мають стати вагомими у процесі їх організації.

Використана література

1. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. **Державний стандарт** початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.
3. **Матюшкин А.М.,** Никифоров Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля. //Психол. Журнал. Т.6.- 1985. - №5. - С. 19 – 31.
4. **Лубовский В.И.** Развитие словесной регуляции действий у детей. – М., 1978.
5. **Сак Т.В.** Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. / К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
6. **Хуторской А.В.** Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — С.554-561. <http://khutorskoy.ru/books/2007/sov-did/index.htm>

References

1. **Davydov V V.** Problemy razvyyvayushchego obucheniya: Opyt teoreicheskoro i eksperimentalnogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Development Training: Experience the oretical and experimental psychological research]. Moskva: Pedagogika, 1986, 240 p.
2. **Derzhavnyy standart** pochatkovoyi zagalnoyi osvity. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 20 kvitnya, 2011, Issue 462.*
3. **Matyushkin A.M.,** Nikiforov G.S. Teoreticheskie voprosy Samokontrolya, *Psikhol. ZHurna*, 1985, vol.6, Issue 5, pp. 19 – 31.
4. **Lubovskiy V.I.** Razvitiye slovesnoy regulatsii deystviy u detey [The development of verbal action regulation in children]. Moskva, 1978.
5. **Sak T.V.** Psikhologo-pedagogichni osnovy upravlinnya uchbovoyu diyalnistyu uchniv iz zatrymkooyu psykhichnogorozvytku u shkoli intensyvnoyi pedagogichnoyi korektsiyi [Psycho-educational foundations of learning activity students with mental retardation in school intensive pedagogical correction], Kyiv: Aktualna osvita, 2005, 246 p.
6. **Hutorskoy A.V.** Sovremennaya didaktika [modern Curriculum]. *Uchebnoe posobie, 2-e izdanie, pererabotannoe*, Moskva: Vysshaya shkola, 2007, pp 554p.-561. <http://khutorskoy.ru/books/2007/sov-did/index.htm>

Сак Т. Психолого-педагогические условия реализации Государственного стандарта начального общего образования для детей с нарушениями речи.

В статье рассматриваются особенности Государственного стандарта начального общего образования для детей с особенностями в развитии, в том числе и с нарушениями речи, разработанный на личностно ориентированном и компетентносном подходах; выделены психологические условия, связанные с формированием обобщенных способов

действия: коммуникативных, личностных, познавательных, регулятивных.

Представлены особенности формирования обобщенных способов действия (связанных с проявлениями общих и специфических закономерностей дизонтогенетического развития при нарушениях речи). Определено дальнейшее направление изучения проблемы, которое предполагает разработку психолого-педагогических механизмов реализации обобщенных способов действия в содержании учебно-дидактического обеспечения учеников с нарушением речи.

Ключевые слова: личностно ориентированный и компетентностный подходы, обобщенный способ действия, личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные обобщенные способы действий.

Sak T. Psycho-pedagogical conditions for the implementation of national standard primary education for children with severe speech disorders

The paper presents features of the new State standard primary education for children with special educational needs, including children with severe speech disorders, based on the learner-centered and competency approach; Psychological and pedagogical conditions for the general modes of action: communication, personality, cognitive, regulatory, The features for the general course of action related to the manifestation of the general and specific patterns of dysontogenetichnoho with severe speech disorders. Outlined the future direction of research problems which consist in the development of psychological and educational mechanisms for implementing generalized modes of action in the matter of educational programs and educational and didactic support for students with severe speech disorders.

Keywords: personality and competence oriented approaches, generalized mode of action, personality, cognitive, regulatory, communication generalized mode of action.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2015 р.

Статтю прийнято до друку 18.05.2015 р.

УДК 159. 98

Супрун М.О., Супрун Д.М.

**СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПІДЛІТКОВОЇ ДЕВІАЦІЇ
У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

У статті досліджено сучасний стан розвитку проблеми злочинності серед неповнолітніх. Аналізуються історико-психологічні засади виникнення злочинності серед неповнолітніх у вітчизняних та зарубіжних джерелах.

Висвітлено сутність і структуру питання девіації підлітків у сучасному суспільстві (соціально-психологічний аспект). Встановлено елементи визначення девіації, критерії та показники сформованості соціальної поведінки та асоціальної поведінки. Особлива увага приділяється пошуку та розробці критеріїв соціальної поведінки, оптимального комплексу методів здійснення психологічної діагностики, що обумовлює визначення рівня її розвитку, розробці програми розвитку зазначеної поведінки та визначенню психологічної ефективності розробленої програми. Аналізуються практичні результати психологічного діагностування девіації в соціологічній, соціально-психологічній, соціально-педагогічній, а також юридичній і медичній площинах. Доведений тісний зв'язок поняття девіантної поведінки з поняттям норми поведінки, яку встановлює суспільство.

Ключові слова: психологічне діагностування, методологія, методи наукового психологічного дослідження, підліток, виховання, девіантна поведінка, суспільство.

Зміни соціальних цінностей, що відбуваються нині в політичному і соціально-економічному житті країни позначаються на всьому населенні України. На думку соціологів, соціальних психологів, соціологів і медиків найбільш незахищеними нині є діти, підлітки і літні люди.

Теоретична та практична актуальність зазначених питань полягає насамперед у тому, що проблеми виховання дітей і підлітків, яким притаманний певний ступінь соціальної незахищеності і дезадаптації, на сьогодні стоять особливо гостро. Це пов'язано з тим, що дезадаптовані неповнолітні становлять так звану "групу ризику", часто належать до малозабезпечених, неповних або "проблемних" родин. Недоліки сімейного виховання породжують труднощі під час навчання у школі, провокують конфлікти з педагогами і, як наслідок – соціальну дезадаптацію.

Наростання напруженості у суспільстві негативно позначається на вихованні підростаючого покоління. Соціальне неблагополуччя виявляється в руйнуванні родинних зв'язків, безпритульності, бродяжництві дітей, вчиненні ними антигромадських вчинків і правопорушень, пияцтві та наркоманії.

Зростає кількість дітей, які мають зазначені проблеми є найважливішою причиною переосмислення й реформування політики в галузі підліткового виховання і необхідності вжиття термінових заходів. Негативні прояви поведінки можуть сформуватися в сім'ї, у школі, коливатися від незначних до видимих девіацій, що зазвичай пов'язують із дитячою безпритульністю і неналежним рівнем вихованості.

Аналіз кримінальних справ щодо підліткової злочинності свідчить, що за останні десять років