

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 37.013.42

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-7

М.М. АЛЬОХІН,

*заступник директора з навчально-виховної роботи
Криворізької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 122 КМР ДО*

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ (SEL-PROGRAM) ЯК ПРЕДИКАТОР ВИБОРУ НЕНАСИЛЬНИЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено розгляду різноманітних програм соціально-емоційного навчання, що розроблялися та впроваджувалися у розвинутих країнах світу (Норвегія, США, Австралія) та мали на меті поліпшення дисципліни і подолання негативної, асоціальної поведінки серед старшокласників та заміни її на просоціальну і проактивну. Наведено статистику досліджень ЮНІСЕФ щодо масштабів булінгу в Україні, а також огляд освітніх новацій у вітчизняному освітньому просторі щодо превенції насильницьких стратегій поведінки підлітків у закладі освіти, що підкреслюють важливість обраного вектора досягнення простору нульової дискримінації у школах завдяки впровадженню SEL-програм. У статті наведено ґрунтовний опис концептуальних засад, параметрів імплементації та результативності Програми протидії цькуванню Ольвеуса, Програми «Friendly Schools», Програми позитивного поведінкового втручання та підтримки (PBIS), Програми «Fast Track», Програми відновлювального правосуддя (RJ), Програми шкільної психіатричної консультації, Програми «процес – особистість – контекст – час» (Process-Person-Context-Time або PPCT) та вітчизняного їх аналога – Програми для розвитку особистих та соціальних компетенцій учнів «Lions Quest». Проаналізувавши численні дослідження щодо результативності означених ініціатив, резюмуємо, що завдяки впровадженню окремих елементів соціально-емоційного навчання, які є системотворчими, експериментальним закладам освіти вдалось досягти таких важливих характеристик, як сталість середовища, а також підвищення в учнів позитивної самооцінки, рівня емпатії, соціальних навичок, вміння автономного самоуправління, навичок поведінки та розв'язання конфліктів. Крім того, залучення до таких програм сприяє гармонізації шкільного клімату.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, емоційний інтелект, емпатія, булінг, цькування, насильницька поведінка, соціально-педагогічна робота зі старшокласниками.

Статья посвящена рассмотрению разнообразных программ социально-эмоционального обучения, которые разрабатывались и внедрялись в развитых странах мира (Норвегия, США, Австралия) с целью улучшения дисциплины и преодоления негативного, асоциального поведения старшеклассников и формирования у них проактивных установок. Представлена статистика исследований ЮНИСЕФ о масштабах буллинга в Украине. Сделан обзор образовательных инноваций отечественных школ в вопросе превенции насильственных стратегий поведения, что подчеркивает важность избранного вектора достижения нулевой дискриминации в учебных заведениях благодаря внедрению программ социально-эмоционального обучения. В статье детально описываются концептуальные основы, параметры внедрения и результативность таких программ: противодействия издевательствам Ольвеуса, «Friendly Schools» Австралии, позитивного поведенческого влияния и поддержки (PBIS), «Fast Track», правосудия возобновления (RJ), школьной психиатрической консультации, «PPCT» и их отечественного аналога – программа для развития личностных и социальных компетенций «Lions Quest».

Ключевые слова: социально-эмоциональное обучение, эмоциональный интеллект, эмпатия, буллинг, издевательства, насильственное поведение, социально-педагогическая работа со старшеклассниками.

Постановка проблеми. Стрімкий науково-технічний поступ, істотний вплив глобалізації світу на процеси трансформації соціальної реальності суспільств, диджиталізація і віртуалізація усіх сфер людського життя детермінували нові виклики та спровокували докорінні зміни й у функціонуванні відносно консервативного соціального інституту освіти. Програмові тези всесвітнього конгресу Education World Forum (Лондон, 20–23 січня 2019 р.) та роздуми, викладені у книгах-освітнянських бестселерах «Сім звичок ефективних підлітків» Ш. Кові та «Лідер у мені» С. Кові, у цілому вкотре наголошують, що формування навичок бути проактивним, здатним до синергетичної співпраці з іншими, а також емоційний інтелект у III тисячолітті є сутнісно важливішими за академічні знання, знецінення яких внаслідок старіння в епоху шостого технологічного укладу відбувається швидше, аніж їхнє застосування на практиці після опанування. Зрештою, гендиректор платформи онлайн-курсів від найкращих університетів світу edX Анант Агарвал у своєму інтерв'ю Forbes резюмував, що освітніми трендами, які вплинуть на роботу у 2019 р., є акцент на гібридних навичках; багатоканальність навчання; необхідність опановувати soft skills, до яких серед іншого належать соціальний інтелект, крос-культурна компетентність та надання сенсу. Таким чином, соціальне та емоційне навчання набувають нового ціннісного змісту, стають пріоритетними в освітньому процесі, що відображено і у формулі ключових компонентів Нової української школи (новий компетентнісний зміст освіти, педагогіка партнерства, дитиноцентризм, сучасне освітнє середовище). Разом із тим важливість соціального та емоційного навчання актуалізується не лише у контексті потреби вибудови успішної професійної траєкторії особистості школяра у майбутньому, але у побічному, а, можливо, й першочерговому їхньому ефекті – зменшенні конфліктогенності шкільного співтовариства, формуванні навичок ненасильницької комунікації, соціальній та культурній інклюзії представників стигматизованих або сегрегованих соціальних спільнот.

Аналіз досліджень. Теоретичні основи дослідження феномену насильницької поведінки закладено А. Адлером, В. Франклом, М. Фуко, П. Бурд'є, Г. Джудіт. Питаннями формування ненасильницьких стратегій поведінки серед підлітків займалися Б. Орос, М. Шабінський, О. Юрчик та А. Чернякова. Ідеї впровадження соціально-емоційного навчання як компонента системи запобігання та протидії булінгу в освітньому просторі висвітлено у наукових працях Д. Крос, Х. Монкса, М. Хелла, Т. Шов, Л. Лестера.

Мета статті – дослідити передовий педагогічний досвід розвинутих держав щодо впровадження практик емоційного та соціального навчання як системотворчих факторів розбудови безпечної освітнього середовища та проаналізувати особливості його імплементації в умовах вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Керівництво для Асоційованих шкіл ЮНЕСКО, укладене у рамках Програми для освітньої сфери ЮНІСЕФ, визначає, що сучасний заклад середньої освіти має орієнтуватися у своїй діяльності на досягнення, серед інших, таких політик і практик: визнавати права кожної дитини, бачити її у ширшому контексті, встановлювати акцент на психосоціальний добробут дитини, брати до уваги специфіку взаємовідносин статей, забезпечувати безбар'єрне входження підлітка до шкільної системи, у якій стереотипи, відчуженість та дискримінація недопустимі [3].

Вітчизняна освітологія в однойменному Кодексі, розробленому українськими дослідницями Т. Цюман та Н. Бойчук та схваленому МОН України у 2018 р., тлумачить безпечне освітнє середовище як стан шкільного простору, у якому є безпечні умови праці та навчання, організована комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для запобігання їм, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [7].

Варто відзначити, що за останні 3 роки на онлайн-платформі EdEra з'явилися відкриті безкоштовні курси «Права людини в освітньому просторі», «Недискримінаційний підхід у навчанні», «Колошкільне дитинознавство», «Ефективні комунікації для освітніх управлінців», на онлайн-платформі Prometheus – «Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти» та «Конфлікт інтересів: треба знати! Від теорії до практики», а компанія Google та МОН України у 2018 р. розробили курс із мережевого етикету та безпеки, щоб навчити усіх охочих безпечно та комфортно працювати в інтернеті.

Однак це лише перші кроки зміщення акцентів із масового деперсоніфікованого навчання на компетентність та таке, у якому емоційна цілісність та психосоціальна складова особистості дитини в освітньому процесі визначаються значущими. На користь таких важливих змін свідчить і статистика: за даними ЮНІСЕФ, опублікованими у офіційному звіті 06 вересня 2018 р., з проблемою цькування в Україні протягом останніх трьох до дослідження місяців стикалися 67% опитаних дітей віком від 11 до 17 років, майже чверть школярів стали жертвами булінгу, при цьому майже половина з них нікому не розповідали про ці випадки.

З 2019 р. в Україні набув чинності Закон України №2657-VIII, у якому було встановлено юридичне трактування булінгу як морального або фізичного насильства, агресії в будь-якій формі, іншої дії з метою викликати страх, тривогу, підкорити власним інтересам, що мають ознаки свідомого жорстокого ставлення, цькування, переслідування. 5 лютого 2019 р. було винесено перший в Україні вирок суду за цькування учениці Бориспільської ЗОШ № 7, а станом на 26 квітня 2019 р., за інформацією Директорату з прав людини при Міністерстві України, у судах держави було розглянуто 69 справ про булінг, з них у 34 було винесено рішення про накладання стягнення. Проте такий каральний підхід повною мірою не вирішує проблему безконфліктного співіснування в шкільному колективі, а також не торкається протидії першопричинам виникнення агресії та інших форм насильницької та антисоціальної поведінки учасників освітнього процесу.

Взагалі під насильницькою поведінкою підлітка слід розуміти зневагу до загальнолюдських гуманістичних цінностей (В. Франкл), реактивну форму поведінки, яка виникає внаслідок почуття неповноцінності та може виникати в результаті дефектів, слабкості і безпорадності та долатися за рахунок виникнення і зміцнення почуття переваги через домінування та самоствердження (А. Адлер) [1]. Така поведінка, на думку Є. Змановської та Ю. Рибнікової, включає ворожі установки, агресивні емоції, агресивні дії і насильство [2].

За переконаннями ряду дослідників детермінують більшість випадків насильницької поведінки у старшокласників власне соціальні фактори, коли насильство у системі відносин підлітків постає у ролі архетипного примітивного знаряддя вирішення об'єктивно наявного конфлікту, що супроводжується ситуацією дефіциту соціально схвалювальних ресурсів у молодій людини та використання агресії як інструмента задоволення потреб у соціальному визнанні [5].

У своїй праці І. Хозраткулова репрезентує 11 причин насильницької поведінки підлітка: 1) фрустрація потреби в залежності; 2) засвоєння агресивних і насильницьких моделей поведінки, які прийнято в сім'ї; 3) реакція імітації; 4) фрустрація реакції емансипації; 5) когнітивні неадаптивні схеми (аффірмації); 6) викривлення ідеалу маскулінності; 7) наявність акцентуованих особистісних рис; 8) «шкільний невроз»; 9) маніпулятивна поведінка; 10) насилля як інфантильна поведінка; 11) всюдозволеність [6].

МОН України у своєму листі № 1/11-4580 від 18.05.2018 р. «Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству» із посиланнями на лонгітюдні дослідження ВООЗ наголошує, що систематичне цькування (булінг) підлітків призводить до соматичних наслідків (головний біль, біль у спині та животі); психологічних розладів (поганий настрій, депресія, нервозність, почуття самотності та суїцидальні думки); психологічної дезадаптації та розвитку стійких моделей асоціальної поведінки.

Справедливості заради слід наголосити, що Україна – не єдина країна у світі, де булінг є поширеним явищем в освітньому просторі навчальних закладів, однак, на жаль, частина прогресивних європейських та інших держав розробила та запровадила антибулінгові кампанії ще з кінця ХХ ст., тоді як їх концептуальні засади імплементуються у вітчизняній педагогічній практиці із запізненням на понад 20–30 років.

Первинно у 1994 р. на конференції в Інституті Фетцера вперше було ведено у тезаурус дефініцію «SEL» (social emotional learning) – соціально-емоційного навчання, до базисної структури якого закладено мету набуття підлітками навичок, необхідних для досягнення і підтримки особистісного благополуччя і позитивних міжособистісних відносин впродовж життя [16].

Одним із перших дослідників булінгу як соціально-психологічного феномену є норвезький вчений Д. Ольвеус, який у 1982 р. розробив першу Програму протидії цькуванню (The Olweus Bullying Prevention Program), причиною до підготовки якої стали 3 суїцидальні

випадки серед старшокласників, що трапились власне через цькування у шкільному колективі. Ця програма базувалась на 3 векторах соціально-педагогічної діяльності: робота з кризою, втручання та профілактика [18]. На першому етапі заклад освіти мав напрацьовувати чіткі санкції щодо кривдників, а також створювати спеціальні антибулінгові комісії, які були уповноважені розглядати скарги на цькування та визначати міру покарання для агресора. Етап втручання використовував інститут наставництва («шефства»), у межах якого учневі – потенційній жертві допомагає учень старший за віком, що мешкає неподалік, та який би супроводжував його до школи та назад, що унеможлиблює фізично сам процес булінгу. Зрештою, стадія профілактики мала на меті проведення спеціальних уроків або курсів-модулів, спрямованих на навчання адекватної поведінки у конфліктній ситуації. Крім того, механізм протидії булінгу за цієї програми полягав у поширенні у масштабах усієї школи інформації щодо недопущення цькування на системному рівні, посилення контролю, ідентифікації булерів та невідворотності вживання санкцій. У проекті «Нова національна ініціатива» сам розробник Програми підсумовує, що завдяки впровадженню таких антибулінгових ініціатив масштаб цькування у Норвегії був знижений на 42 % серед хлопців та на 48 % серед дівчат.

Програму було перейнято іншими країнами світу, але такого успіху, як у Норвегії останнім досягти не вдалось, що спонукало інших дослідників розробляти авторські антибулінгові кампанії та підходи.

У 2016 р. дослідником Д. Хоутом було проаналізовано 82 програми різних країн світу із запобігання та протидії цькуванню в шкільних колективах, з яких лише 22 було визнано ефективними, переважно завдяки орієнтації на соціально-емоційне навчання. Так, до найбільш успішних науковцем було занесено Програму позитивних дій (The Positive Action program), Програму «Кроки до поваги» (Steps to Respect), Програму просування альтернативних способів мислення (Promoting Alternative Thinking Strategies) [17].

Найбільш дієвою загальнодержавною програмою з протидії булінгу в Австралії є «Friendly Schools», основна мета якої полягає у підтриманні позитивного, сталого удосконалення усієї школи завдяки організаційній допомозі у створенні власних можливостей змін. Програма втілюється через оцінку соціального та емоційного благополуччя учнів, вивчення наявних стратегій превенції насильницької поведінки, виокремлення сфер для удосконалення та власне реалізацію програм соціально-емоційного навчання.

Останнє базується на синергетичній взаємодії 5 ключових компонентів: соціальна свідомість, побудова стосунків, прийняття відповідальних рішень, самоусвідомлення та самоорганізація [10].

«Дружні школи» Австралії орієнтуються на підвищення розуміння і усвідомлення феномену насильницької поведінки. Ця ініціатива також спрямована на формування у всіх учасників освітнього процесу таких якостей, як сталість, позитивна самооцінка, емпатія, соціальні навички, вміння автономного самоуправління, навички поведінки та розв'язання конфліктів. Крім того, концепт «Дружньої школи» торкається таких явищ, як шкільний клімат, потенціал і лідерство, відносини учителів [11].

Персоналу залучених до проекту шкіл забезпечується індивідуальне навчання та ресурси, необхідні для підтримки переходу учнів до нової філософії закладу та зниження рівня цькування. Імплементация програми відбувається у межах загальношкільного (системного) підходу та охоплює шкільну навчальну програму (розроблення тематичних просвітницьких інтеракцій на кожен рік навчання), шкільні практики та процедури, соціальну та фізичну сферу, партнерські зв'язки «школа – дім – соціум».

Проміжні дослідження ефективності участі у Програмі констатують, що у експериментальних закладах освіти було досягнуто позитивного ефекту за такими показниками, як зниження масштабів цькування, віктимізації, депресії, стресу, почуття самотності.

У США сьогодні існує чимало програм, спрямованих на формування у старшокласників ненасильницьких стратегій поведінки, більшість із яких базуються також на соціально-емоційному навчанні.

Наприклад, програма позитивного поведінкового втручання та підтримки (PBIS) використовує модифікацію поведінки для заохочення позитивної поведінки та нав'язування розмірковувань про шкоду негативного. Чотирирічне рандомізоване контрольне дослі-

дження PBIS за участі понад 12 000 дітей шкільного віку у 37 школах штату Меріленд продемонструвало скорочення загальних дисциплінарних проблем в учнів із високим рівнем агресії [15].

Інша програма, Fast Track, орієнтується не на усіх школярів, а виключно на тих, які з різних обставин опинилися у «групі ризику» стати жертвою насильницької поведінки. У рамках соціально-емоційного навчання школярі опановують навички опрацювання соціальної інформації, а саме: яким чином точно визначити намір, цілі та власне обрати стратегії конструктивної поведінкової реакції. Так, учні «груп ризику» на коротких щотижневих зустрічах разом із менторами відпрацьовують навички емоційного розуміння та самоконтролю.

Модель шкільної психіатричної консультації реалізується завдяки сторонньому психіатричному консультуванню школярів, які мають деструктивні проблеми у поведінці. Створення освітнього середовища у таких «дружніх школах» (CAPSLE) полягає у підготовці вчителів до заміни каральної дисципліни стратегіями, базованими на паритетних відносинах, наставництві для дорослих [13].

Набуває популярності у американських школах і стратегія відновлювального правосуддя (RJ) та залучення сторонніх медіаторів. Така шкільна політика має на меті відмову від санкцій та покарань, натомість перехід до самостійного колективного обговорення самими школярами разом із шкільними «дорослими» випадків цькування із апеляцією на почуття кожної із сторін та емпатії [14].

Зрештою, однією із найбільш ефективних американських моделей формування ненасильницької поведінки старшокласників, базованої на соціально-емоційному навчанні, є модель Бронфенбреннера, оновлена від початкової версії 1979 р., яка сьогодні є моделлю «процес–особистість–контекст–час» (Process-Person-Context-Time, або РРСТ), що базується на екологічній моделі соціальної роботи [9].

Стратегічна мета цієї Програми – системна інтеграція базованих на фактичних даних практик соціального та емоційного навчання у шкільну програму та політику. Соціально-емоційне навчання (СЕН) включає формування у школярів самосвідомості, самоуправління, соціальної поінформованості, навичок відповідального ухвалення рішень та управління відносинами.

Для учнів 5–7 класів ця Програма передбачає активну участь школярів у навчанні з реалізацією реальних експериментів на тему емоцій та концепцій взаємовідносин. Другий етап реалізації ініціативи, що припадає на 8 клас, відводиться для полегшення регуляції емоцій та зменшення агресії та випадків насильницької поведінки. Особистісне зростання з'являється за рахунок поліпшення управління гнівом та імпульсивного контролю, завдяки підвищенню рівня емпатії, соціальної компетентності, постановці просоціальних цілей та поведінки, а також завдяки екстерналізації поведінки та гіперактивності [12].

У старшій школі Програма орієнтується на формування у підлітків самостійності та ідентичності, партнерських груп однолітків, а також дослідження романтики, компетенцій, переконань, цілей та проактивних дій. Ефективність такого підходу базується на віковому бажанні «мати значення» та «бути важливим та незалежним». Таке навчання охоплює формування системи ціннісних орієнтацій молоді та підтримує щире бажання молоді зрозуміти, як влаштовано реальний світ. Наприклад, компонент програми СЕН «Перед обличчям історії і самих себе» включає у навчальні програми дискусії щодо соціальної справедливості, расизму, релігійної нетерпимості тощо.

У цілому ця Програма продемонструвала численні переваги для старшокласників, серед яких варто наголосити на зростанні зрілості поведінки у соціальних конфліктах, зменшенні дискримінаційних настроїв і установок, зменшенні масштабів дисциплінарних проступків. (Facing History and Ourselves 2015). Крім того, мета-аналіз 213 шкільних програм СЕН, що втілюються у США, дозволив констатувати позитивний ефект такого навчання на соціальні та емоційні навички учнів, ставлення до себе та інших, академічну успішність.

Багатий світовий досвід соціально-емоційного навчання, яке беззаперечно має зрозумілі переваги сьогодні внаслідок соціальної та культурної дифузії, обумовленої глобалізаційними процесами, імплементується й у вітчизняному освітньому просторі.

Найбільш відомою програмою СЕН в Україні є програма для розвитку особистих та соціальних компетенцій учнів «Lions Quest», яка втілюється завдяки інтеграції інтеракцій СЕН до типових навчальних програм з різних предметів, розрахована для 1–11 класів, схвалена

МОН України та відповідає концептуальним засадам НУШ. Навчальний план «Lions Quest» охоплює 6 тематичних розділів: позитивне навчальне середовище, особистісний розвиток, соціальний розвиток, здоров'я та профілактика, лідерство та волонтерство, рефлексія. Ефектами від реалізації СЕН за такою методикою є зниження рівня проблемної поведінки школярів, скорочення непорозуміння та конфліктності у шкільному середовищі, мінімізація серед учнів шкідливих звичок та стресу. Натомість зростають академічна успішність, соціальна активність та довіра до школи, підвищуються показники психологічного здоров'я та комунікаційна спроможність старшокласників.

У 2018 р. просвітницькою ініціативою Empatia та ГО «Міжнародний інститут інтегрального розвитку» було засновано новий навчальний проект для освітян – «Школа Емпатії», який залучив 50 освітян з усієї України. Метою останнього стало підвищення якості освіти в Україні через підготовку агентів змін серед педагогів завдяки їх навчання інноваційних методів розвитку емоційного інтелекту та ненасильницькій комунікації, миротворчої діяльності, емпатії та медіації конфліктів.

Власний позитивний досвід соціально-емоційного навчання має і Криворізька загальноосвітня школа № 122, ініціативною групою якої було розроблено та впроваджено Трикомпонентну модель закладу освіти «нульової дискримінації», яка складається із підсистем «освіта і виховання», «інтегральний підхід в управлінні», «міжсекторальне партнерство».

Завдяки участі у II хвилі національного проекту «Демократична школа» у закладі освіти було запроваджено викладання тематичних спецкурсів з прав людини та соціальної взаємодії («Живи за правилами», «Основи демократії» тощо) у 8 класах, якими було охоплено понад 245 учнів. З початку роботи у проекті вчителями-предметниками старшої школи було проведено понад 140 інтегрованих уроків, у яких включено компонент СЕН або освіти з прав людини (ОПЛ). 80% вчителів часто, а 5,6% щоденно інтегрують такі компоненти до навчального матеріалу заняття, причому, як педагоги стверджують у анкеті, для 97% це є цікавим, і для 100% – корисним. Більше половини (56%) вчителів зазначають, що викладання за таких умов стає більш складним, але і більш цікавим (94%), 86% педагогів стверджують, що їхній предмет за такої інтеграції набув нової синергетичної цінності.

Крім того, КЗШ № 122 у 2018 р. була майданчиком пілотування проекту з сексуальної освіти старшокласників «Повага. Любов. Секс», який складався з 15 тематичних занять, що опосередковано були пов'язані із соціально-емоційним навчанням (заняття: 2. Більше ніж дружба: романтичні стосунки.; 3. Якщо щось пішло не так; 4. Відповідальність за себе та інших; 7. Коли «так» це дійсно «так»; 11. Дівчаткам рожеве, хлопчикам блакитне: ґендерні стереотипи; 12. Сексуальна та ґендерна ідентичність; 13. Мистецтво говорити «ні»; 15. Впевненість у завтра). Ефективність такого тренінгового навчання була виражена у зростанні рівня проявів здорових стосунків підлітків на 10%; рівня вміння підлітків говорити «ні» на 23%; обізнаності старшокласників про сексуальну та ґендерну ідентичність на 15% [4].

Не менш ефективним є і впровадження у КЗШ № 122 для старшокласників тримодульного тренінгового курсу «Право на Іншість» (автор – Альохін М.М.), метою якого є розгляд формування стереотипів, дискримінації та стигматизації, утвердження толерантності та терпимості; у рамках неформального навчання школярі набували навичок комунікації. Позитивний ефект такої педагогічної ініціативи зафіксовано у вигляді скорочення кількості проявів булінгу у старших класах на 27,2 %, що зафіксовано внутрішньошкільними дослідженнями звернень учнів та вхідним і вихідним анкетуванням учасників курсу.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, здійснивши теоретичний аналіз змісту, особливостей та наслідків насильницької поведінки у царині педагогіки, психології та соціальної роботи, констатуємо обґрунтовану важливість реалізації системних заходів у вигляді сталих шкільних політик і практик щодо запобігання та протидії цькуванню в освітньому просторі. У ході дослідження нами було визначено соціально-емоційне навчання одним з найбільш ефективних методів формування у старшокласників стратегій ненасильницької просоціальної поведінки, що втілюється у різноманітних програмах та проектах, успішно апробованих у Норвегії, США та Австралії. На нашу думку, в майбутньому найбільш доцільно звернути більшу увагу на адаптацію концептуальних засад програм із запобігання цькуванню до реалій української соціальної дійсності та національних особливостей функціонування і реформування інституту освіти.

Список використаної літератури

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 125 с.
2. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебн. пос. / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Керівництво для Асоційованих шкіл ЮНЕСКО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf
4. Кравченко Л.А. Сексуальна просвіта як складова виховного процесу підлітків / Л.А. Кравченко, І.М. Кобзєва // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2018. – № 2. – С. 66–71.
5. Орос О.Б. Агресивна та насильницька поведінка серед дітей підліткового віку / О.Б. Орос // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. – 2018. – № 2 (38). – С. 90–96.
6. Хозраткулова І.А. Педагогічні засади виявлення та подолання насилля у підлітковому середовищі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / І.А. Хозраткулова ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2003. – 21 с.
7. Цюман Т.П. Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / Т.П. Цюман, Н.І. Бойчук; за заг. ред. Т.П. Цюман. – К., 2018. – 89 с.
8. Bradshaw C.P. Translating research to practice in bullying prevention / C.P. Bradshaw // American Psychologist. – 2015. – Vol. 70(4). – P. 322–332.
9. Bronfenbrenner U. The bioecological model of human development / U. Bronfenbrenner, P.A. Morris // Handbook of child psychology. – 2006. – vol. 1. – P. 793–828.
10. Cross D. Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior / D. Cross, H. Monks, M. Hall, T. Shaw, Y. Pintabona, E. Erceg, L. Lester // British Educational Research Journal. – 2011. – vol. 37(1) – P. 105–129.
11. Cross D. Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behavior / D. Cross, T. Shaw, M. Epstein, N. Pearce, A. Barnes, S. Burns, K. Runions // European Journal of Education. – 2018. – vol. 53(4). – P. 495–513.
12. Durlak J.A. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation / J.A. Durlak, E.P. DuPre // American Journal of Community Psychology. – 2008. – vol. 41(3–4). – P. 327–350.
13. Espelage D.L. Clinical trial of Second Step® middle-school program: Impact on aggression and victimization / D.L. Espelage, S. Low, J.R. Polanin, E.C. Brown // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – vol. 37. – P. 52–63.
14. Fonagy P. A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression / P. Fonagy, S.W. Twemlow, E.M. Vernberg, J.M. Nelson, E.J. Dill, T.D. Little, J.A. Sargent // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2009. – vol. 50(5). – P. 607–616.
15. Fronius T. Restorative justice in US schools: A research review / T. Fronius, H. Persson, S. Guckenburg, N. Hurley, A. Petrosino. – San Francisco, CA: WestEd Justice and Prevention Training Center, 2016. – 45 p.
16. Greenberg M.T. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning / M.T. Greenberg, R.P. Weissberg, M.U. O'Brien, J.E. Zins, L. Fredericks, H. Resnik, M.J. Elias // American Psychologist. – 2003. – vol. 58(6–7). – 466–474.
17. Hought D.J. Bullying prevention in special education: a multimethod investigation of evidence-based programs and practices. Dissertation / D.J. Hought. – University of Colorado, USA, 2016.
18. Olweus D. A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program / D. Olweus // 88 Psychology, Crime & Law. – 2005. – vol. 11(4). – P. 389–402.