

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЯЦЮК МАРІЯ ВАЛЕРІЇВНА

УДК 159.922.8:923.2

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна і вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Томчук Михайло Іванович

доктор психологічних наук,

професор

Київ - 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	12
1.1. Проблема автономності особистості в психолого-педагогічних дослідженнях	12
1.2. Психологічний аналіз розвитку автономності особистості в періоді юності	21
1.3. Соціально-психологічні умови розвитку особистості в юнацькому віці	33
1.4. Модель розвитку автономності особистості в юнацькому віці..	48
Висновки до розділу 1.....	54
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	57
2.1. Організація, методи та методики дослідження автономності особистості в періоді юності	57
2.2. Типи та динаміка автономної-залежної саморегуляції особистості в юнацькому віці	77
2.3. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості юнаків та юнок.....	103
Висновки до розділу 2	120

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	122
3.1. Теоретичне обґрунтування формування та психокорекції автономності особистості в періоді юності	122
3.2. Змістові та процесуальні аспекти експерименту з формування та психокорекції автономності особистості у юнацькому віці в контексті сімейних взаємостосунків	134
3.3. Результати формувального експерименту з розвитку та психокорекції автономності особистості в юнацькому віці	148
Висновки до розділу 3	167
ВИСНОВКИ	170
ДОДАТКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	224

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасний період розвитку українського суспільства, що характеризується постійними соціально-економічними змінами, автономність особистості починає виступати як пріоритетна цінність людини. Нагальнішою постає потреба в особистостях, які здатні самостійно створювати та реалізовувати життєві плани і власні проекти, проявляти соціальну активність, мати власну позицію, захищати і відстоювати свої права, інтереси, відповідати за свої вчинки. Соціально-психологічна, теоретична та практична значущість дослідження проблеми визначається необхідністю наукового обґрунтування соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості в юнацькому віці та розробці ефективних технологій її формування і психокорекції.

Автономність особистості традиційно розглядається у контексті розв'язання проблем самодетермінації та саморегуляції особистості. Такому колу проблем присвячено низку наукових досліджень (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Д.О. Леонтьєв, Н.Ф. Каліна, З.С. Карпенко, Ю.О. Міславський, В.І. Моросанова, В.А. Петровський, Н.І. Пов'якель, Т.М. Титаренко, О.Я. Чебикін, В.М. Чернобровкін, Т.С. Яценко та ін.). Автономність особистості як предмет дослідження певною мірою представлена у роботах О.Є. Дергачової, Е.Л. Десі, Д.О. Леонтьєва, Ж.В. Пижикової, Г.С. Пригіна, Т.Б. Партико, Р.М. Райана, О.О. Сергєєвої, зокрема в контексті суб'єктності (І.О. Котик, А.В. Марічевої та ін.), довільної саморегуляції (Ж.П. Вірної, В.І. Ілійчука, С.В. Малазонії, Ю.О. Миславського), суверенності особистості (А.В. Клочко, С.К. Нартової-Бочавер), автентичності (Н.М. Когутяк, М.В. Рагуліної), особистісної ідентичності юнаків (Л.В. Клочек, Ю.І. Лановенко, І.Я. Середницької та ін.).

Водночас, як засвідчив аналіз наукових праць, у психологічних дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти особистісної автономності:

«ефективна самостійність» (В.І. Моросанова, Г.С. Пригін, Є.В. Пупирєва), стадія розвитку особистості (Е. Еріксон), показник психічного здоров'я (Ф.С. Перлз), складова особистісної зрілості (С.Л. Братченко, М.Р. Миронова, О.С. Штепа), принцип функціонування біосфери (А. Анг'ял, А. Маслоу), ключова компетенція особистості (С. Браславські), рівень зрілості цінностей (Р.М. Грабовська, О.І. Кузьміна, В. Хоффман) та розвитку моральності (Л. Кольберг, Д. Лоувінгер, Ж. Піаже), властивість мотиву суб'єкта (Д. Дворкін, Е. Десі, Г. Оллпорт, Р. Райан,) та ін.

Проблема розвитку автономності в юнацькому віці відображена у роботах О.Є. Дергачової, І.С. Кона, О. Ранка, К.Г. Юнга, зокрема, її розвиток в умовах соціально-психологічного тренінгу вивчала Ж.В. Пижикова, в процесі підготовки студентів-психологів – О.О. Сергєєва, окремо процес відособлення підлітків та юнаків вивчали Д. Гоффман, Л.В. Клочек, Є.В. Пупирєва, О.М. Цибур; вплив сім'ї на розвиток особистості юнацького віку – Д.І. Іванов, І.Г. Кошлань, П. Криттенден, О.І. Пенькова, Т.М. Яблонська та ін. Водночас, як вказують Д.О. Леонтєв, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін., дослідження автономності особистості відноситься до малорозроблених напрямків психології. До сьогодні ще не достатньо ґрунтовно визначено психологічний зміст автономності особистості, основні її ознаки, діагностичний інструментарій вивчення та особливості її становлення, зокрема, у сім'ї. Поза увагою психологів залишилося дослідження соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості у юнацькому віці.

Таким чином, соціальна значущість та недостатня розробленість вищезазначених аспектів проблеми й обумовили вибір теми даного дослідження: «Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (напрям: «Теорія і технологія навчання та

виховання в системі освіти»). Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 31 січня 2006 р.) і узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 25 квітня 2006 р.).

Об'єкт дослідження: автономність особистості в юнацькому віці.

Предмет дослідження: соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці, розробити програму її формування та психокорекції.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущеннях про те, що:

- рівень розвитку автономності особистості в юнацькому віці залежить від системи соціально-психологічних умов, а саме від ступеню узгодженості та сталості батьківських виховних впливів, несуперечливості, висунутих ними обов'язків та вимог, толерантності вимог-обов'язків, суворості санкцій, заохочень щодо проявів індивідуальності та самостійності вибору юнаків та юнок, схвалення автономної поведінки дитини;
- адекватний розвиток автономності особистості в юнацькому віці досягається через розвиток індивідуально-типологічних регулятивних процесів та властивостей (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), позитивне емоційно-ціннісне самоствавлення, оптимістичний атрибутивний стиль, інтернальний локус контролю і сформовані духовно-моральні цінності

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

1. Здійснити теоретичний аналіз сутності та соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості в юнацькому віці.
2. Розробити модель розвитку автономності особистості в юнацькому віці.
3. Визначити особливості типів, динаміки, соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості в юності.

4. Розробити, обґрунтувати та апробувати програму формування та психологічної корекції автономності особистості юнацького віку з урахуванням соціально-психологічних умов її розвитку.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні положення педагогічної та вікової психології про закономірності розвитку особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К.О. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, В.О. Татенко, Т.С. Яценко), принципи суб'єктно-діяльнісного підходу (Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн та ін.), принцип системного аналізу психічних явищ (Б.В. В'яткін, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Моргун та ін.), методологічні засади особистісно-орієнтованої освіти (Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.С. Булах, К.К. Платонов, В.В. Рибалка та ін.), теорія самодетермінації особистості (Е. Десі та Р. Райан) і теорія об'єктних відносин (Д. Боулбі, М. Кляйн, М. Малер, Р. Фейрбейн) та ін.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених завдань передбачається використання комплексу методів:

- теоретичних (аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення наукової літератури, моделювання);
- емпіричних (спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда), тестування (опитувальники на дослідження: «Автономності – залежності» Г.С. Пригіна, «Академічної саморегуляції» Р. Райана і Д. Коннелла, «Смислові базові установки», «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них», «Аналіз сімейних взаємовідносин» Є.Г. Ейдемільера (АСВ), «Взаємодія батьки–дитина» (ВБД); «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової, «Діагностики рівня суб'єктивного контролю» Д. Роттера; «Морфологічний тест життєвих цінностей», «Тест впевненості у собі» В.Г. Ромека, «Тест оптимізму» В.М. Русалова, Л.М. Рудної, психолого-педагогічний експеримент);
- математичної статистики (методи описової статистики, кореляційний аналіз (r_p -лінійна кореляція Пірсона), факторного аналізу, параметричні та

непараметричні математичні критерії: χ^2 -критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента; T-критерій Вілкоксона) та ін.

Організація дослідження: Дослідження здійснювалося в три етапи впродовж 2005–2009 рр.

На першому етапі (2005–2006 рр.) здійснено теоретичне осмислення наукових праць з обраної проблеми, визначено вихідні положення і науковий апарат, розроблено гіпотези і план дослідження, вивчено стан розробки проблеми впливу соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості в юнацькому віці; розроблено модель розвитку автономності особистості цього віку з урахуванням особливостей сімейних взаєностосунків та дії інтрапсихічних чинників; обрано та апробовано методики з її дослідження.

На другому етапі (2006–2007 рр.) було проведено констатувальний експеримент із вивчення типів та динаміки розвитку автономності особистості, особливостей впливу сімейних взаєностосунків на розвиток автономності особистості в юнацькому віці, як пріоритетної соціально-психологічної умови. Результати дослідження покладено в основу розробки типології суб'єктної саморегуляції особистості в юнацькому віці. Визначено взаємозв'язок стилів сімейних взаєностосунків та типів суб'єктної саморегуляції юнаків та юнок.

На третьому етапі (2007–2009 рр.) здійснено формувальний експеримент із застосуванням психоконсультаційних та психокорекційних методів, спрямованих на розвиток автономності особистості в періоді юності з урахуванням соціально-психологічних умов її розвитку, зокрема, розроблено, обґрунтовано, та апробовано програму формування та корекції автономності особистості юнацького віку в системі сімейних взаєностосунків; узагальнено результати експериментального дослідження, оформлено дисертаційну роботу.

Експериментальна база дослідження. Дослідницька робота проводилася на базі Вінницького соціально-економічного інституту (ВСЕІ) та Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», Технологічно-промислового коледжу Вінницького державного аграрного

університету, середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №15 м. Вінниці, Сковородківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Старокостянтинівської районної ради Хмельницької області. Загалом на різних етапах дослідження взяло участь 440 юнаків та юнок і 370 осіб – їхніх батьків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше*: розроблено модель розвитку автономності особистості юнацького віку з урахуванням соціально-психологічних умов її розвитку; встановлено зв'язки типів автономної-залежної саморегуляції особистості юнацького віку і превалюючих стилів сімейних взаємостосунків;
- *уточнено* сутність поняття «автономність» особистості в юнацькому віці; взаємозв'язки з інтрапсихічними чинниками; умови її розвитку в сім'ї;
- *дістали подальшого розвитку* погляди на проблему суб'єктної саморегуляції особистості в юнацькому віці; методи психологічної корекції та формування автономності особистості цього віку.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що розроблений автором комплекс психолого-педагогічних засобів вивчення автономності особистості юнацького віку та програма її розвитку і психологічної корекції можуть бути використані у практичній роботі психологів, педагогів та соціальних працівників. Виявлені психологічні особливості прояву автономності в юнацькому віці можуть бути використані викладачами психології вищих навчальних закладів при проведенні занять з навчальних дисциплін: «Психологія самосвідомості», «Психологія сімейних відносин», «Тренінг особистісного зростання» та ін.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес ВСЕІ Університету «Україна» (акт впровадження від 09.02.09), СЗОШ I-III ступенів № 15 м. Вінниці (довідка № 192 від 19.04.08), Сковородківської ЗОШ I-III ступенів Старокостянтинівської районної ради Хмельницької області (довідка № 105 від 12.02.09), у плани роботи психологів навчальних закладів I-III рівнів акредитації Вінницької області (акт впровадження управління освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації від 09.02.09), у методично-

організаційну роботу працівників Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (акт впровадження від 15.03.09 р.).

Особистий внесок автора у статті «Психологічні особливості саморегуляції особистості у юнацькому віці», написаній у співавторстві з М.М. Запарою, полягає у розкритті теоретичних засад та експериментальному дослідженні особливостей психічної саморегуляції юнаків та юнок (70 %).

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень, використанням комплексу сучасних методів, адекватних меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, застосуванням системи статистичних методів обробки та інтерпретації результатів дослідження і позитивними наслідками їх впровадження у роботу практичних психологів, педагогів та соціальних працівників.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідалися та отримали схвалення: на Міжнародних конференціях: «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами» (Київ, 2005, 2007рр.), «Генеza буття особистості» (Київ, 2006 р.), «Формування духовно-моральних цінностей та професійного становлення молоді в сучасних соціокультурних умовах» (Вінниця, 2005 р.), «Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг» (Вінниця, 2007, 2008 рр.), «Актуальні проблеми психології толерантності у ХХІ столітті» (Луцьк, 2008 р.), «Молода спортивна наука України» (Львів, 2009 р.); на II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Вінниця, 2007 р.), Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читаннях «Навчання, виховання та розвиток» (Бердянськ, 2009 р.); на Міжобласній науково-практичній конференції «Психосоматика: тривожні розлади» (Вінниця, 2007 р.); науково-практичних конференціях: «Розвиток особистості: проблеми, психодіагностика, психокорекція» (Вінниця, 2007 р.), «Наука і навчальний процес» (Вінниця, 2006–2009 рр.); на наукових та методичних семінарах

кафедри психології ВСЕІ Університету «Україна» (Вінниця, 2005–2009 рр.), кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова (2006–2009 рр.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження представлені у 13 наукових працях, у тому числі 6 статей опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України; 2 статті – у збірниках наукових праць та журналах; 5 тез – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 5 додатків та списку використаних джерел (233 найменування, з них 27 – іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 245 сторінок, основна частина складає 172 сторінки і містить 46 рисунків та 16 таблиць на 20 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Проблема автономності особистості в психолого-педагогічних дослідженнях

Психолого-педагогічне осмислення проблеми автономності особистості зумовлене науковими пошуками закономірностей розвитку суб'єктності особистості в сучасних соціокультурних умовах життя.

Проблема автономності як самостійний об'єкт дослідження теоретично осмислена у роботах О.Є. Дергачової [37], Е. Десі, Д.О. Леонт'єва [79], Т.Б. Партико [114], Ж.В. Пижикової [138], Г.С. Пригіна [134], Р. Райана [225], О.О. Сергєєвої [154], а також у руслі розв'язання певного кола психологічних проблем, зокрема, суб'єктності (А.В. Марічевою [90], І.О. Котик [70], В.О. Татенко [170] та ін.), довільної саморегуляції (Ж.П. Вірною [29], В.І. Ілійчуком [47], С.В. Малазонія [89], Ю.О. Миславським [94], Н.І. Пов'якель [121]), суверенності особистості (А.В. Клочко [59], С.К. Нартовою-Бочавер [107]), автентичності (Н.М. Когутяк [62], М.В. Рагуліною [139]), особистісної ідентичності юнаків (Л.В. Клочек [58], Ю.І. Лановенко [76], І.Я. Середницькою [153] та ін.).

Етимологічно поняття «особистісної автономності» (походить від грец. «autos» – «сам» і «nomos» – «закон») означає орієнтацію особистості на власний закон розвитку [17].

Одним із перших ідею автономності особистості запропонував І. Кант, який визначає її як властивість індивідуального суб'єкта, що визначається у можливості діяти незалежно від сторонніх детермінант [54]. Тобто, автономія, у кантівському розумінні, – це самодетермінація, обумовленість вчинку людини з боку її принципів (максимів), втіленням яких даний вчинок і є. Автономні

максими вчинку суб'єкта ґрунтуються на його здоровому глузді та моральності, виступають для нього законом.

Аналіз та узагальнення наукових праць українських та російських вчених свідчить, що у багатьох з них (К.О. Абульханова-Славська [4], Л.С. Виготський [31], О.М. Леонтьєв [80], В.А. Петровський [118], В.А. Роменець [148], С.Л. Рубінштейн [149] та ін.) ідея автономності особистості подається без конкретного тлумачення її смислового значення, що суттєво ускладнює процес її пізнання та пошуку психолого-педагогічних засобів розвитку.

Спроба конкретизувати поняття «автономності» здійснюється лише в окремих роботах (О.Є. Дергачової [37], Е. Десі та Р. Райана [225; 226], Д.О. Леонтьєва [78; 79], О.О. Сергєєвої [154] та ін.).

Ключовим поняттям теорії самодетермінації особистості Е. Десі та Р. Райан виділяють – автономність. Науковці розглядають даний феномен як вроджену потребу особистості у реалізації свободи вибору щодо способу поведінки й існування людини у світі незалежно від діючих на неї сил зовнішнього оточення та внутрішньоособистісних процесів [225].

Ідеї теорії самодетермінації набули подальшого розвитку у дисертаційному дослідженні О.Є. Дергачової, в якому автономність визначається як механізм саморегуляції і самодетермінації особистості, який реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій, що враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини [37].

Автономність як механізм адаптації особистості до умов, що постійно змінюються, описана у дослідженнях О.О. Сергєєвої. У самостійному цілепокладанні, усвідомленні щирих інтересів, цінностей і переконань, розвитку критичної компетентності, відповідальності за вільно прийняті рішення, гнучкості та креативності мислення і діяльності, на думку науковця, проявляється зазначений феномен [154].

Систематизація значень поняття «автономності» виконана Д.О. Леонтьєвим і представлена у його роботах у наступних тлумаченнях: а) відокремлення людини від оточуючого контексту (емансипація); б) риса

особистості; в) базова потреба, рушійна сила, що проявляється на всіх стадіях розвитку; г) «самозакон» (реалізація права на власні життєві принципи і систему цінностей) [158].

Варто зазначити, що у тлумаченні феномену «автономності» смислові акценти вчених не співпадають. Однак більшістю науковців підкреслюється зв'язок автономності особистості з рівнем розвитку її самосвідомості (І.С. Булах [24], Д.О. Леонтьєв [79], Р. Мей [102], В.О. Татенко [170], У. Тейджсон [229], К.Г. Юнг [186] та ін.). Так, Р. Мей стверджує, що зі зростанням самосвідомості людини зростає діапазон її виборів і свобод, а відтак, зростає інтенціональність автономності [102]. Так і О.І. Кузьміна зазначає, що значною мірою переживання самодетермінації зумовлено рівнем розвитку самосвідомості, тобто рефлексивного усвідомлення людиною детермінант і обмежень власної активності, підсвідомих глибин свого «Я» [74, с. 143].

Варто зазначити, що при розгляді таких психологічних феноменів, як суб'єктність (В.О. Татенко [169], А.В. Марічева [90], самостійність (В.І. Моросанова [97], Г.С. Пригін [134]), самоефективність (А. Бандура [12;208]), автентичність (М.В. Рагуліна [139], Т.М. Титаренко [173], Ч. Тейлор [172]), самодостатність (М.Г. Мурашкін [99]) дослідники не повною мірою розмежовують їх із категорією автономності особистості.

У суб'єктній парадигмі В.О. Татенка автономність особистості трактується в контексті суб'єктності особистості, а саме як інтенція до перетворення світу і себе в ньому, як самісне потенціювання. Людина-суб'єкт розвивається до свідомого діяча, максимально вільної істоти, здатної цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світи за власними законами. З одного боку, така людина вивищується над тими соціальними умовами, у яких себе "відтворює", а з другого – розгортання її психічної сутності передбачає суб'єктну трансценденцію у світ зовнішніх соціальних (і природних) умов і чинників життєдіяльності. При цьому індивід підлягає тільки внутрішній (само) детермінації, а зовнішні (у т. ч. й соціальні)

умови й чинники не формують його, а сприяють (або не сприяють) його спонтанному саморозвиткові. Таке сприяння втілюється, зокрема, у різних формах суб'єктного протистояння й суб'єктного зв'язку дитини з її оточенням, завдяки чому вона поступово опановує свою суб'єктну автономність [169].

Безумовно, визначення автономності не може йти поза контекстом суб'єктності особистості в цілому. Однак останнє поняття має більш широкий зміст та включає такі сутнісні ознаки, як автономність, креативність, цілісність, гармонійність [84, с. 9], зумовлене механізмами самоопредмечування, самооцінювання, самоформування, самототожності, самопрезентації, самосхвалення [90, с. 17]. Тоді як, явище суб'єктності виступає системотвірною засадою для становлення автономності [10; 70; 90 та ін.].

Автономія у роботах І.С. Кона [64], В.І. Моросанової [97], Г.С. Пригіна [134], Є.В. Пупиревої [137], Р.Р. Сагієва [98] ототожнюється із самостійністю. У дослідженні стилів саморегуляції поведінки В.І. Моросанова і Р.Р. Сагієв характеризують регулятивну автономність як властивість самоорганізації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності [98]. У роботах Г.С. Пригіна автономність особистості подається як «ефективна самостійність», яка характеризується високим рівнем суб'єктної саморегуляції особистості [135]. На наш погляд, категорії автономності та самостійності не тотожні, оскільки автономність описує суб'єкта діяльності на різних рівнях діяння та бездіяння, самостійність характеризує «окреме існування від інших; будь-що, що здійснюється власними силами без стороннього впливу та допомоги з боку інших» [136].

Автономна поведінка, на думку А. Анг'яла [177], А. Маслоу [91], О.О. Сергєєвої [154], В.О. Татенка [171] та ін., не суперечить співпраці з іншими, водночас, смислові значення автономності та самостійності перетинаються у визнанні за особистістю права на авторське ініціювання, реалізацію, контроль і оцінку діяльності.

На думку С.К. Нартової-Бочавер, автономність – це, в першу чергу, незалежність від «чогось», на відміну від неї, суверенність – управління «чимось», «по відношенню до чогось». Науковець зазначає, що автономія – «маскулінне» поняття, яке акцентує увагу на тому, від чого відокремлюється суб'єкт, що залишається за межами його розгляду, а «суверенність» – «фемінне» поняття, зосереджується на тому, чим він керує [107, с. 161].

Динамічний розвиток особистості реалізується у наступності взаємозв'язаних процесів «гетерономії» – «автономії» – «гомономії». Гетерономна поведінка виступає механізмом адаптації та первинної соціалізації дитини, але її фіксація у юнацькому та зрілому віці вказує на затримку або регрес у розвитку. Розвиток самосвідомості спонукає індивіда до виокремлення себе з оточення, тим самим створюються можливості для його самоорганізації та самодетермінації. Автономна особистість визначає себе та зміст власної реалізації, керуючись сумлінням і критичним усвідомленням реальності. Альтруїстична та егоїстична спрямованості, що знаходяться у континуумі «автономія – гомономія», діалектично поєднуються у психічно здоровій особистості. Саме тому вибір «довільної залежності», відмова собі у задоволенні егоїстичних потреб на користь іншого виступає справжньою автономною поведінкою [167].

Теоретичний аналіз феномену «автономності особистості» дозволив нам виділити ряд її суттєвих ознак.

Більшість науковців головною ознакою автономності визначають *здатність авторського самовизначення та здійснення людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття* [79; 102; 169; 225 та ін.]. Так, В.О. Татенко зазначає: «Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходячи за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні та природні закони світобудови» [84, с. 329]. У зв'язку з цим, на нашу думку, головною ознакою автономності є здатність суб'єкта до

самоорганізації, що характеризує людину як «таку, що породжує психологічні новоутворення та опирається на них у своєму саморусі» [58, с. 159]. На думку Л.І. Анциферової, «Суб'єктний початок людини пов'язується з її здатністю до саморозгортання та самопотенціювання на основі внутрішньої мотивації» [6, с. 12].

Крім того, дослідники називають характерною ознакою автономності – *здатність суб'єкта дистанціюватися* як від впливів оточення, так і від інтродюкованих принципів, норм, конвенцій, думок, цінностей авторитетних осіб, на основі яких реалізувалася поведінка особистості у дитинстві [79; 178; 184; 218; 219 та ін.]. Зокрема С.Л. Франк зазначає: «Автономність конститується самобутнім запереченням того, що знаходиться «поза мною», що по відношенню до мене «зовнішня інстанція». Але заперечення виступає не власне логічним запереченням (таким, що конститує просто «відмінність» одного від іншого), а заперечення живе – знехтування, відштовхування, самозахист, оборона себе від втручання будь-чого ззовні. Саме ця «зовнішня інстанція», через протиборство з якою «я» стверджує свою незалежність, суверенність, є не що інше, як – «ти» [178, с. 100].

У зв'язку із характерним для особистості опором примусу та зовнішньому впливу В.П. Рачков, Г.А. Новічкова, О.М. Федіна розглядають автономну поведінку як протистояння середовищу, відхилення прихильності у взаємостосунках [140].

Варто зазначити, що значне коло науковців відхиляє таку характеристику автономності, як відчуження, ізоляція від оточення і стверджують, що автономність забезпечує *конструктивну взаємодію суб'єкта із середовищем* на засадах суб'єктного способу буття (А. Анг'ял [177], О.Є. Дергачова [37], І. Кант [54], І.С. Кон [64], А. Маслоу [91], В.О. Татенко [171] та ін.). Індивідуальна автономія людини проявляється у активній соціальній позиції, яка усвідомлюється нею як власна причетність, глибока особиста включеність у соціальне ціле. Це посилює в особистості почуття власної відповідальності за

дещо більше за себе та наголошує на можливості здійснення автономного вибору [64].

Автономність у роботах М. Ітуррейт [221], Е.Р. Калітеївської [53], Д.О. Леонтєва [79], Р. Мейя [102], В.А. Петровського [118], Д. Річлак [184], В.О. Татенка [170], В. Франкла [179], Р. Харре [218] пов'язується з можливістю суб'єкта змінювати завдане, *здатністю до трансценденції* власної природи. Зазначені вище науковці вбачають у цій властивості здатність самого суб'єкта, виходячи з власних бажань і сформульованих на їх основі усвідомлених цілей, детермінувати власні дії, включатися у систему визначення та моделювання своєї активності, доповнюючи каузальну детермінацію поведінки цільовою. Автономія характеризується авторами цих положень як діалектична здатність до саморефлексії і трансценденції, що дозволяє суб'єкту ставити під сумнів і змінювати ті передумови, в яких реалізується його поведінка [53; 79; 102; 170 та ін.].

Так, Р. Мей розрізняє свободу дії і свободу буття. Останню він характеризує як твірну умову формування автономності. Свобода буття виявляється у здатності суб'єкта оцінювати і змінювати власне ставлення до обмежень, готовність роздумувати, здійснювати пошук самоідентичності, а також у можливості «вистрибнути» з того, що утримує особистість у певних межах, при цьому залишаючи суб'єкта самим собою [102, с. 132].

Суттєвою характеристикою автономності, за твердженнями ряду науковців, є *значна довіра особистості до себе та прийняття себе як даності* (А. Бандура [12; 208], Е. Десі та Р. Райан [225; 226], Д.О. Леонтєв [78], О.С. Штепа [112] та ін.). Науковці виділяють характерною ознакою автономної поведінки суб'єкта – спонтанність діяльності, тобто такі його дії, що виходять із глибинного відчуття себе. Як зазначає М.В. Рагуліна, автономність, за умови базової довіри особистості до себе і світу та низького рівня захисту «Я», дозволяє їй бути вільною у власних проявах, приймати складність і невизначеність світу [139].

На наш погляд, розбіжності у тлумаченні науковцями основних ознак автономності пов'язані з відмінностями проявів автономності на реактивному та рефлексивному рівнях. Так, у дослідженнях Н. Дунган, Р. Костнер, Х. Ходгінса виділені два види автономності особистості юнацького віку: *реактивна*, яка характеризує здатність юнака до протистояння зовнішнім впливам (емансипація), і *рефлексивна* – здатність осмислювати та інтегрувати цінності, набуті ззовні, у власне внутрішнє «Я» [154]. Таким чином, первинно автономність може виявлятися у протесті щодо зовнішніх контролюючих і регулюючих вимог, нормативів, згодом вона набуває форми рефлексивної автономності та передбачає самоорганізацію юнаком власної життєдіяльності.

У дослідженні суб'єктної саморегуляції особистості Г.С. Пригін виявив, що автономні суб'єкти характеризуються переважанням раціонального типу інформаційного обміну з середовищем, що виявляється у здатності людини передбачати та структурувати надійну, релевантну інформацію [135]. Так, О.І. Кузьміна у межах рефлексивно-діяльнісного підходу відмічає, що автономна людина самостійно організовує оцінювання альтернатив вибору, виділяє ключову детермінанту, полюси й індекси довіри (значення корисності) різних альтернатив [74, с. 230]. Таким чином, автономність пов'язана з раціональністю, критичністю, самостійним цілепокладанням та більш відкритою пізнавальною позицією суб'єкта [134; 154].

У ряді наукових досліджень автономність характеризується як соціальна компетенція [11; 84; 154]. Так, науковці програми DeSeCo (ЮНЕСКО) виділяють наступні змістові характеристики даної компетенції:

- здатність суб'єкта захищати і стверджувати свої права, інтереси, обмеження (можливості, здібності), потреби, брати на себе відповідальність;
- здатність створювати та реалізовувати життєві плани та особисті проекти;
- здатність діяти в межах широкого контексту.

Зазначена компетенція містить дві взаємопов'язані ідеї:

- розвитку самобутності особистості (самототожності, автентичності, визнання і реалізації права на самоздійснення);

- реалізації відносної автономності у прийнятті рішень, життєвому виборі, діяльності в певному контексті [11].

Таким чином, автономна особистість здатна здійснювати самокерівництво і самоконтроль над подіями свого життя та відігравати активну роль у його формуванні. Це проявляється у вміннях особистості відстоювати власні права, гідно існувати, впливати на своє життя. Дана компетенція сприяє формуванню почуття гідності, самоповаги, відповідальної громадської позиції. Розвинута автономність дозволяє суб'єкту встановлювати та досягати мету, яка має сенс у його житті. Для цього важливо вміти стратегічно мислити, виділяти пріоритети, ефективно використовувати власні ресурси. Здатність людини розуміти та розглядати ситуацію відносно «глобальної картини» означає діяти і приймати рішення у межах більшого історичного, культурного чи екологічного контексту, розуміти та усвідомлювати своє місце в цьому контексті, вміти мислити і діяти на глобальному рівні, передбачати тривалі й опосередковані наслідки власних дій [84].

Автономність за даними різних науковців пов'язана з життєстійкістю, осмисленістю життя, прагненням до змін та орієнтацією на майбутнє (О.Є. Дергачьова [37]); високою рефлексивністю, лабільністю та креативністю мислення, самостійним цілепокладанням та визначеністю суджень (Г.С. Пригін [134], М.В. Рагуліна [139], О.О. Сергєєва [154]), високою вибірковістю, довільністю та післядовільністю уваги [94; 97; 98; 135].

Автономні суб'єкти характеризуються рядом особистісних ознак: впевненістю у собі, адекватністю самооцінки, розвинутим самоконтролем, інтернальним локусом контролю [134; 138]. Як зазначають Г.С. Пригін та М.В. Рагуліна, автономні особистості більш мотивовані на співпрацю, дружелюбні, спрямовані на справу [135; 139].

Важливе місце у характеристиках автономних суб'єктів займає опис провідного стилю саморегуляції. Так, у дослідженнях В.І. Моросанової [97], Г.С. Пригіна [134], Р.Р. Сагієва [98] виділений компенсаторно-пластичний тип

суб'єктної саморегуляції автономних суб'єктів, який характеризує більш свідоме та самостійне ставлення суб'єкта до вибору мети, умов, засобів, критеріїв оцінювання діяльності, самостійного визначення їх послідовності та критичного прогнозування наслідків.

Здійснений нами аналіз змістових характеристик автономності дозволяє зробити такі висновки:

1. Автономність особистості характеризується у науковій літературі як системне утворення, яке функціонально проявляється в процесі її життєдіяльності.

2. Автономність – це відносно стійка властивість особистості, що характеризується здатністю суб'єкта до довільної самоорганізації, спроможного самостійно визначати та реалізовувати свідомі вибори, з урахуванням впливу суб'єктивних та об'єктивних чинників.

3. Автономність особистості характеризується, з одного боку, інтеграцією процесів дистанціювання як від впливів оточення, так і від інтроєктованих принципів, норм, думок, цінностей і, з іншого, трансценденцією власної природи через включеність індивіда у певне соціальне ціле, яке усвідомлюється суб'єктом як причетність, глибока особиста залученість, співучасть.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що важливою умовою розвитку автономності особистості є достатній рівень розвитку її самосвідомості, який досягається у юнацькому віці. Тому заслуговує на увагу проблема розвитку автономності особистості саме у цей віковий період.

1.2. Психологічний аналіз розвитку автономності особистості в періоді юності

Формування та розвиток особистості старшого підліткового та юнацького віку характеризується у віковій психології розвитком самосвідомості та рефлексії «Я», що зумовлене потребою особистості у формуванні певної

сміслової системи, в якій об'єднуються уявлення про світ, самого себе, сенс особистого існування.

Так, О.І. Кузьміна зазначає, що прагнення до автономії як новоутворення виникає у підлітковому віці, але активного розвитку зазнає саме у юнацькому віці [74, с. 254]. При визначенні категорії свободи підлітки виділяють найчастіше серед інших факторів такий як можливість діяти, вказуючи при цьому на свободу дії, а старшокласники і студенти, поряд зі свободою дії, акцентують увагу на бажанні вільно висловлювати власні думки – свободі мислення, свободі прийняття рішень. У юнацькому віці, у зв'язку з розвитком свідомості й інтенсивним інтелектуальним дозріванням, зростає інтерес до самостійного вирішення когнітивних і екзистенційних задач [30]. Старшокласники і студенти визнають необхідність враховувати права і свободи інших людей, оволодівають ефективними навичками діяльності, виходячи з власних переконань, світогляду, не порушуючи законів, прийнятих у суспільстві [74, с. 257].

Юнак, порівняно з підлітком, здатний здійснювати рефлексію на різних рівнях діяльності, співвідносити результати рефлексії, обирати той чи інший шлях, із усвідомленням відповідальності за власні вчинки.

Тому О.І. Кузьміна робить висновок, що юнацький вік виявляється більш позитивним, сенситивним, відкритим для інтенсивного пізнання свободи і відповідальності, виступає підготовчим етапом для утвердження цінності автономності, її позитивного смислу і значення для реалізації інших важливих цінностей, властивих зрілому віку [74, с. 258].

Аналіз та узагальнення наукових поглядів, які висвітлюють закономірності розвитку автономності особистості в юнацькому віці, дозволяють виділити три основних напрямки дослідження: у межах психодинамічних теорій особистості (психоаналітичної концепції та теорії об'єктних взаємостосунків), теорії самодетермінації і суб'єктно-вчинкової парадигми особистості.

До першого напрямку можна віднести роботи К. Абрахама [2], Д. Боулбі [21], Е. Еріксона [190], М. Кляйн [61], М.І. Лісіної [81], М. Малер [180], Є.В. Пупирєвої [137], Р. Фейрбейна [231; 232], О.М. Цибур [181; 182], К.Г. Юнга [186], Е. Якобсон [189] та ін., які розглядають розвиток особистості крізь динаміку об'єктних взаємостосунків. У психоаналітичній теорії Р. Фейрбейна розвиток особистості описується крізь динаміку трьох фаз: «інфантильної залежності», «транзиторної фази» (квазі-незалежності) і «зрілої залежності» [231]. Стадія «інфантильної залежності» характеризується психологічним злиттям дитини зі значущим дорослим. Із розвитком навичок предметного маніпулювання та встановлення більш міцних взаємин із зовнішніми об'єктами, які для суб'єкта все більше диференціюються, дитина переживає «квазі-незалежність». Цю фазу характеризують внутрішні процеси диференціації, інтроєктування та відкидання образів цінних об'єктів [232]. М. Малер зосереджує увагу на динаміці процесів «сепарації–індивідуації», виділяючи такі підфази: диференціації, практики, возз'єднання (амбівалентних почуттів до значущого об'єкту), сталості об'єкту [180]. Завершення стадії характеризується формуванням первинної ідентичності суб'єкта, тобто диференціації «Я» та «Іншого» [142]. У роботах К.Г. Юнга виділена дуалістична фаза розвитку, яка характеризує особистісні зміни в юнацькому віці. Суттєвою рисою зазначеного періоду є розширення життєвого горизонту особистості та переживання страху перед входженням у доросле життя [186]. Е. Еріксон у епігенетичній теорії розвитку зазначає, що у ранньому юнацькому віці молода людина переживає психосоціальний мораторій і занурюється у рольове експериментування [190, с. 233]. Процес визначення власної ідентичності за характером є автономним, адже потребує від суб'єкта диференціації засвоєних інтроєктів з наступною їхньою інтеграцією. Е. Якобсон зазначає, що в юнацькому віці інтенсифікується едипальний конфлікт об'єктних взаємостосунків, розв'язком якого є їх переривання і встановлення автономії Его і Супер-его. Конструктивний перебіг конфлікту сприяє утворенню вторинної автономії: переживання фрустрації ідеалізованих

образів референтних дорослих і усвідомлення реальності вимог та обмежень норми. Стиль надмірної опіки з боку владної матері примушує особистість юнацького віку поводитися пасивно або залежно, що призводить до фіксації об'єктних відносин на примітивному нарцисичному рівні [180, с. 87].

Фаза «зрілої залежності» у теорії Р. Фейрбейна і криза юнацтва, названа «близькість проти ізоляції», у роботах Е. Еріксона характеризуються спільною динамікою. Юнаки та юнки прагнуть близькості у партнерських взаємостосунках із ровесниками і в ній довільно та свідомо втрачають свою незалежність через формування зрілої прихильності, при збереженні власної ідентичності [189; 190; 232].

У межах розглянутого напрямку розвиток автономності пов'язується з ранніми дитячими переживаннями процесу «сепарації–індивідуації». За твердженнями науковців (Д. Боулбі [21], М. Кляйн [61], М. Малер [180], Р. Фейрбейна [231] та ін.) у ранньому дитячому віці формуються відносно сталі репрезентаційні моделі фігур прихильності та власного «Я», які детермінують поведінку в юнацькому та дорослому віці. Можна погодитися з представниками вище вказаного напрямку щодо важливості ранньої динаміки сімейних взаємостосунків як впливової умови розвитку автономності особистості. Водночас, слід враховувати суб'єктні інтенції особистості, адже в юнацькому віці молода людина набуває здатності до самодетермінації, що зумовлено її психічним дозріванням та соціальною ситуацією розвитку.

Так, про самодетермінацію особистості юнацького віку наголошується у роботах вчених іншого напрямку. Цілий ряд вчених (Г.О. Балл [9; 10], В. Грольнік [217], Е.Л. Десі [215], Д.О. Леонт'єв [158], Р.М. Райан [224], У. Тейджсон [229], Р. Харре [218;219], В.І. Чірков [184] та ін.) зазначають, що з переходом у доросле життя юнаки та юнки набувають можливості самоініціювання та саморегуляції, що за визначенням характеризує автономність суб'єкта. У контексті теорії самодетермінації автономія розглядається як відчуття і реалізація свободи вибору людиною того способу поведінки та існування у світі, який не залежить від сил, що впливають на неї із

зовнішнього оточення та з внутрішньоособистісних процесів [36]. Пошукова активність особистості пояснюється пізнавальним інтересом. Орієнтиром її поведінки виступає локус каузальності. Науковці зазначеного напрямку виділяють три різних типи локусу каузальності: людина може ґрунтуватися на власному автономному виборі – це внутрішній локус каузальності, на зовнішніх вимогах або очікуванні винагороді – це зовнішній локус, або на неможливості досягнення бажаного результату жодним відомим шляхом – це безособовий локус [66]. При цьому вчені розрізняють самодетермінацію, з одного боку, і саморегуляцію, або самоконтроль, – з іншого. В останньому випадку регуляторами можуть виступати інтроектовані норми, конвенції, думки та цінності авторитетних інших осіб, соціальні або групові міфи тощо. Контролюючи власну поведінку, суб'єкт не виступає її автором як у справжній самодетермінації [79]. Хоча ці орієнтації є стійкими характеристиками особистості, що виявляються у індивідуальних розбіжностях, Е. Десі та Р. Райан обґрунтовують модель поступового формування особистісної автономії через інтерналізацію мотивації та відповідного переживання контролю над своєю поведінкою: від зовнішньої мотивації, через етапи інтроекції, ідентифікації та інтеграції, до внутрішньої мотивації та автономії [226]. Е. Десі і Р. Райан вказують на те, що інтегровані інтерналізації виникають у результаті встановлення обмежень, попри які батьки дають вибір і зворотний зв'язок юнаку та юнці, тоді як інтроекції виникають у результаті вимог і наказів [225]. Так, У. Тейджсон називає ключовим процесом у знаходженні та розширенні суб'єктивної свободи – рефлексивне усвідомлення детермінант і обмежень власної активності [229].

В юнацькому віці виникають оптимальні умови для перебудови зовнішнього локусу каузальності на внутрішній. Дослідження автономності осіб підліткового та юнацького віку науковцями вищезначеного напрямку вказують на важливий вплив сімейних взаємостосунків, зокрема позитивного схвалення та заохочення батьками проявів автономності дітей, діалогічних взаємостосунків, сімейної прихильності та підтримки [217; 220; 223 та ін.].

У контексті зазначеного напрямку найбільш ґрунтовно презентуються рівні та механізми розвитку автономності особистості, водночас, слід враховувати, що реалізація автономного вибору особистості відображається саме у її вчинку. А тому, на нашу думку, зрозуміти сутність автономності можна повніше з позицій суб'єктно-вчинкової парадигми [84; 129; 133; 165; 171 та ін.].

Поряд із суб'єктно-вчинковою парадигмою розвитку особистості нами проаналізовані соціально-психологічні та особистісні концепції сучасних українських та російських психологів, теорія вчинку В.А. Роменця [148], суб'єктно-вчинкова концепція В.О. Татенка [171], концепція життєвого світу особистості Т.М. Титаренко [173], генетико-моделюючий метод дослідження особистості С.Д. Максименка [85; 86], герменевтичний підхід Н.В. Чепелевої [133], рефлексивно-діяльнісний підхід С.Л. Рубінштейна, О.І. Кузьміної [149; 74], концепція суб'єктної саморегуляції Г.С. Пригіна [134] та ін. Аналіз наукових праць зазначених вчених дозволяє зробити висновок, що умовою розвитку автономності є розвиток особистості як свідомого діяча у взаємодії з іншими особистостями. Саме в індивідуалізованій і водночас наповненій глибоким соціальним змістом творчій активності людина «твориться і визначається» як справжній автономний суб'єкт життєдіяльності [149, с. 35]. Вчинковість визначає індивідуально-неповторний, ціннісно-смісловий, культурно-особистісний вектори суб'єктної активності людини в їх сутнісному вимірі [84, с.9].

Суб'єктне протистояння і суб'єктний зв'язок дитини з її оточенням виступають важливими умовами формування суб'єктної автономності особистості [171]. К.О. Абульханова-Славська стверджує, що суб'єктність особистості проявляється у контакті, узгодженні або розв'язанні суперечності між особистістю і дійсністю, за якої суб'єкт організовує «позаособистісний простір» у нову систему – «дієдатне» ціле [84, с. 50]. Зустріч людини у значущій діяльності з перепорою, яка починає сприйматися як обмеження «Я», призводить до інтенсифікації процесів рефлексії. Коли суб'єкт займає

рефлексивну позицію, він осмислює різні рівні діяльності і «Я-образ», усвідомлює протиріччя між «Я-обмежене» і «Я-безмежне», «підіймається» над конкретною ситуацією діяльності, перебуває у процесі самовизначення: порівняння меж простору ситуативних та віртуальних можливостей, приймає рішення про подолання меж можливостей чи зміни ставлення до них [74, с. 191].

Так, С.Д. Максименко зазначає, що особистість є складною системою, яка саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власну генезу. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення мети. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. За таких умов формується суб'єкт [85]. «Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови». [169, с. 329]

Як ми бачимо, зазначений підхід розкриває розвиток автономності в юнацькому віці у взаємозв'язку зі становленням суб'єкта та наголошує на його прояві у вчинку.

У проаналізованих напрямках науковці виділяють послідовний ряд спільних психологічних механізмів розвитку автономності особистості в юнацькому віці.

1. Процес інтерналізації – засвоєння дитиною різноманітних аспектів зовнішнього світу з наступною їх репрезентацією у внутрішніх структурах психіки. Цей процес здійснюється у трьох формах: інкорпорації, інтроєкції та ідентифікації [21; 61; 180; 232].

2. Процес екстерналізації – репродукція і випробування засвоєних конструктів, проекція і реалізація у дії інтерналізованих відносин [149; 142]. На

цьому етапі виникають сумніви, вагання, амбівалентні почуття до зовнішніх умов. Діють механізми соціального порівняння та самоатрибуції [64].

3. Процес рефлексії «Я» визнається науковцями базовим механізмом самоорганізації психічної активності особистості. Під ним розуміють самоорганізацію інтенціональної психічної активності суб'єкта, яка здійснюється на різних рівнях психіки (свідомості, несвідомого), для досягнення в процесі взаємодії людини зі світом синергізму і проявляється у попередньому проектуванні, встановленні меж та їх організації в єдину структуру [70; 185].

4. Процес автономізації визначається інтеграцією та творчим перетворенням суб'єктом засвоєної інформації, формуванням індивідуального стилю діяльності, значенневою інтеграцією життєвого досвіду [64; 79; 184; 225].

Розвиток автономності особистості юнацького віку узгоджений із віковими новоутвореннями цього віку.

Новоутворенням юнацького віку, за визначеннями Е. Еріксона [190], І.С. Кона [65], В.Ф. Моргуна [95] та ін., є особистісна ідентичність, яка є самовизначенням особистості на основі соціокультурних норм і цінностей, носіями яких є інші люди та соціальні групи. У теорії Е. Еріксона ідентичність – це почуття внутрішньої наступності, константність самості у потоці постійних і тимчасових змін, метаморфоз особистісного розвитку [190]. Ідентичність також розглядається як поточне переживання "Я-цілісності", інтегратор новоутворень у самосвідомості [35]. Розвиток самосвідомості у період юнацтва активізують такі фактори: новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільний престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність); нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших; досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, зростання відповідальності за свої вчинки

перед суспільством; розвиток продуктивної уяви та рефлексивного мислення [73].

Важливим механізмом формування ідентичності, як стверджує Е. Еріксон, є послідовні ідентифікації дитини з дорослими, які складають необхідну основу розвитку психосоціальної ідентичності у підлітковому та ранньому юнацькому віці [190]. Підліток намагається сформувати єдину картину світосприйняття, у якій усі цінності та оцінки мають бути синтезовані. У ранній юності індивід прагне до переоцінки самого себе, стосунків із близькими людьми, із суспільством у цілому у фізичному, соціальному та емоційному планах, із метою виявлення різних меж своєї Я-концепції і визнання права бути самим собою.

Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Деякі молоді люди після рольового експериментування і морального самовизначення починають рухатися у напрямі тієї або іншої мети. Інші можуть зовсім уникнути кризи ідентичності, сприймаючи цінності своєї сім'ї без конфлікту, боротьби і сумнівів. Проте деякі юнаки та юнки на шляху тривалих пошуків ідентичності зустрічаються зі значними труднощами, здобувають свою ідентичність після важких болючих помилок. Саме в такі моменти важлива співучасть і підтримка батьків. У ряді випадків молодим людям так і не вдається досягнути впевненого відчуття особистісної ідентичності [113].

Експериментальні дослідження ряду науковців [51; 58; 76; 153; 190] виступили основою обґрунтування взаємозв'язку ідентичності осіб юнацького віку і типу сформованої саморегуляції. Найбільш ретельний аналіз мотивів, способів самовизначення, взаємин з оточуючими і найбільш типових почуттів, властивих «індивідуалістам» і «колективістам» наводять когнітивно-орієнтовані психологи Х. Маркус і Ш. Китаяма (Цит. за І.Я. Середницькою [153]). У «Я»-концепції особистості із «взаємозалежним Я» переважає соціальна ідентичність, яка визначається в самоописах у категоріях соціальних ролей, а основа її самоставлення – відповідність очікуванням оточуючих. У «Я»-концепції особистості із «незалежним Я» переважає особистісна

ідентичність, оскільки вона більш схильна описувати себе у термінах психологічних рис і основою її самоставлення є здатність виражати власні якості.

Аналіз характеристик різних типів ідентичності дає змогу стверджувати, що кожен з них має іманентну функцію у регулюванні поведінки людини (Див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Співвідношення типів ідентичності та саморегуляції в юнацькому віці

Тип ідентичності (Д. Марсія)	Тип саморегуляції (Е. Райан, Р. Десі)	Характеристика типів
Невизначена, дифузна ідентичність	Залежна регуляція	Юнацька молодь з дифузною ідентичністю уникає самостійного вибору у власному житті, цілком покладається в цьому на інших.
Наперед зумовлена ідентичність	Інтроектівана регуляція	Юнаки та юнки з наперед зумовленою ідентичністю минають кризу через інтроекцію готових установок з життя дорослих.
Психосоціальний мораторій	Ідентифікована регуляція	Мораторій вказує на активний пошук молодими людьми тих моделей життя дорослих, які б задовольняли їхні об'єктивні та суб'єктивні домагання. Цей процес передбачає визначення ними гідних зразків для ідентифікації.
Зріла ідентичність	Суб'єктна саморегуляція (автономність)	Юнаки мають інтегроване «Я», активно реалізують визначені ними життєві плани. Вони усвідомлюють свої цілі, необхідні засоби та способи їх реалізації, здатні до довільної самоорганізації. Така молодь самореалізується, бере відповідальність за своє життя.

Так, юнаки та юнки з невизначеною дифузною ідентичністю значною мірою залежать від зовнішньої організації їхньої діяльності, саме тому вони

проявляють нерішучість та пасивність у прийнятті самостійних рішень у своєму житті. Дифузна ідентичність виражається у залежному типі саморегуляції та інфантильній поведінці особистості, супроводжується стійким станом тривоги щодо негативного оцінювання з боку значущих інших.

Молоді люди з наперед визначеною ідентичністю керуються загальноприйнятими стереотипними уявленнями, проявляють пасивність у виборі цілей, форм та засобів діяльності. Їхня ідентичність сформувалася під впливом готових авторитетних зразків поведінки (інтроекцій) як наслідок, такі юнаки та юнки не повною мірою усвідомлюють відповідальність за власні вчинки.

Юнаки та юнки, що перебувають у стані психосоціального мораторію, усвідомлюють можливі моделі поведінки, але не мають цілісного уявлення про організацію власної діяльності. У них виражена ідентифікована саморегуляція, що характеризується наслідуванням сприйнятого зразка поведінки, проте недостатньо виражений довільний самоконтроль у цій діяльності.

Юнацька молодь із визначеною зрілою ідентичністю характеризується глибоким усвідомленням цілей, засобів та форм діяльності, активністю у самореалізації та відповідальним ставленням до життя. Такі юнаки та юнки проявляють ініціативність, компетентність, самостійність у прийнятті рішень.

У дослідженнях особистісної ідентичності І.С. Кона [64–65], К. Гілліган [216], Н. Чодороу [183] та ін. звертається увага на гендерні відмінності розвитку особистості в юнацькому віці.

Як зазначає К. Гілліган, юнацька ідентичність пов'язана в особистості з утвердженням себе як автономної, ініціативної, умілої, загалом як суб'єкта власної життєдіяльності. Процес індивідуалізації досягається відмежуванням від батьків, зокрема від матері, і супроводжується розвитком маскулінності, формуванням виразного почуття самості. Жіноча ідентичність розвивається всупереч відособленню індивідуальної самості через єднання з іншими людьми. Таким чином, дівчина пізнає себе через взаємини з іншими людьми [216]. І.С. Кон зазначає, що чоловічі і жіночі об'єктивні та суб'єктивні критерії

дорослості не у всьому збігаються. Так, юнаки оцінюють себе головним чином за своїми предметними досягненнями, а для юнок важливіші міжособистісні взаємостосунки. Звідси й інше співвідношення компонентів чоловічої і жіночої его-ідентичності. Юнакові, що не здійснив професійного самовизначення, нелегко почувати себе дорослим. Дівчина ж може засновувати свої домагання на дорослість на інших показниках, наприклад, наявності романтичного партнера [64].

Н. Чодороу звертає увагу на розвиток гендерної ідентичності у юнаків з неповних сімей, де переважає материнський тип виховання. Науковець зазначає, що формування ідентичності у таких юнаків відбувається за позиційною моделлю, тобто уявлення про мужність формується через ідентифікацію з культурнообумовленими зразками мужності та з чоловіками, обраними за зразки для наслідування [183]. У процесах чоловічої ідентифікації, відзначає Н. Чодороу, виділяється відмінність юнака від інших, заперечується емоційний зв'язок та категоріальні компоненти чоловічої ролі, у той час як у процесах жіночої ідентифікації акцент робиться на турботу та взаємини з іншими. Домінуючі незрілі типи материнського виховання у неповних родинах (авторитарна гіперсоціалізація, емоційне відкидання дитини, ставлення до дитини як до "маленького невдахи") впливають на тип гендерної поведінки юнаків (емоційне прийняття та вираження фемінних установок і поведінкових стратегій), формують занижене самоприйняття, збільшують інфантилізацію й особистісну незрілість [183].

Найважливішими вимогами автономної діяльності стають: наявність цільової перспективи, розгорнутого планування, здійснення самоконтролю, саморегуляції, наявність досвіду адекватного самооцінювання результатів навчальної діяльності [185]. Управління власними вольовими процесами безпосередньо пов'язане зі здатністю суб'єкта сприймати і розуміти свій внутрішній світ.

Таким чином, автономність особистості розвивається впродовж усього життя людини, але набуває активного етапу саме в юнацькому віці, що

зумовлено специфікою соціально-психологічної ситуації її розвитку. Зростання потреби у власній ідентичності, з одного боку, і перебування, певною мірою, у залежних стосунках із батьками, з іншого, спонукає юнаків та юнок до пошуку власного життєвого шляху, визначення особистих орієнтирів, а також до переосмислення і перебудови актуальних взаємостосунків. Протягом юнацтва важливого значення в розвитку особистості набуває підтримка і заохочення батьками проявів автономності їхньої дитини. Від зовнішньої регуляції через інтродекцію та ідентифікацію дитина набуває здатності внутрішньо регулювати власну діяльність. Розвиток внутрішньої мотивації характеризується зростанням самопідтримки особистості. У юнацькому віці з'являються адекватні можливості для повноцінної самодетермінації і саморегуляції життя. Результатом таких перетворень є зріла автономність особистості. У зв'язку з цим, на особливу увагу заслуговує розгляд впливу змін у системі сімейних взаємин на розвиток особистості юнацького віку.

1.3. Соціально-психологічні умови розвитку особистості в юнацькому віці

Дослідження становлення автономності у юнацькому віці є неповним без вивчення соціально-психологічних умов розвитку особистості цього віку. З позицій суб'єктного підходу біологічні та соціальні «фактори» слід розглядати не як причини або детермінанти, а саме як фактори чи умови, що сприяють або ж перешкоджають активності самозбереження і самозмінювання, самовдосконалення і саморозвитку суб'єкта [84, с. 330].

Феномен особистісного самовизначення для юнаків та юнок є провідним центром соціалізації; виникнення цього феномену можливе тільки на певному рівні розвитку самосвідомості, а саме, коли в особистості з'являється здатність до внутрішнього діалогу. Формування особистісного самовизначення зумовлюється об'єктивними чинниками соціальної дійсності, системою цілеспрямованих виховних впливів, суб'єктивною підготовленістю підростаючого покоління до спілкування і взаємодії в соціумі. Об'єктивними

передумовами виникнення даного феномену є: загальне незадоволення відсутністю достатньої довіри і взаєморозуміння з дорослими; неоднакова готовність до участі в соціально необхідній взаємодії і слабка готовність до реального соціального життя в цілому. До суб'єктивних передумов належать: виникнення внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи; розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності й почуття відповідальності за сказане чи здійснений вчинок; стабілізація мотиваційної сфери [24; 50; 65; 112 та ін.].

Найважливішими психологічними чинниками соціалізації особистості юнацького віку Л.Е. Орбан-Лембрик називає такі: соціально-психологічні (характеризують мікросередовище юнаків, його інституції соціалізації, норми, цінності; ефективні умови взаємодії, взаєморозуміння, сприймання людьми один одного; механізми впливу на особистість, розвиток її потреби в спілкуванні тощо); психолого-педагогічні та соціально-педагогічні (проявляються у вибірково-активному ставленні юнаків та юнок до сфери спілкування, яка переважає, до педагогічних впливів сім'ї, школи, суспільних інституцій, соціально-моральних цінностей і норм, що представлені на мікрорівні). При цьому показником результативності соціалізації осіб юнацького віку у мікросоціумі є новий характер самовизначення та сформованість їхніх ціннісних орієнтацій, які мають тенденцію до пріоритету вітальних цінностей, цінностей матеріального благополуччя й умов життя [112].

Важливого значення для юнаків та юнок набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини. У цьому віці розширюється коло їх дружнього спілкування з однолітками за одночасного підвищення, порівняно з підлітками, вибіркової особистісних контактів і уподобань. У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибіркової, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих потреб пов'язане з глибокими особистісними переживаннями.

У цьому віці інтенсивніше формується внутрішня позиція молоді, виникає своє ціннісно-сміслові розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаєностосунків чоловіка і жінки. У зв'язку з цим юнаки та юнки виявляють підвищений інтерес до способу життя дорослих, що сприяє їх особистісному і професійному самовизначенню.

Немає практично жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки юнаків, які б не залежали від їх сімейних стосунків в теперішньому або минулому. Хоча змінюється характер цієї залежності. Ціла низка перетворень в особистому житті юнаків та юнок тісно пов'язана з характерними змінами взаєностосунків із батьками, в результаті чого переукладаються ролі очікування у сімейних взаєминах на тлі спільного минулого досвіду.

У науково-психологічних розробках психологів і педагогів описана досить велика феноменологія батьківського ставлення, стилів виховання, а також їхніх наслідків – формування індивідуально-характерологічних особливостей дітей у межах нормальної та девіантної поведінки (Г.Я. Варга [27], Е.Г. Ейдемільер [187; 188], О.І. Захаров [44], О.Є. Лічко [82], І.Г. Малкіна-Пих [87], Н.І. Оліфірович [109], О.А. Савіна, Є.О. Смірнова [151], А.С. Співаковська [161] та ін.). Значущість впливу сімейних взаєностосунків у складний для юнацького віку початок дорослого життя стверджується багатьма авторами (І.С. Булах [24], Е. Еріксон [190], І.С. Кон [65], Н. Ньюкомб [108], Н.І. Оліфірович [109], Ф. Райс [141], В.В. Столін [164], О.О. Смірнова [151] та ін.).

У ряді досліджень сімейних психологів зазначається, що батьківсько-юнацькі взаєностосунки переживають нормативну сімейну кризу [77; 88; 109 та ін.]. Зазначена сімейна криза пов'язана з продовженням пристосування родини до факту дорослішання підлітка. Р. Тайсон і Ф. Тайсон зазначають, що підлітки й юнаки переживають процеси відокремлення (сепарації) і відмови від ідеалізації батьків як головних об'єктів любові (Цит. за В.І. Чирковим [184]). У

результаті юнак знаходить нові моделі життя, розширює сферу своїх соціальних контактів і виходить за межі сім'ї. Розв'язання міжособистісних проблем в цей період ускладнюється через утримання батьками диспозицій щодо збереження минулого ієрархічного порядку в сім'ї. Подолання конфлікту між двома сторонами пов'язано з наданням юнакам більшої автономії і проявах гнучкості в прийнятті їх зростаючої незалежності [109, с. 71]. Криза дорослішання дитини в сім'ї поступово переростає у нормативну сімейну кризу, пов'язану із залишенням юнаками та юнками батьківської домівки. Спосіб залишення молодою людиною батьківської сім'ї визначається її позицією по відношенню до родини, яка може бути: респонсивною (довільно обраною) або реактивною (вимушеною). За умови успішного відокремлення від батьківської родини у юнаків та юнок зберігається можливість повернення до батьків, якщо це відповідає їх бажанням. Реактивна позиція передбачає, що, незалежно від власних бажань, вони вимушені або знаходяться поза сім'єю, або повертатися у сім'ю для виконання звичної ролі – підтримки рівноваги у родині [109, с. 79].

У дослідженнях психологічного відокремлення юнаків та юнок від батьків Дж. Хоффман [220] виділяє чотири його види:

- *Емоційна незалежність* передбачає звільнення дітей від необхідності отримувати емоційну підтримку з боку батьків;
- *Аттитюдна незалежність* означає вироблення власних установок, заснованих на цінностях і переконаннях, які переосмислюються юнаком та юнкою;
- *Функціональна незалежність* – здатність вирішувати побутові проблеми, як фінансові, так і організаційні, пов'язані із соціальними взаємодіями, виконанням нових соціальних ролей;
- *Конфліктна незалежність* – відсутність в особистості відчуття внутрішньої неузгодженості, пов'язаної з виходом з-під батьківської опіки.

Науковець зазначає, що аттитюдна незалежність у взаємостосунках особистості юнацького віку з батьками випереджає у розвитку інші види, а функціональна незалежність є найбільш проблематичною для неї.

Відповідно до теорії сімейних систем Мюррея Боуена криза відокремлення дітей від батьків може мати дві моделі завершення [211]:

1. Емоційне відокремлення, що передбачає збереження взаємостосунків юнака та юнки з родиною при одночасному прийнятті батьками їх дорослості. Воно проявляється у здатності молодої людини диференціюватися від своїх батьків, а в перспективі призводить до розвитку автономії у взаємостосунках із майбутніми членами родини і друзями.

2. Емоційна залежність молодої людини від сім'ї при загальному низькому рівні диференціації її членів. У цьому випадку існує два можливих варіанти розвитку взаємостосунків у сім'ї: у першому випадку юнак та юнка зберігають дуже тісні взаємостосунки хоча б з одним із батьків; у другому – наявне географічне і/або психологічне дистанціювання від батьківської родини за принципом емоційного розриву, що створює ілюзію незалежності та автономного існування. Цей процес не може розглядатися як справжня сепарація внаслідок незавершеності дитячо-батьківських конфліктів. Такий тип дистанціювання не означає послаблення емоційних зв'язків у сім'ї. У результаті молода людина може переживати напруження і тривогу, несвідомо відтворюючи дисфункціональні сімейні патерни у власній майбутній родині [211, с. 78].

Психологічні взаємовідносини у розвинутому вигляді являють собою цілісну систему індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система похідна від усієї історії розвитку людини, вона визначає її особистий досвід та переживання [103].

Слід зауважити, що сімейні взаємостосунки є взаємодією позицій двох чи більше осіб, при цьому з усіма сторонами існують зворотні зв'язки різної модальності (негативної або позитивної). У родині батьки виступають суб'єктами виховного впливу, а діти відповідно об'єктами впливу. Між ними

існують взаємини, взаємодії, взаємовпливи. Але потрібно відзначити, що діти вибірково, відповідно до особистісних властивостей, реагують на батьківський вплив. Це зворотне реагування зумовлює стиль ставлення батьків до дитини. Стиль ставлення батьків, у свою чергу, «проходить» крізь призму особистого набору властивостей, характеристик дитини. Таким чином, у міжособистісній взаємодії передбачається активний обмін інформацією, перцепціями, рольовими очікуваннями між батьками та дитиною, тому утверджується, що сімейні взаєностосунки є активною взаємодією батьків і дитини [110]. Отже, становлення батьківського стилю виховання являє собою взаємообумовлений, обопільний процес, у якому беруть участь і за який відповідають як батьки, так і діти.

Під батьківським стилем мається на увазі «система, або сукупність, батьківського емоційного ставлення до дитини, особливості сприймання батьками дитини та способи поведінки з нею» [110, с. 11]. У структурі батьківського стилю виховання Р.В. Овчарова виділяє такі компоненти:

- Сімейні цінності як переконання у пріоритетності будь-яких цілей, типів і форм поведінки, а також об'єктів у певній ієрархії, з відповідним емоційно-оцінним ставленням до них і спрямованістю на їхню реалізацію чи захист, досягнення значущої мети.
- Батьківські установки та очікування – знання та уявлення про батьківство, ідеальний та реальний образ дитини; домінуюче емоційне тло відносно реалізації батьківських установок і очікувань, а також поведінка, взаємини з дитиною.
- Батьківське ставлення – знання та уявлення про способи і форми взаємодії з дитиною, їх цільовий аспект, а також способи підтримки контакту з дитиною, форми контролю, визначення дистанції у взаєностосунках, залежність-незалежність.
- Батьківські почуття – домінуючі почуття, що виникають у взаємодії з дитиною; довірливість, емоційна близькість, піклування про дитину.

- Батьківські позиції – спрямованість взаємодії батьків з дитиною, в основу якої покладена свідомо чи несвідомо оцінка дитини, а також комунікативна позиція батьків, прогностичний аспект взаємодії із дитиною.
- Батьківська відповідальність – комплексна відповідальність за дитину перед соціумом та сумлінність, що виявляються у контролі поведінки і подій, що трапляються з членами родини.
- Стиль сімейного виховання – інтегрує попередні компоненти, являє собою досвід батьківської взаємодії з дітьми, переважаюче емоційне ставлення до них і переважаючі патерни батьківської поведінки [110].

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню факторів, що зумовлюють стилі батьківського виховання, вказує на існування розбіжностей у поглядах учених. Однак у більшості наукових підходів (Г.Я. Варга [27], Л. Вейс [230], К. Купер [214], Е. Маккобі, Д. Мартін [222], О.А. Савіна, О.А. Смірнова [151] Д. Шварц [230] та ін.) визнаються фактори емоційної прихильності батьків та батьківського контролю.

Е. Маккобі і Д. Мартін виділяють фактори *батьківської прихильності* (тепла у взаєностосунках, підтримки, причетності до життя юнака чи юнки тощо) та *вимогливості батьків* (поведінкового контролю, настанов та ін.) [222, с. 13].

Так, Дж. Боулбі вказує, що емоційна підтримка (батьківська прихильність) позитивно впливає на розвиток автономності юнаків та юнок, створює оптимальні умови для дослідження власних можливостей та набуття конструктивного досвіду [21].

Тип сформованої прихильності батьків і дітей суттєво впливає на характер індивідуальної поведінки молодих людей. Юнаки та юнки з надійним типом прихильності впевнені у позитивному ставленні з боку батьків, почуваються важливими і цінними, виявляють активність і самостійність, отримують емоційну підтримку з боку батьків, почувають з ними близькість і готові звернутися за порадою чи підтримкою.

Молодь з тривожно-амбівалентним типом прихильності у ставленні до батьків характеризуються недостатньою впевненістю, сумнівами щодо позитивного ставлення батьків. Батьки, які надмірно контролюють життя своєї дорослої дитини і водночас демонструють недостатню підтримку, тим самим викликають в них почуття безпорадності.

Юнацька молодь із типом небезпечної прихильності, уникаючого чи дезорганізованого типів звикли до того, що батьки мало цікавляться їхніми значущими подіями. Вони мають порушені контакти з рідними, проте намагаються утримувати дистанцію у взаєминах із батьками [43].

За умови надійної прихильності, автономність юнаків та юнок є результатом довільної, вмілої, гнучкої поведінки, узгодженості дій і гарного емоційного контакту з матір'ю. У випадку небезпечної прихильності уникаючого чи дезорганізованого типів – автономність виступає як результат внутрішньовідгородженого ставлення до матері чи напруженого відстоювання власної позиції у ставленні до неї [137].

Інтерес науковців викликають гендерні відмінності переживання близькості матерів у взаєминах із доньками і сприяння розділенню та автономії з синами [214; 233]. Перехід юнаків до дорослого життя супроводжується переживаннями тривоги, розгубленості, напруження, які послаблюються за наявності емоційної безпеки, зумовленої надійною батьківською прихильністю. У результаті юнак або ж юнка переживають власну компетентність у подоланні життєвих негараздів, в адаптації до нових умов життя, досягненні актуальних цілей.

Прояв батьківської вимогливості супроводжується демонстрацією контролю, дисциплінарними санкціями, опором непокорі. Батьківська вимогливість, за Е.А. Савіною, виявляється у континуумі надмірної–недостатньої вимогливості. Надмірна вимогливість батьків характеризується підвищеною моральною відповідальністю та імперативними формами її висунення (категоричними заявами: примусом, наказом, погрозами, повчаннями, розпорядженнями та ін.). Адекватний рівень вимогливості

характеризується оптативними формами її висунення (побажаннями щодо виконання дій: порадою, пропозицією, проханням та ін.) [151]. За рівнями батьківської вимогливості А.І. Захаров виділяє три види батьківського контролю: дозволяючий (гіпопротекція), помірний та надмірний рівні (домінуюча гіперпротекція) [44]. Е. Маккобі включає до батьківського контролю такі складові: накладання обмежень, вимогливість, суворість, нав'язливість, довільний прояв влади [222]. Ступінь визначеності названих параметрів вказує на авторитарний стиль взаємин. Автори цих положень стверджують, що директивна поведінка батьків має на меті об'єднання членів сім'ї у єдине ціле, у такому випадку сім'я виступає як абсолютна цінність. На відмінну від цього, дозволяючий тип поведінки батьків сприяє розвитку автономності осіб юнацького віку. Батьки власною свідомою позицією сприяють розвитку індивідуальності юнаків та юнок, їх саморегуляції та здатності відстоювати та захищати власні права. Відповідно до виділених факторів, вчені виділяють чотири стилі виховання: авторитарний, поблажливий, авторитетний та байдужий [222, с. 13].

Ряд дослідників (Б. Барбі [209], Грольник [217], Е. Десі, Р. Райан [225], Л. Стейнберг [228] та ін.) виділяють додатковий фактор, що визначає стиль виховного впливу, – *психологічний контроль*. Відповідно до виділеного фактору, авторитарний та авторитетний стилі вирізняються за ступенем психологічного контролю. Виховання, що керується психологічним контролем, реалізується через механізми індукції провини, відмови (обмеження) у любові, а також використання влади та тиску і носить характер авторитарного стилю. Протилежний стиль – авторитетний, пов'язаний із підкріпленням прояву індивідуальності юнаків чи юнок, реалізується через інформуючий стиль управління, тобто через об'єктивний зворотний зв'язок, визнання за ними права вибору, дотримання раніше обговорених принципів та норм поведінки. Так, Е. Шостром виділяє такі негативні механізми, через які батьки здійснюють психологічний контроль за юнаком чи юнкою: використання любові як тиску чи сили утримання дитини під контролем для задоволення особистих потреб

батьків («підживлення» власного «Я» через дитину); покладання на юнака або ж юнку очікувань вдячності та почуття обов'язку у формі поведінки, за яку вони можуть отримати винагороду; звернення до дитини як до емоційної іграшки, що не дозволяє їй досягти повної зрілості; розтягнутий у часі період власної молодості; надмірна суворість і авторитарність батьків, що не дозволяють дитині вийти з ролі підлеглого; надмірна слабкість і готовність у будь-який час поступитися, що являє собою приховане зняття з себе батьківської відповідальності; надмірна авторитетність матері у взаєминах із синами; підозріла і безглузда поведінка матері у ставленні до батька доньки; неадекватна поведінка батька у ставленні до доньки; байдужість батьків (Цит. за І.Г. Малкіною-Пих [88, с. 859–860]).

Емпіричні дослідження Д. Баумрінда, Л. Вейсса і Д. Шварца вказують на позитивні наслідки авторитетного стилю виховання: юнаки та юнки виявляють самостійність у керуванні власною діяльністю, соціально та інструментально більш компетентні [210; 230]. Водночас, найменш продуктивним є байдужий стиль виховання, наслідком якого є низька саморегуляція та порушення у емоційно-вольовій сфері особистості юнацького віку. Дослідники також вказують на існування зв'язку між рівнем контролю та автономністю. Так, зростання автономності позитивно корелює з низьким психологічним контролем, а залежна поведінка – з високим зовнішнім контролем [227, с. 14].

У сучасних дослідженнях факторів, що зумовлюють стилі виховання, крім факторів прихильності, поведінкового та психологічного контролю, А. Морісом та Л. Стейнбергом виділений додатковий фактор – *сприяння автономії* [228]. Сприяння, підтримка автономії – фактор виховання, який визначає ступінь заохочення батьками автономного вибору і самоініціювання у поведінці юнака чи юнки. У попередніх дослідженнях стверджувалося, що «сприяння автономії» є протилежним полюсом до «психологічного контролю». Сучасні дослідження вказують, що відсутність психологічного контролю ще не визначає підтримку батьками автономії особистостей юнацького віку [226].

Д. Юнісс і Д. Смоллар указують на ключовий аспект соціальної взаємодії між батьками і юнаками – «переживання взаємності», яке характеризує взаємовідносини, у яких індивідууми відчують один одного, оскільки для кожного особистість іншого є цінною, цікавою і важливою. З обох сторін партнери залучені у тривалий і відкритий зв'язок. Важливим утворенням таких взаємин є зміцнене почуття власної гідності особистості юнака або ж юнки, формування у них активної позиції у житті [214; 233].

Важливим аспектом процесу автономізації осіб юнацького віку, як зазначає П. Криттенден, є деідеалізація репрезентацій батьківських об'єктів. Усвідомлення неідеальності батьків спонукає молодь до переоцінки абсолютності ідеалів, засвоєних ними раніше. Юнак або ж юнка звертається до романтичного партнера у пошуках підтримки, розуміння і вивільнення почуттів. Згодом молоді люди переживають поступове зменшення амбівалентних почуттів і зростання прогресуючих, більш зрілих, толерантних, взаємнозадовольняючих взаємин із батьками [212]. Це пов'язано, на нашу думку, з розвитком рефлексивності мислення, що дозволяє особистості юнацького віку переосмислити установки, переконання, якими вона керувалася у житті. Децентрація від власної точки зору й усвідомлення складності явищ реальності, створюють умови для переосмислення минулого досвіду взаємодії з батьками, їхньої рольової поведінки, засобів та цілей виховання. Юнаки та юнки, у зв'язку з цим, здатні приймати автономні рішення, враховуючи умови реальності [227].

Надійна прихильність у батьківсько-дитячих взаємостосунках утворює підґрунтя для розвитку самозахисної поведінки молоді. Юнаки та юнки активно досліджують способи самореалізації, водночас, розвивають навички самопідтримки. Поступово відбувається перерозподіл функцій і ролей у сімейній системі, становлення якої починається із симбіотичного співбуття та закінчується рівноправною взаємодією суверенних особистостей.

Так, Р. Райан і Е. Десі зазначають, що особиста автономність осіб юнацького віку розвивається через інтерналізацію мотивації і відповідного переживання

контролю над власною поведінкою: від зовнішньої мотивації через етапи інтроекції, ідентифікації та інтеграції до внутрішньої мотивації та автономії. Автономна поведінка є особистісно-значущою і цінною для суб'єкта [225].

Так, Р. Шафер при розгляді вищеназваних факторів (прихильність–емоційне відчуження, психологічний контроль–психологічна автономія і прихований контроль–відкритий контроль) виділяє гендерні відмінності у сприйманні батьківського ставлення особистості юнацького віку різної статі [227]. Науковець дослідив відмінності сприймання юнаками та юнками власних батьків за параметрами: позитивний інтерес, директивність, ворожість, автономність і непослідовність.

Так, позитивний інтерес матері відносно синів сприймається ними як критичний підхід до них, що проявляється у компетентній поведінці, дружньому способі спілкування і нормальному емоційному контакті. Доньки більшою мірою характеризують материнський позитивний інтерес наявністю психологічного прийняття, уважності, піклування і допомоги з її боку. Таким чином, хлопці, порівняно з дівчатами, у позитивному інтересі матері більше виділяють потурання й опіку в позиції дорослого. Позитивний інтерес з боку батька синами сприймається як бажання татуса досягнути довіри авторитету в очах юнака. Доньки описують позитивний інтерес батька як батьківську впевненість у собі, теплість, щирість і відкритість у стосунках із нею. Можна відмітити, що юнаки і юнки прагнуть теплих дружніх стосунків з батьками, із визнанням меж того, що можна і що не можна робити [233].

Директивність матері у ставленні до сина юнаки вбачають у нав'язуванні почуття провини щодо неї, маніпулюванні «жертвовною» позицією матері, притягуванням поведінки сина до соціально бажаної моделі. Юнки більше увагу звертають на суворість контролю з боку матері, утиск автономності дівчини. Директивність у ставленні до сина батько проявляє у формі тенденції до лідерства, що заснована на фактичних досягненнях і домінантному стилі спілкування. Директивність батька юнки асоціюють зі «стиснутим кулаком», який примушує дівчину підкорятися нормам і правилам поведінки, наслідувати

моральні цінності [183]. Таким чином, директивність матері більшою мірою пов'язана з маніпулятивною чи сувороконтролюючою позицією, а батька – з твердістю, певною ригідністю переконань.

Ворожість матері у міжособистісних взаєминах із сином характеризується агресивністю і надмірною суворістю. Юнаки відмічають надмірне її самоствердження, критичність та утиск молодої особи. Юнки більше увагу звертають на підозрілість матері, її дистанційованість від доньки, демонстрування нею певною мірою зверхності. Жорстокі батьки надмірно просоціальні, надто вимогливі, суворі та педантичні у ставленні до синів. Юнак знаходиться у тривожному очікуванні низької оцінки своєї діяльності та покарань за невідповідність батьківським домаганням. Юнки відмічають у ворожій поведінці батька надмірну вимогливість, вимогу жорсткої залежності у поєднанні з емоційною холодністю, відчуженням [183].

Автономність матері у взаємостосунках із сином оцінюється юнаками як прояв відгородженості, незацікавленості з одного боку і диктату, сили амбіцій, влади – з іншого. Юнки відмічають, що автономність матері виключає будь-яку залежність від дитини, її стану, вимог. Автономність батька у взаєминах із сином проявляється у формальному ставленні до виховання, надмірній неупередженості у спілкуванні. Сини відмічають захоплення батька собою, через що особистість дитини не помічається. Доньки розцінюють автономність батька як прояв недосяжного лідерства, байдужого до життя родини у цілому.

Непослідовність виховання матерів описується синами як певне чергування панування влади, амбіцій і делікатності, надмірного альтруїзму. Разом з тим, це породжує недовіру і підозрілість у взаємовідносинах. Юнки описують непослідовність виховних впливів матері як різку зміну стилю, прийомів – від ліберального до авторитарного, від прийняття до відчуження. Непослідовність батька сини описують як непередбачуваність реакцій на їхню поведінку, від того юнаки почуваються розгубленими і дезорієнтованими. Юнки тієї ж думки, вказують також на значну амплітуду коливань настрою батька [155; 210; 212; 233 та ін.].

Таким чином, відмічаються характерні розбіжності в оцінці виховних впливів матерів та татусів юнками та юнаками.

Так, К.Е. Пікхарт звертає увагу на те, що виховання юнака або ж юнки лише одним дорослим спонукає їх до більшої автономності. Інше дослідження показало, що вступ у повторний шлюб батьків, що виховують юнака чи юнку, часто призводить до надмірного бажання дитини бути не залежною від батьків і спричиняє порушення взаєморозуміння у сім'ї [120; 152]. На думку дослідників, під час розлучення послаблюються контроль за дитиною, взаємні почуття і потреби у спілкуванні один з одним. Це спонукає дітей до автономії, формує в них переконання, що в житті слід розраховувати лише на себе. Порівняно з дітьми із повних сімей, юнаки чи юнки, що виховуються одним із батьків, відмічають знижену батьківську підтримку і поведінковий контроль. Таким чином, створюються умови для більшої свободи, разом з тим, більшої конфліктності з рідними братами і сестрами [72; 88; 120; 152]. Ф. Райс, на основі наведених даних, робить такий висновок: з одного боку, особистості юнацького віку з неповних родин більш відповідальні, незалежні від батьків і рішучі, порівняно з тими, що розвиваються у повних сім'ях, з іншого – юнаки з неповних родин можуть надто рано активно відокремлюватися від дому, досягаючи поведінкової та емоційної автономії [141].

У дослідженні С.К. Нартової-Бочавер акцентується увага на відмінності у розвитку автономності дітей у залежності від того, чи є він або вона єдиною дитиною, чи наявні брати або ж сестри у сім'ї [107]. Так, науковець зазначає, що єдині діти в родині встановлюють більшу дистанцію у ставленні до інших дітей і переживають певні труднощі у зв'язку із сепарацією від дорослих, а діти, які мають сестер чи братів, більш схильні до розвитку автономності безконфліктним чином.

Аналіз моделей ефективного батьківського ставлення до юнаків та юнок вказує на спільність чинників, що виділяються науковцями: батьківський авторитет, небайдужість, чуйність до дитини, прийняття індивідуальності дитини. Д. Баумрінд визначає наступний комплекс рис компетентних батьків:

помірний контроль, стали вимогливість до соціально-зрілої поведінки дитини, включеність у спілкування, емоційну підтримку [210]. Як зазначають О.О. Бодальов і В.В. Столін, авторитетний стиль не виключає поєднання вимогливості, але передбачає прояви чуйності батьків. Такі батьки контролюють та інформують дітей про соціальні норми у вигляді переконань, оминаючи нав'язування та заборони. Їх виховання спрямоване на розвиток соціальної відповідальності та саморегуляції особистості періоду юності [15].

Ф. Райс до умов нормального розвитку особистості юнацького віку відносить: зацікавленість та допомогу від батьків; здатність батьків слухати, розуміти та співпереживати; любов батьків та позитивні афекти у сімейних взаємостосунках; визнання та заохочення успіхів дитини; довіру до дитини; ставлення до дитини як до самостійної і дорослої людини; гнучке керівництво з боку батьків; їх особистий приклад [141].

У теорії самодетермінації особистості Е. Десі та Р. Райана основна увага приділяється проблемі впливу на розвиток автономності зовнішньої оцінки, обмежень та стилів міжособистісної взаємодії. Науковці дійшли висновку, що автономність є базовою потребою особистості, яка визначає внутрішню мотивацію діяльності суб'єкта. Автономність розвивається найбільш ефективно в ситуаціях, коли діти відчують надійну прихильність і спорідненість зі значущими для них дорослими. До умов, що сприяють розвитку автономності особистості, Е. Десі і Р. Райан відносять: можливість вибору, позитивний зворотний зв'язок, заснований на результаті діяльності, а також характеристики самої діяльності (оптимальний рівень її складності) та ситуації її реалізації (інформуючий стиль навчання) [215; 225; 226].

На думку Д.О. Леонтьєва, до умов розвитку автономної особистості належать наступні: оволодіння власною поведінкою; формування системи внутрішньої регуляції діяльності, здатної забезпечити постановку, дотримання та реалізацію суб'єктом цілей, які б відповідали не лише ситуативним потребам, але й перспективній спрямованості життя суб'єкта, а також інтересам

збереження й розвитку соціального цілого, автономною частиною якого він як і раніше залишається [158].

Так, О.О. Сергеева до умов, що сприяють автономії, відносить ті, які забезпечують вибір і можливість самоуправління і знижують кількість вчинків, здійснених під тиском, нав'язаних чи вимушених. Оточення, що сприяє прояву автономії, також передбачає більш позитивний зворотний інформаційний зв'язок і умови, за яких враховується потенціал особистості та її індивідуально-психологічні особливості [154].

У ході теоретичного аналізу нами визначено сімейні взаємовідносини як значущу соціально-психологічну умову розвитку автономності особистості юнацького віку, яка визначається типом батьківського ставлення, провідних сімейних установок та очікувань, позицій, зокрема схвалення прояву автономних виборів юнаків та юнок, стилю виховання, переважання позитивних почуттів та відповідальності батьків. Важливою психологічною умовою розвитку автономності виступає зрілий рівень саморегуляції особистості, що зумовлений віковими особливостями розвитку самосвідомості юнаків та юнок.

1.4. Модель розвитку автономності особистості в юнацькому віці

Аналіз соціально-психологічних умов розвитку автономності у юнацькому віці у науковій літературі дозволив нам розробити наступну модель її розвитку (*рис. 1.1*).

Так, основними умовами актуалізації розвитку автономності осіб юнацького віку є ситуація вільного вибору, яка характеризується оптимальним рівнем складності та особистісного смислу.

Ситуація вільного вибору характеризується невизначеністю суб'єкта щодо дій, спрямованих на досягнення висунутих цілей, бажаного результату. Така ситуація зумовлює можливість юнаків та юнок здійснювати вибір, який визначає більш привабливий варіант з декількох альтернатив [17]. Характерною ознакою автономності особистості, як зазначалося вище, є відкрита пізнавальна

позиція. Рушійною силою пізнавальної активності суб'єкта, на думку багатьох науковців, є оптимальний рівень складності ситуації вибору. Оптимальним називають такий рівень складності ситуації, який вимагає від юнаків або юнок зусиль, але при цьому може бути ними асимільований, засвоєний і зрозумілий [3; 8; 49; 85; 127 та ін.]. Особистісний смисл визначає індивідуалізоване та суб'єктизоване значення ситуації, яке зумовлює пристрасність та інтенціональність поведінки суб'єкта [80]. За такої умови юнаки та юнки набувають можливості прогнозувати, усвідомлювати цілісність ситуації та її призначення відповідно до потреб, мотивів і цілей діяльності, тобто визначати її корисність у задоволенні власних потреб.

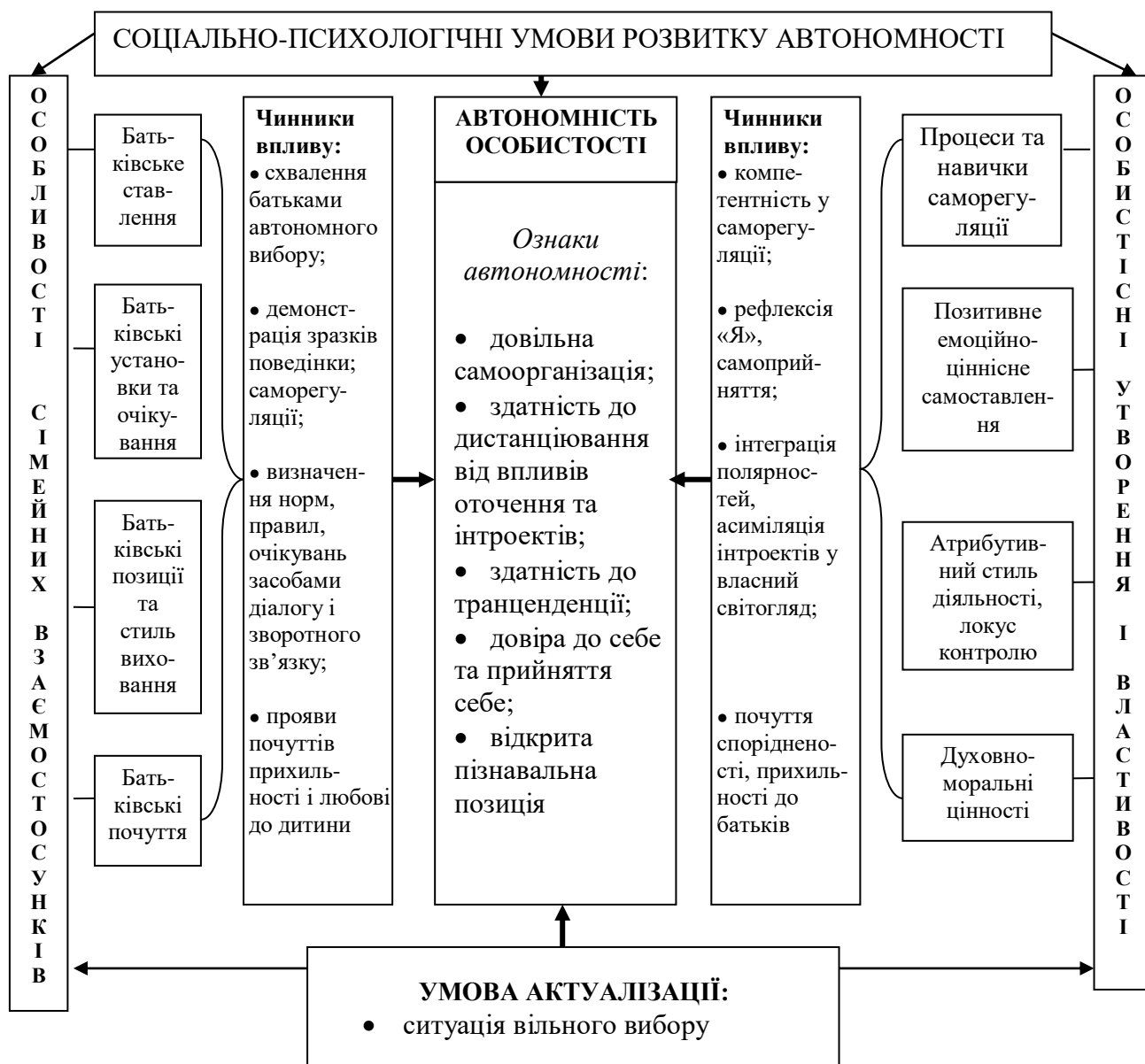


Рис. 1.1 Модель розвитку автономності особистості в юнацькому віці

Здійснений теоретичний аналіз проблеми розвитку автономності особистості юнацького віку показав, що таке особистісне утворення розвивається під впливом сприятливих батьківсько-юнацьких взаємостосунків, зумовлених внутрішніми та зовнішніми чинниками.

Основними серед зовнішніх чинників, на нашу думку, є особливості сімейних взаємостосунків, крізь спектр змін яких ми розглядаємо розвиток автономності осіб юнацького віку.

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів і вчинків дорослих людей у ставленні до дітей [27]. Належне місце в цьому посідає прийняття та повага особистості дорослої дитини. Позитивне батьківське ставлення відповідає умовам позитивної прихильності, адекватного поведінкового контролю з інформуючим зворотним зв'язком, схвалення автономної поведінки юнаків та юнок.

Батьківські установки та очікування передбачають інтроекцію та розвиток ідеального і реального образів дитини, а також образів себе як батьків. Так, Ю.Б. Альошина, Л.Я. Гофман, О.М. Дубовська виділяють три рівні презентацій, що стосуються репродуктивних установок; установок і очікувань в юнацько-батьківських взаємостосунках і стосовно образу власної дорослої дитини/дітей. У цілому, вони є установками на цілі і засоби діяльності в сфері батьківства і реалізуються у репродуктивній поведінці, взаєминах жінки з чоловіком у сфері виховання юнаків, у батьківському ставленні, стилі сімейного виховання [5].

Батьківські позиції та стиль виховання реалізуються в системі ставлень батьків до своєї дитини, сукупності батьківських установок і мотивів, певній системі цілей і цінностей щодо поведінкового контролю та прав дитини на автономність [110]. Батьківські позиції детермінують оптимістичний чи песимістичний атрибутивний стиль поведінки дитини [151]. У свою чергу, атрибутивний стиль поведінки впливає на автономність, почуття самоєфективності та компетентності в саморегуляції особистості юнацького

віку. Слід зазначити, що батьківські позиції зумовлюють батьківське ставлення в цілому.

Батьківські почуття зумовлюють надійну прихильність дитини до батьків, взаємоповагу та близькість взаємостосунків. Це сфера глибоких особистісних переживань батьків стосовно дитини, переважаючого емоційного настрою, що супроводжує їх взаємодію, емоційно-ціннісного ставлення до образу дитини і себе як матері чи батька [110, с. 466]. Батьківські почуття виражаються у їх прагненні до просторової близькості з дитиною; збільшенні частоти, тривалості та інтенсивності взаємодії з нею, а також у проявах чуйності батьків по відношенню до дитини. У юнацькому віці молодь із надійним стилем прихильності зазвичай здатна знаходити рівновагу між незалежністю і близькістю у стосунках з іншою людиною. Такі юнаки та юнки сприймають себе як привабливих людей, що викликають симпатію; не потребують підтвердження ззовні власної цінності. Оскільки їх розвиток відбувався в атмосфері надійності і безпеки, вони довіряють іншим людям, здатні поділитися своїми відчуттями і звернутися по допомогу [21].

Ключовими параметрами зазначених факторів сімейних взаємостосунків, що чинять вплив на розвиток автономності, є:

- *схвалення автономного вибору юнаків та юнок батьками.* Таке батьківське ставлення виявляється у довірі по відношенню до дитини, вірі в її можливості, прийнятті її індивідуальності, а також виключає психологічне маніпулювання у вихованні;

- *демонстрація конструктивних зразків поведінки і саморегуляції.* Важливим чинником позитивних батьківсько-юнацьких взаємостосунків є авторитетність батьків, яка виявляється у їх послідовній та гідній поведінці. Така поведінка виступає бажаним зразком для наслідування з боку юнаків та юнок. Як зазначає В.С. Мухіна, ідентифікація належить до механізмів реалізації виховних цілей, буває інтерналізованою (передбачає «привласнення» та «проникнення у світ іншого») та екстерналізованою (перенесення власних почуттів і мотивів на іншого) [101];

- *визначення норм, правил, очікувань засобами діалогу та інформуючого зворотного зв'язку.* Поведінковий контроль, що здійснюється батьками, ґрунтується на відкритому обговоренні з юнаками засад, на яких засновується позиція батьків у конкретних питаннях. Інтроекція норм, правил, батьківських очікувань юнаками та юнками можлива за умови авторитетності батьків та їх готовності зрозуміти позицію юнака або ж юнки, а також спрямованості учасників взаємодії на співпрацю;

- *прояв почуттів прихильності та любові до дитини.* Почуття спорідненості, любові і прихильності, за визначеннями багатьох вчених, головна умова здорових батьківсько-дитячих взаємостосунків [15; 27; 88; 188 та ін.]. Юнаки та юнки більш упевнені та рішучі у життєвих виборах, якщо усвідомлюють взаємну прихильність з боку рідних і близьких людей.

За названих умов батьківсько-юнацькі взаємостосунки є більш відкритими, діалогічними, передбачають визнання дорослими цінності особистості дитини цього віку, схвалення та підтримку проявів її автономності, наявність раніше обговорених принципів і норм поведінки та послідовне їх дотримання; адекватний поведінковий контроль через зворотний зв'язок, розвиток взаємної прихильності та поваги один одного.

Внутрішніми чинниками, що зумовлюють розвиток автономності, на нашу думку, є:

Рівень розвитку процесів та навичок саморегуляції, до яких відносяться процеси планування, програмування, моделювання, оцінки та контролю результатів діяльності, а також такі властивості, як гнучкість і самостійність. Як зазначає В.І. Моросанова, індивідуальна саморегуляція опосередковує вплив на діяльність особистісних змінних, які виконують різні функціональні ролі у цілісному процесі регуляції довільної активності людини [97].

Позитивне емоційно-ціннісне само ставлення – один із внутрішніх процесів самосвідомості, що відображає єдність моменту самопізнання і системи переживань як внутрішньої динамічної основи існування самоставлення [164]. Емоційне ставлення особистості до себе багатомірне,

зокрема його структуру складають «симпатія–антипатія», «близькість–віддаленість», «повага–неповага». Важливою умовою розвитку автономності особистості юнацького віку є довіра молодій людині до себе, визнання та повага власної індивідуальності, аутосимпатія.

Оптимістичний атрибутивний стиль є підставою для автономної поведінки особистості, яка передбачає природність і незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність суб'єкта самостійно управляти власною поведінкою і брати відповідальність за неї [34]. Атрибуція інтернального контролю стає необхідною умовою для автономного вибору. Інтернальний локус контролю – це самотутня світоглядна установка, тісно пов'язана з мотиваційно-потребовою сферою і Я-концепцією, що феноменологічно виражена приписуванням причин (відповідальності) результативності власних дій внутрішнім інстанціям [66].

Духовно-моральні цінності складають важливі засади автономного існування суб'єкта. Вони інтегруються у світогляді юнаків та юнок, орієнтують їх у життєвому просторі, визначають суб'єктність буття особистості [18; 55].

Ключовими параметрами дії внутрішніх чинників на розвиток автономності особистості юнацького віку вважаємо такі:

- *почуття компетентності в саморегуляції* виявляється в усвідомленні особистістю власної ефективності у певній предметній сфері діяльності, визнанні нею своїх здібностей, знань, вмінь, навичок, можливостей. Така установка суб'єкта впливає на виникнення особистісно-значущого змісту діяльності, автономний характер її організації, протікання процесів планування, програмування, моделювання та прогнозування оцінки результатів;

- *рефлексія «Я»* є необхідною умовою розвитку особистості, її виходу за межі наявної ситуації. Отримуючи досвід не лише з конкретної взаємодії, а з узагальнення власного досвіду, досвіду інших людей, рефлексивного прогнозування окремих вчинків, подій, юнак або юнка набуває можливості автономного вибору. Рефлексія є необхідною умовою розвитку довіри суб'єкта до себе і, як наслідок, прийняття ним себе;

- *інтеграція полярностей, асиміляція інтроєктів у власний світогляд* передбачає процес осмислення і надання особистісного змісту засвоєним раніше правилам і нормам; досягнення несуперечливості та гармонії поглядів, принципів, оцінок і переконань щодо дійсності у юнаків та юнок;

- *почуття спорідненості, прихильності до батьків* переживається юнаком як відчуття особистісної єдності з батьками, відображається в автономних утвореннях як збереження певних елементів родинного.

У теорії Е. Десі і Р. Райана зазначається, що автономність є однією з базових потреб особистості, яка пов'язана з потребами спорідненості та компетентності [225]. Компетентність і автономність, за визначенням авторів теорії самодетермінації, – це засади внутрішньомотивованої активності суб'єкта. Усвідомлення та визнання особистістю власних можливостей, знань, умінь, навичок, самоефективності у певних видах діяльності суттєвим чином позначається на готовності особистості до автономного вибору. У свою чергу, успішна реалізація автономного вибору впливає на підкріплення особистісної компетентності у сфері саморегуляції. Науковці також зазначають, що почуття спорідненості, що виникає на підґрунті надійної прихильності юнака або ж юнки до своїх батьків, формує безпечний тил у творчому пошуку та експериментуванні в умовах актуальної проблемної ситуації. У зв'язку з цим, надійна прихильність має провідне значення у формуванні активної життєвої позиції особистості юнацького віку. Психологічний аспект спорідненості з батьками створює оптимальні умови для ідентифікації сімейних цінностей із наступною їх інтеграцією у власні духовно-моральні цінності, детермінує позитивне емоційно-ціннісне самоствавлення дитини, створює умови для впевненості у розширених соціальних контактах.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Автономність як феномен особистості є малодослідженим утворенням юнацького віку. До сьогодні чітко не виокремленні зовнішні та внутрішні

чинники її розвитку, не розкриті основні показники та особливості її становлення в юнацькому віці у сім'ї.

2. Автономність особистості характеризується у науковій літературі як системне, багаторівневе утворення, яке функціонально проявляється протягом усієї життєдіяльності людини. Встановлено, що головною ознакою автономності є здатність суб'єкта до довільної самоорганізації, тобто можливості самостійно визначати та реалізовувати свідомі вибори з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників. Функціонально автономність проявляється в інтеграції процесів дистанціювання від зовнішніх та внутрішніх чинників і трансценденції власної природи. Автономна особистість має відкриту пізнавальну позицію та більшої мірою довіряє і приймає себе.

3. Початковим етапом розвитку автономності виступає раннє дитинство, в якому за успішної сепарації–індивідуації дитини від матері розвивається почуття автономності. Водночас, сенситивним періодом його розвитку виступає саме юнацький вік. На тлі розв'язання кризи ідентичності в юнацькому віці з'являються адекватні можливості для повноцінної самодетермінації і саморегуляції життя юнака або ж юнки.

4. Розвиток автономності особистості в юнацькому віці послідовно реалізується через ряд психологічних механізмів: інтерналізації (інкорпорації, інтроекції, ідентифікації), екстерналізації (проекції, соціального порівняння й ідентифікації), рефлексії «Я» та автономізації (інтеграції і творчого перетворення вихідних конструктів, значенневої інтеграції життєвого досвіду та ін.).

5. Батьківсько-юнацькі взаєностосунки виступають вагомою соціально-психологічною умовою успішної автономізації юнаків. Позитивна прихильність, сприяння автономії, адекватний зворотний зв'язок при реалізації поведінкового контролю, відмова від маніпулятивного психологічного контролю – основні умови батьківського ставлення, що сприяють розвитку автономності особистості у юнацькому віці.

б. Модель розвитку автономності особистості юнацького віку показує вплив соціально-психологічних умов на її розвиток. До важливих умов відносяться особливості сімейних взаємовідносин, що детерміновані характером батьківського ставлення, сімейних установок та очікувань, батьківських позицій та стилю виховання, переважаючих батьківських почуттів і рівня батьківської відповідальності. Зазначені чинники детермінують рівень автономності дитини через наслідування юнаком або юнкою зразків конструктивної поведінки батьків, за умови взаємної прихильності членів родини та схвалення батьками проявів автономних виборів юнаками та юнками.

Внутрішні чинники складають особистісні утворення та властивості, зокрема, рівень розвитку індивідуально-типологічних регулятивних процесів та властивостей (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), позитивне емоційно-ціннісне самоствавлення, оптимістичний атрибутивний стиль, інтернальний локус контролю і сформовані духовно-моральні цінності. Зазначені чинники діють через механізми рефлексії та асиміляції інтроєктів у власний світогляд, за умов сформованих навичок саморегуляції.

Результати досліджень цього розділу висвітлено у публікаціях: [194; 201; 202; 203].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Організація, методи та методика дослідження автономності особистості в періоді юності

Констатувальний експеримент, метою якого було вивчення впливу сімейних взаємостосунків на розвиток автономності особистості в юнацькому віці, передбачав, перш за все, обґрунтування процедури дослідження, вибору, адекватних меті, предмету та завданням дослідження, методів та методик дослідження.

Дослідження автономності особистості у юнацькому віці нами здійснювалося в три етапи.

Перший етап (2005–2006 рр.) передбачав розробку концепції експериментальної роботи, визначення мети, завдань та підбір адекватних, взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів та методик. Пілотажне дослідження проводилося нами для перевірки надійності та інформативності обраних методів та засобів реалізації поставлених завдань.

Під час другого етапу (2006–2007 рр.) проводився констатувальний експеримент із використанням комплексу психологічних методів: спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда) та тестування. Виконано пробну адаптацію опитувальника академічної саморегуляції осіб юнацького віку. Визначено типи суб'єктної саморегуляції та динаміку автономності юнаків та юнок. Емпірично досліджено вплив сімейних взаємостосунків на розвиток автономності осіб юнацького віку. Встановлено взаємозв'язок стилів сімейних взаємовідносин та типів автономної–залежної саморегуляції осіб юнацького віку.

Третій етап дослідження (2008 р.) був спрямований на узагальнення результатів констатувального та формувального експерименту, інтерпретацію даних дослідження.

Емпіричне дослідження проводилися на базі таких навчальних закладів: Вінницького соціально-економічного інституту, Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Технологічно-промислового коледжу Вінницького державного аграрного університету (ВДАУ), Загальноосвітньої школи I-III ступенів №15 м. Вінниці, Сквородківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Старокостянтинівської районної ради Хмельницької області. На різних етапах дослідженням було охоплено: 440 юнаків та юнок, віком 16–20 років, та 370 осіб – їхніх батьків. Для порівняння результатів дослідження вибірка юнацького віку була диференційована нами за групами (див. *табл. 2.1*).

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки досліджуваних осіб юнацького віку ($n_1=440$) та їх батьків ($n_2=370$)

Заклад освіти	Категорія досліджуваних юнацького віку ($n_1=440$)				Батьки, які брали участь у дослідженні ($n_2=370$)	
	Місце проживання		Стать			
	місто	село	чоловіча	жіноча	мати	батько
ВСЕІ Університету «Україна»	65	100	23	142	131	92
Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна»	38	57	29	66	53	33
Технологічно-промисловий коледж ВДАУ	21	23	22	22	40	11
ЗОШ №15 м. Вінниці	96	-	47	49	-	-
Сквородківська ЗОШ I-III ст. Старокостянтинівської районної ради Хмельницької обл	-	40	20	20	10	-
Усього	220	220	141	299	234	136

Вибір методів дослідження визначався необхідністю системного підходу до вивчення автономності, отримання достовірних даних, коректної математичної обробки отриманих результатів. У ході дослідження було використано комплекс таких методів:

1. Теоретичні методи: аналіз, узагальнення, систематизація науково-методичної літератури, метод моделювання.

2. Констатувальний експеримент із застосуванням методів нестандартизованого самопостереження, усного опитування (бесіди, інтерв'ю), тестування (опитувальник дослідження «Автономності–залежності» Г.С. Пригіна, опитувальник академічної саморегуляції Р. Райана і Д. Коннелла, методика В.І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ), опитувальник «Смислові базові установки», морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) Сопова В.Ф., опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них», опитувальник «Аналіз сімейних взаємовідносин» Є.Г. Ейдемільера (АСВ), опитувальник «Взаємодія батьки–дитина» (ВБД), тест упевненості у собі В.Г. Ромека, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Д. Роттера, тест оптимізму В.М. Русалова, Л.М. Рудної) та ін.) (див. *табл. 2.2 і 2.3*).

3. Методи математичної статистики (описова статистика, факторний, кореляційний аналізи, математико-статистичні критерії (t-критерій Стьюдента, χ^2 -критерій Пірсона та T-критерій Вілкоксона для виявлення значущих зсувів у досліджуваних ознаках), офісні додатки EXCEL (версія 97) та пакет SPSS.14.

Традиція вивчення автономності особистості переважно належить західним науковцям. Психодіагностичний інструментарій вимірює дану властивість як параметр більш складних феноменів, наприклад особистісної зрілості, самоактуалізації особистості тощо. Розробкою психодіагностичних методик, що вимірюють автономність як самостійну властивість особистості, займалися О.Є. Дергачова [38], Д.Р. Коннелл, Р.М. Райан [213; 224], Г.С. Пригін [135] та ін.

Констатувальний експеримент як основна частина дослідження проводився із використанням низки наступних методів: нестандартизованого самоспостереження, бесіди, інтерв'ю та психодіагностичного тестування, в ході яких вивчалися показники автономності особистості та умови її розвитку в юнацькому віці.

Нестандартизоване самоспостереження використовувалося з метою актуалізації рефлексії в юнаків та юнок щодо ситуацій, у яких вони проявляли себе автономно. Фіксація даних самоспостереження здійснювалася за допомогою щоденника спостереження. Респонденти фіксували у ньому особливості ситуацій вибору, описували власні прояви автономної поведінки, аналізували умови, які сприяли чи заважали цим проявам, робили висновки. Результати самоспостережень використовувалися під час аналізу апробації програми соціально-психологічного тренінгу розвитку автономності особистості в юнаків та юнок експериментальної та контрольної груп.

Психологічне інтерв'ю і бесіда використовувалися для встановлення емпіричних змінних, що відображають умови прояву автономності осіб юнацького віку. У їх виділенні ми опиралися на модель розвитку автономності особистості юнацького віку. Метою усного опитування було отримання первинних даних щодо конкретизації ситуацій, у яких проявляється автономність юнаків та юнок, зокрема у взаємостосунках із оточуючими та батьками, усне опитування проводилося у формі напівструктурованого інтерв'ю. В ході опитування фіксувалися відповіді на такі запитання:

1. Пригадайте ситуації, в яких ви самостійно приймали важливі життєві рішення, при цьому в їх реалізації покладалися на себе.
2. Які власні риси та вміння допомагали вам у цьому?
3. Як сприймали та оцінювали вашу поведінку батьки та інші значущі дорослі?
4. Які умови або ж обставини заважали проявам автономності?
5. За яких умов у сімейних взаємостосунках ви дієте вільно, відповідно до вашого власного вибору?

Методи та методики дослідження автономності особистості та психологічних умов її розвитку в юнацькому віці

Параметри	Шкали опитувальників	Методики дослідження
1. АВТОНОМНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	<ul style="list-style-type: none"> • Тип суб'єктної регуляції; • Тип академічної регуляції; • Відносний індекс автономності 	<ul style="list-style-type: none"> • «Автономність–залежність» Г.С. Пригіна; • «Академічна саморегуляція» Р. Райана, Д. Коннелла
2. ПАРАМЕТРИ АВТОНОМНОСТІ: <ul style="list-style-type: none"> • довільна самоорганізація; • здатність до дистанціювання від впливів оточення; • здатність до трансцендентності; • довіра до себе, прийняття себе; • відкрита пізнавальна позиція 	<ul style="list-style-type: none"> • Відносний індекс автономності • «Загальний рівень саморегуляції»; • «Вербальна залежність»; • «Емоційна залежність»; • «Залежність від досягнень»; • «Вимогливість до інших»; • Духовно-моральні життєві цінності: креативність та духовне задоволення; • «Відповідальність за інших»; • «Впевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціативність у контактах»; • Духовно-моральна життєва цінність: особистий розвиток; • Відносний індекс оптимізму 	<ul style="list-style-type: none"> • «Академічна саморегуляція» Р. Райана, Д. Коннелла; • ССПМ В. Моросанової; • «Смислові базові установки»; • Морфологічний тест життєвих цінностей; • «Смислові базові установки»; • Тест впевненості у собі В.Г. Ромека; • Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ); • Тест оптимізму В.М. Русалова, Л.М. Рудної
3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ: <ul style="list-style-type: none"> • Процеси та навички саморегуляції; • Позитивне емоційно-ціннісне самоставлення; • Атрибутивний стиль діяльності та локус контролю • Духовно-моральні цінності 	<ul style="list-style-type: none"> • Типи суб'єктної регуляції; • Типи академічної регуляції; • Регулятивні процеси та властивості; • «Впевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціативність у контактах»; • Відносний індекс оптимізму; • «Інтернальний локус контролю»; • Духовно-моральні життєві цінності 	<ul style="list-style-type: none"> • «Автономність–залежність» Г.С. Пригіна; • «Академічна саморегуляція» Р. Райана, Д. Коннелла; • ССПМ В. Моросанової; • Тест впевненості у собі В.Г. Ромека; • Тест оптимізму В.М. Русалова, Л.М. Рудної; • «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» Д.Роттера; • Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)

Для дослідження рівня автономності особистості був використаний *опитувальник дослідження «Автономності–залежності» Г.С. Пригіна* [143, с. 359]. Методика дозволяє діагностувати типологічні особливості саморегуляції «автономного», «змішаного» та «залежного» типів усвідомленої саморегуляції діяльності. Для оцінювання названих типів респонденти методом самооцінювання співвідносили 18 запропонованих тверджень із собою. За ключем визначався тип усвідомленої саморегуляції діяльності.

- «Автономний» тип характеризується впевненістю у собі, цілеспрямованістю, наполегливістю, дисциплінованістю, організованістю, спрямованістю на ефективність виконання справи, а не на соціальне визнання, визначає свідоме та відповідальне ставлення до справи, критично й адекватно оцінює власні можливості у реалізації намічених планів, здатний самостійно виконувати поточний та кінцевий контроль результатів.
- «Залежний» тип характеризується несамостійністю, невпевненістю у собі, потребує зовнішньої організації та контролю діяльності, чутливий до критики, спрямований на соціальне схвалення у виконанні діяльності, а не на ефективність виконаної справи, уникає відповідальності.
- «Змішаний» тип поєднує ситуативно риси обох попередньонаведених типів.

Для диференційованого вивчення типів поведінкової регуляції, залежно від ступеня автономного (не залежного від керування) функціонування, нами використаний *опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A)* [213], в основу якого покладено теорію самодетермінації особистості Е. Десі і Р. Райана. Опитувальник академічної саморегуляції складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів: «Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?», «Чому я включаюся в аудиторну роботу?», «Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?», «Чому я намагаюся бути успішним

у навчанні?». Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою (не важливо – дуже важливо). Шкали оцінювання:

- дуже важливо – 4 бали.
- важливо – 3 бали.
- не дуже важливо – 2 бали.
- не важливо – 1 бал.

За ключем опитувальника обраховуються показники типів регулювання. Відносний індекс автономії вказує на рівень сформованості автономності особистості.

Зовнішнє регулювання – регулювання, яке чиниться через безпосереднє управління з боку іншої людини. Воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання тощо.

Інтроектоване регулювання – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули реального усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

Ідентифіковане регулювання – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з подальшим наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

Власне спонукання – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності [184].

Відносний індекс автономії вказує на ступінь довільної самоорганізації суб'єкта, його можливість самостійно визначати та реалізовувати свідомий вибір, з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників дійсності.

Пробна адаптація опитувальника наводиться у додатку А.

Для оцінювання усвідомленої саморегуляції довільної активності юнаків використана методика В.І. Моросанової «*Стиль саморегуляції поведінки*» (ССПМ) [96; 98]. Методика дозволяє діагностувати ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції та її індивідуальні профілі, компонентами яких є

регуляторні процеси: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості та самостійності. Опитувальник ССПМ складається з 46 тверджень і дозволяє виявити рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини за інтегративною шкалою «Загальний рівень саморегуляції» (ЗР). Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень у кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, оцінювання результатів і програмування), і також регуляторно-особистісних властивостей (самостійності та гнучкості).

Шкала "Планування" (Пл) характеризує індивідуальні особливості формування й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. *Високі показники* за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні й стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У досліджуваних, що мають *низькі показники* за цією шкалою, потреба в плануванні розвинена слабо, цілі піддаються частій зміні, поставлена мета рідко буває досягнута, планування – малореалістичне. Такі досліджувані воліють не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно й зазвичай не самостійно.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяє діагностувати індивідуальний розвиток уявлень про зовнішні й внутрішні значимі умови, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості й адекватності. Досліджувані, що мають *високі показники* за цією шкалою, здатні виділяти значимі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. У досліджуваних, що мають *низькі показники* за цією шкалою, слабка сформованість процесів моделювання проявляється у схильності неадекватно оцінювати значущі внутрішні умови і зовнішні обставини, фантазуванні, що може супроводжуватися різкими перепадами у

ставленні до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі з визначенням мети й програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди зважають на зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальний розвиток усвідомленого програмування людиною своїх дій. *Високі показники* за цією шкалою вказують на те, що в людини сформувалася потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, на деталізованість та розгорнутість програм, що розробляються самостійно. Ці програми гнучкі, легко змінюються у нових обставинах, стійкі в ситуаціях з перешкодами. При невідповідності отриманих результатів, поставленій меті, виробляється корекція програми дій аж до одержання прийняттого людиною результату. *Низькі показники* за шкалою програмування свідчать про невміння й небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди воліють діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто зіштовхуються з неадекватністю отриманих результатів із цілями діяльності й при цьому не вносять змін у програму дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» (ОР) характеризує індивідуальний розвиток і адекватність оцінювання досліджуваними своїх можливостей та результатів діяльності, поведінки. *Високі показники* за цією шкалою свідчать про розвинену й адекватну самооцінку, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінювання результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів із метою діяльності, так і причини, що призвели до неї, гнучко адаптуючись до зміни умов. *Низькі показники* цієї шкали вказують, що досліджуваний не зважає на свої помилки, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, до погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, коректувати систему саморегуляції

при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Досліджувані з *високими показниками* за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани й програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити ситуацію і змінити програму дій. При виникненні незгодженості отриманих результатів із поставленою метою вчасно оцінюють сам факт незгодженості й вносять відповідну корективу. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику. Досліджувані з *низькими показниками* за шкалою гнучкості у динамічній обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у навколишніх умовах та способі життя. Вони неспроможні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та вчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати незгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корективи. Як результат у таких випробуваних неминуче виникають регулярні збої і, як наслідок, невдачі у результатах діяльності.

Шкалу «Самостійність» (С) характеризує розвиток регуляторної автономності. Наявність *високих показників* за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу над досягненням поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Досліджувані з *низькими показниками* за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточення. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі люди часто й некритично дотримуються чужих порад. За відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗР) оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Досліджувані з *високими показниками* загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, вони

усвідомлюють процеси формування та досягнення мети. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи у звичних видах діяльності. У досліджуваних з *низькими показниками* за цією шкалою потреба в усвідомленому плануванні й програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більше залежні від ситуації й думок оточення. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з досліджуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності значною мірою залежить від узгодженості стильових особливостей регуляції й вимог певного виду активності.

Опитувальник «Смислові базові установки» (адаптація О.Д. Ішкова та Н.І. Мілорадової опитувальника «Шкала дисфункційності» Д. Бернса) [93] дозволяє досліджувати рівень функціонування семи базових установок, відповідно до таких шкал:

- три види залежностей – вербальна, емоційна та залежність від досягнень;
- два види вимогливості – до себе й до інших;
- два види відповідальності – за інших та за себе.

Шкала *«Вербальна залежність»* дозволяє виявити залежність самоповаги людини від думок оточення.

Шкала *«Емоційна залежність»* оцінює залежність людини від емоційної підтримки оточення.

Шкала *«Залежність від досягнень»* виявляє залежність самоцінності людини від її успіхів.

Шкала *«Вимогливість до себе»* визначає схильність людини до «бездоганності».

Шкала «Вимогливість до інших» встановлює ступінь вимогливості людини до близького оточення.

Шкала «Відповідальність за інших» показує ступінь відповідальності особистості за людей, що її оточують.

Шкала «Відповідальність за себе» виявляє ступінь відповідальності людини за саму себе.

«Сирі» бали за шкалами переводяться у стени. Автори виділяють п'ять рівнів вираженості кожного з параметрів: 1–2 бали – небезпечно низький рівень; 3–4 бали – низький рівень; 5–6 балів – адекватний рівень; 7–8 балів – високий рівень; 9–10 балів – небезпечно високий рівень [93].

Оскільки автономність розглядається як особистісно-регулятивна властивість особистості, ми використали *Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) Сопова В.Ф.* [159], виходячи з того, що самотність людини визначається відносно основних цінностей, визнаних суспільством. Опитувальник призначений для виявлення індивідуальної системи цінностей людини. Морфологічний тест життєвих цінностей складається зі 112 тверджень, кожне з яких досліджуваному необхідно оцінювати за 5-бальною системою.

Основним діагностичним конструктом МТЖЦ являються термінальні цінності. До переліку життєвих цінностей увійшли такі:

- *Саморозвиток*, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик.
- *Духовне задоволення*, тобто управління моральними принципами, перевага духовних потреб над матеріальними.
- *Креативність*, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність.
- *Активні соціальні контакти*, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.

- *Власний престиж*, тобто завоювання визнання в суспільстві за умови дотримання певних соціальних вимог.
- *Високе матеріальне становище*, тобто звернення до факторів матеріального благополуччя як головного сенсу існування.
- *Досягнення*, тобто постановка й розв'язання певних цілей як головних життєвих факторів.
- *Збереження власної індивідуальності*, тобто перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності й незалежності [159].

Результати підрахунків за ключем заносяться у відповідну таблицю. Запропоновані цінності розподіляються за двома різноспрямованими групами: духовно-моральних цінностей (гуманістичних) та егоїстично-престижних (прагматичних). Це концептуально важливо для визначення спрямованості діяльності особистості або групи. До першої групи відносяться цінності: саморозвитку, духовного задоволення, креативності й активні соціальні контакти, які відображають морально-ділову спрямованість особистості. Відповідно, до другої групи цінностей відносяться: престиж, досягнення, матеріальний добробут, збереження індивідуальності. Вони, у свою чергу, відображають егоїстично-престижну спрямованість особистості.

Якщо всі ціннісні орієнтації є низькими – спрямованість особистості невизначена, без вираженого цілепокладання. Якщо усі бали високі – спрямованість особистості суперечлива, внутрішньоконфліктна. Високі бали цінностей першої групи спрямованості особистості вказують на гуманістичну спрямованість, другої групи – на прагматичну.

З метою вивчення психологічних особливостей самоствавлення юнаків та юнок використаний *Тест упевненості в собі В.Г. Ромека*, який дозволяє оцінити впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативність у контактах. Впевненість у собі вимірюється як узагальнене позитивне когнітивно-емоційне ставлення до власних навичок, «віра у власну ефективність». Його емоційний компонент прирівнюється до «соціальної сміливості–сором'язливості».

Поведінковий компонент тесту: «ініціатива у контактах–пасивність». Опитувальник складається з 30 запитань. Відповідно до норм «сирі» бали переводяться у стени [147].

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Е.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, А.М. Еткінда [132, с. 288] використана нами для визначення типу локалізації контролю над значущими для досліджуваного подіями. Локус контролю розглядається як особлива світоглядна установка, яка тісно пов'язана з мотиваційно-потребовою сферою та Я-концепцією, феноменологічно виражена приписуванням причин результативності власних дій тим чи іншим інстанціям. Автором виділяються інтернальний та екстернальний локуси контролю у різних сферах життєдіяльності: сфері досягнень, невдач, сімейних взаєностосунках, виробничих відносинах, міжособистісних взаєминах, у ставленні до стану власного здоров'я. Опитувальник містить 44 твердження, які досліджуваними оцінювалися за ступенем погодження:

- +3 – повністю погоджується з твердженням;
- +2 – погоджується з твердженням, але є винятки;
- +1 – сумнівається, але схиляється до думки, що погоджується;
- 1 – сумнівається, але схиляється до думки, що не погоджується;
- 2 – не погоджується з твердженням, але є винятки;
- 3 – повністю не погоджується з твердженням;

Люди розрізняються за тим, як і де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Д. Роттер виділяє два полярних типи локалізації – екстернальний та інтернальний. Локус контролю описує, у якій мірі особистість відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності та свого життя, або пасивним об'єктом дій інших людей і обставин. Екстернальність–інтернальність являє собою конструкт, який варто розглядати як континуум, що має на одному кінці виражену «екстернальність», а на іншому – «інтернальність»; переконання ж людей розташовані на всіх точках між ними, здебільшого всередині. Особистість із екстернальним локусом контролю оцінює свої успіхи

й невдачі як такі, що регулюються зовнішніми факторами, такими як доля, удача, щасливий випадок, впливові люди й непередбачувані сили оточення. Особистість із інтернальним локусом контролю вірить у те, що успіхи та невдачі визначаються її власними діями і здібностями [66].

За результатами дослідження формується профіль рівня суб'єктивного контролю досліджуваного, який дозволяє виконати якісний та кількісний аналіз за усіма шкалами.

Тест оптимізму В.М. Русалова та Л.М. Рудіної дозволяє вивчити атрибутивні стилі поведінки «оптимізм–песимізм» за факторами: сталість, широта, персоналізація, а також надія [150]. Оптимізм – це бадьоре та життєрадісне світосприймання, за якого людина у всьому бачить світлі сторони, вірить у майбутнє, в успіх, у те, що у світі панує позитивний початок – добро. Песимізм – похмуре світосприймання, за якого людина не вірить у майбутнє, у всьому схильна бачити сумне, погане. Оптимізм характеризується силою надії – віри у можливість здійснення будь-чого радісного, сприятливого. Опитувальник складається із 48 запитань, кожне з яких передбачає дві відповіді. Досліджуваному пропонують обрати той варіант, який найточніше характеризує його. За ключем обраховуються результати за факторами: сталість – характеризує тривалість переживання стану оптимізму–песимізму, широта характеризує об'єм життєвих сфер, в яких проявляється оптимізм–песимізм, персоналізація вказує на локус причин успіхів та невдач: Я або інші.

Критеріями сімейних взаємовідносин, відповідно до моделі розвитку автономності особистості в юнацькому віці, нами виділені: батьківське ставлення, батьківські установки та очікування, батьківські позиції та стиль виховання і батьківські почуття. Для вивчення особливостей сімейних взаємостосунків нами використані: опитувальник «Взаємодія батьки–дитина» (у двох варіантах: юнацький та батьківський), опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (в опитуванні юнаків та юнок), опитувальник «Аналіз сімейних взаємовідносин» Є.Г. Ейдемільера (АСВ) (в опитуванні батьків юнаків та юнок).

Методики дослідження сімейних взаєностосунків як соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості юнацького віку

Параметри	Шкали опитувальників	Методики дослідження
<ul style="list-style-type: none"> • Батьківське ставлення 	<ul style="list-style-type: none"> • Відчуження–прийняття; • Автономність–контроль; • Емоційна дистанція–близькість; • «Директивність»; • «Ворожість»; • Надання переваги дитячим якостям; • Винесення конфлікту подружжя у сферу виховання 	<ul style="list-style-type: none"> • «Взаємодія батьки–дитина»; • «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR); • «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г. Ейдеміллера (АСВ)
<ul style="list-style-type: none"> • Батьківські установки та очікування 	<ul style="list-style-type: none"> • Невимогливість–вимогливість; • М’якість–суворість; • Авторитетність батьків; • Неузгодженість–узгодженість; • Позитивний інтерес; • Потурання–ігнорування потреб дитини; • Надання переваги жіночим–чоловічим якостям дитини • Проекція власних небажаних якостей 	<ul style="list-style-type: none"> • «Взаємодія батьки–дитина» • ADOR; • АСВ
<ul style="list-style-type: none"> • Батьківські позиції та стиль виховання 	<ul style="list-style-type: none"> • Співпраця–відсутність співпраці; • Послідовність–непослідовність • Автономність батьків • Гіперпротекція–гіпопротекція; • Надмірність або ж недостатність вимог–обов’язків і санкцій; 	<ul style="list-style-type: none"> • «Взаємодія батьки–дитина» • ADOR; • АСВ
<ul style="list-style-type: none"> • Батьківські почуття 	<ul style="list-style-type: none"> • Нестійкість стилю виховання • Задоволеність взаєминами з дітьми; • Розширення сфери батьківських почуттів; • Виховна невпевненість батьків; • Фобія втрати дитини; • Нерозвинутість батьківських почуттів 	<ul style="list-style-type: none"> • «Взаємодія батьки–дитина» • АСВ

З метою дослідження ролі сімейних взаємостосунків у розвитку автономності особистості нами використаний *опитувальник «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г. Ейдемільера (АСВ)* [40, с. 697], призначений для вивчення типів та відхилень процесу виховання особистості юнацького віку. Опитувальник АСВ складається зі 130 тверджень і призначений для діагностування батьків підлітків та юнаків, віком від 11 до 21 року. Батьки виділяють ті твердження, із якими погоджуються. Методика дозволяє визначити:

- рівень протекції у процесі виховання (гіперпротекцію, гіпопротекцію);
- ступінь задоволення потреб юнака або ж юнки (потурання, ігнорування потреб);
- кількість та якість вимог до юнака або ж юнки у сім'ї (надмірність вимог–обов'язків, недостатність вимог–обов'язків, надмірність вимог–заборон, недостатність вимог–заборон, надмірна суворість санкцій, мінімальна суворість санкцій);
- нестійкість стилю виховання (потуральна гіперпротекція, домінуюча гіперпротекція, підвищена моральна відповідальність, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до юнака або юнки, гіпопротекція);

Психологічні причини відхилення у сімейному вихованні:

- розширення сфери батьківських почуттів;
- надання переваги в юнака або юнки дитячим якостям;
- виховна невпевненість батьків;
- фобія втрати дитини;
- нерозвинутість батьківських почуттів;
- проєкція на юнака чи юнку власних небажаних якостей;
- винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання;
- зсув у гендерних установках батьків по відношенню до дитини, залежно від її статі.

Опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR) вивчає установки, поведінку та методи виховання дітей батьками у сприйманні їх підлітками. Як зазначають Л.І. Вассерман, І.А. Горьковая, Є.Є. Роміцина [28], методика також може бути використана у дослідженні сімейних взаємостосунків осіб юнацького віку [126]. Модифікований варіант опитувальника розроблений З. Матейчиком та П. Ржичаном. Опитувальник складається з 50 тверджень, кожне з яких досліджуваний оцінює за 3-бальною шкалою: «2» – повністю відповідає батькові чи матері, «1» – частково відповідає; «0» – не відповідає поведінці батька чи матері. Методика діагностує такі параметри ставлення батьків до підлітків: *«шкала позитивного інтересу»* – характеризує теплі, довірливі та відкриті взаємини, піклування, підтримку та допомогу з боку батьків; *«шкала директивності»* – характеризує авторитарну поведінку батьків, нав'язування почуття провини дитині через невідповідність батьківським очікуванням, суворий контроль, обмеження у вираженні власних запитів підлітка; *«шкала ворожості»* – характеризує агресивну та надмірно сувору поведінку батьків; проявляється у підозрілості, критичності, надмірній вимогливості, прихованому намірі принизити підлітка; *«шкала автономності»* – характеризує батьків як невимогливих, поблажливих, як таких, що відсторонені від життя дітей, у матерів відмічається акцент на відсутності вимог–заборон стосовно підлітків, а в батьків – відгородженість, в обох батьків відсутня тенденція до заступництва; *«шкала непослідовності»* оцінюється юнаками як тенденція до екстремально–суперечливих форм прояву поведінки батьків з максимальним коливанням ставлень, у матерів протилежністю силі й недовірі виявляється поступливість і гіперпроективність, у батьків – довірливість і конформізм.

Стандартизовані дані розподіляються від 1 до 5 балів, норма – 3 бали, 4–5 балів вказують на вираженість досліджуваної якості.

Опитувальник «Взаємодія батьки–дитина» (ВБД) розроблений у двох варіантах, один з яких призначений для юнаків, а інший для їхніх батьків [175]. Він дозволяє дослідити наступні особливості сімейних взаємостосунків:

- 1) невимогливість–вимогливість. Шкала вказує на той рівень вимогливості батьків, що проявляється у взаємодії батьків з дитиною. Чим вищі показники за цією шкалою, тим більше вимог та очікуваної відповідальності з боку батьків по відношенню до дитини.
- 2) м'якість–суворість. За результатами цієї методики можна оцінювати рівень суворості заходів, що застосовуються до дитини, про жорсткість правил, встановлених у взаєминах між батьками і дітьми.
- 3) автономність–контроль. Чим вищі показники за цією шкалою, тим більш виражена контролююча поведінка стосовно дитини. Високий контроль може проявлятися у гіперопіці, нав'язливості, обмеженості. Низький контроль може свідчити про високий рівень довіри до дитини та підтримку самостійності, з іншого боку – може вказувати на потурання.
- 4) емоційна дистанція–близькість. Шкала вказує на рівень близькості, довіри і відкритості у взаємостосунках батьків і дітей.
- 5) відчуження–прийняття. Шкала відображає базове ставлення батьків до дитини, прийняття чи відчуження її особистісних якостей.
- 6) відсутність співпраці–співпраця. Наявність співпраці між батьками та юнаками відображає рівень включеності дитини у взаємодію, визнання її прав і гідності. Шкала відображає рівність та партнерство у взаємостосунках батьків та дитини.
- 7) неузгодженість–узгодженість. Шкала відображає частоту та ступінь узгодженості рішень між дітьми та батьками в різних ситуаціях.
- 8) непослідовність–послідовність. У цій шкалі відображається, наскільки послідовними і сталими у вимогах, у застосуванні заохочень та покарань є батьки.
- 9) авторитетність батьків. Результати цієї шкали відображають самооцінку батьків у сфері їх впливу на дитину. Порівняльний аналіз результатів оцінювання дітьми авторитетності батьків та самооцінювання батьків вказують на ступінь узгодженості–розбіжності сприйняття авторитетності батьків.

10) задоволеність взаєминами з дитиною (батьками). Шкала вказує на рівень задоволеності взаємостосунками батьків та дітей.

Опитувальник складається з 60 тверджень, кожне з яких досліджувані оцінюють за 5-бальною шкалою: «5» – так, цілком погоджуюсь; «4» – в цілому так; «3» – сумніваюся; «2» – скоріше ні; «1» – не погоджуюсь. Для оцінки даних опитувальника «сирі» дані переводяться у відповідності до шкали відсоткової стандартизації.

Методи математичної статистики використовувалися для обробки та аналізу первинних даних дослідження. Факторний та кореляційний аналізи здійснювалися, як правило, з використанням комп'ютерних програм: офісних додатків EXCEL (версія 97) та пакету SPSS.14. Використання методів математичної статистики обумовлено, передусім, метою нашого дослідження, необхідністю доведення або заперечення певного припущення, статистичної перевірки даних вибірки (розміру вибірки, параметрів розподілу) тощо.

Нами були використані такі методи математичної статистики:

- метод середніх величин;
- метод кореляційного аналізу;
- метод факторного аналізу.

Характер розподілу результативних показників отриманих даних перевірявся нами за допомогою параметрів описової статистики.

Значущість (достовірність) отриманих кореляційних залежностей оцінювалася на основі розрахунку величин коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона (r_p), оцінка відмінностей між двома групами – за рівнем та розподілом певної ознаки за допомогою t-критерію Стюдента і χ^2 -критерію Пірсона, значущість зсувів у рівнях досліджуваної ознаки – T-критерієм Вілкоксона [33; 156; 160].

Пробна адаптація опитувальника академічної саморегуляції була виконана із використанням факторного аналізу; методу описової статистики; визначення показників надійності опитувальника – коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та α -критерія Кронбаха.

2.2. Типи та динаміка автономної–залежної саморегуляції особистості в юнацькому віці

За результатами констатувального експерименту з вивчення автономності особистості в юнацькому віці нами виявлено такий розподіл типів суб'єктної регуляції за методикою «Автономності–залежності» Г.С. Пригіна, (табл. 2.4, рис.2.1).

Таблиця 2.4

Особливості розподілу типів суб'єктної регуляції в осіб юнацького віку (N=440)

Вік особистості	К-ть осіб	Залежний тип		Змішаний тип		Автономний тип	
		Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
15–16 років	110	35	20,9	49	44,5	26	23,6
16–17 років	67	26	38,8	26	38,8	15	22,4
17–18 років	122	42	34,4	52	42,6	28	22,9
18–19 років	74	35	42,3	22	29,7	17	22,97
19–20 років	67	32	47,76	23	34,3	12	17,9
Увесь загал: 15–20 років	440	170	38,6	172	39,1	98	22,3

Примітка: Розподіл значень автономності осіб юнацького віку не відрізняється від нормального розподілу (за формулою Н.А. Плохінського: $t_a=0,035<3$; $t_e=1,089<3$) [156, с. 231].

За опитувальником Г.С. Пригіна виявлено, що серед осіб юнацького віку переважають змішаний (39,1 %) і залежний типи суб'єктної регуляції (38,6 %). Водночас, автономних юнаків та юнок виявлено лише 22,3 %. Наведені результати засвідчують, що значна частина молодих людей потребує зовнішньої організації та контролю діяльності, у виконанні якої переважають мотиви почуття обов'язку або ж виконання через примус. У регуляції власної діяльності такі юнаки та юнки цілком зорієнтовані на схвальні оцінки з боку інших людей. Ми припускаємо, що можливою причиною такого розподілу значень є недостатня сформованість у юнацької молоді навичок функціональної автономії, оскільки значні зобов'язання щодо забезпечення життя залишаються

покладеними на їх батьків (оплата за навчання, проживання, харчування, забезпечення необхідними побутовими речами тощо). А тому, не маючи актуальної потреби у самопідтримці і забезпеченні власного життя, юнаки та юнки доволіно перекладають право та відповідальність за розв'язання своїх життєвих проблем на батьків.

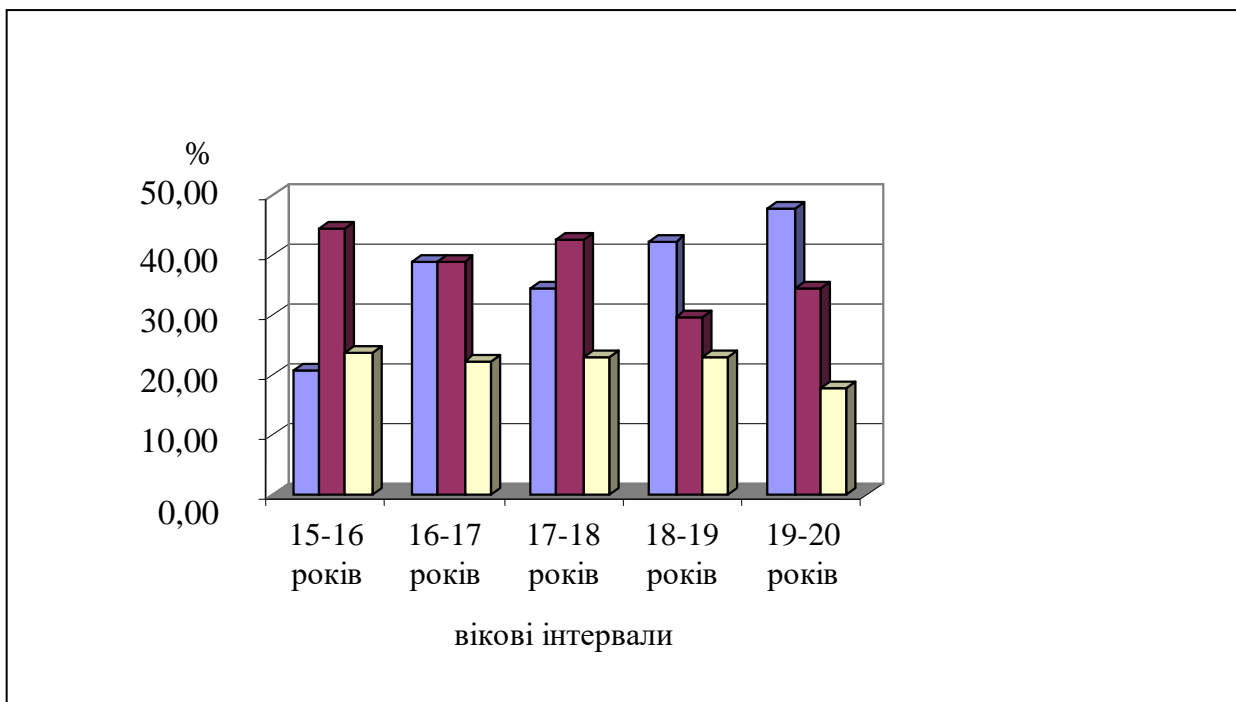


Рис. 2.1. Динаміка розподілу типів суб'єктної регуляції осіб юнацького віку

Примітки: ■ - Залежний тип суб'єктної регуляції;
■ - Змішаний тип суб'єктної регуляції;
■ - Автономний тип суб'єктної регуляції

Як видно з рис. 2.1, з дорослішанням спостерігається тенденція до збільшення кількості юнаків та юнок із залежним типом регуляції (27 %) та переважно стабільний їх відсоток із автономним типом суб'єктної регуляції. Водночас значно знижується з віком відсоток автономних молодих людей, що досягають випускних курсів у вищих навчальних закладах. На наш погляд, це пов'язано з тим, що юнаки та юнки протягом навчання здобувають переважно професійні знання та вміння, і, як буває часто, їм бракує практичних навичок, необхідних у реальній професійній діяльності. Критичне усвідомлення рівня власної конкурентоспроможності на ринку праці призводить до спаду впевненості у собі, фрустрації ідеалізованих юнацьких домагань тощо.

Юнаки та юнки випускних класів із автономним типом регуляції схильні ідеалізувати незалежність від батьків, тому їхні суб'єктивні оцінки автономності переважають оцінки старших товаришів. Навчання у вищих навчальних закладах, самостійне життя у нових містах, тимчасові підробітки тощо, розширюють сфери самореалізації юнацької молоді та водночас вимагають власної організованості у реальних умовах дорослого життя.

Враховуючи те, що юнацький вік характеризується періодом розвитку ідентичності особистості, на наш погляд, заслуговує на увагу вивчення гендерних відмінностей у проявах типів суб'єктної регуляції. Порівняльний аналіз її динаміки представлено у *табл. 2.5, 2.6* та на *рис. 2.2 і 2.3*:

Таблиця 2.5

**Динаміка розподілу типів суб'єктної регуляції юнок
за методикою Г.С. Пригіна (n=299)**

Вік юнок	К-ть юнок	Залежний тип		Змішаний тип		Автономний тип	
		Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
15–16 років	55	14	25,4	23	41,8	18	32,7
16–17 років	34	17	50	9	26,5	8	23,5
17–18 років	98	32	32,6	46	47	20	20,4
18–19 років	64	29	45,3	20	31,25	15	23,4
19–20 років	48	29	60,4	14	29,2	5	10,4
Увесь загал юнок	299	121	40,5	112	37,5	66	22

Із результатів, поданих у *табл. 2.5* та на *рис. 2.2*, видно, що з дорослішанням значно зростає частка дівчат залежного типу суб'єктної регуляції та зменшується – автономного типу. Так, 40,5 % дівчат демонструють залежний тип регуляції поведінки, 37,43 % – змішаний і лише 22 % юнок – автономний тип суб'єктної регуляції.

К. Гілліган зазначає, що, на відмінну від хлопців, дівчата в юнацькому віці здобувають власну ідентичність через взаєностосунки з референтними для них особами, а юнаки – через відокремлення. Науковець стверджує, що жіноча ідентичність формується у розширеному досвіді близькості, взаємозв'язку і

піклуванні про інших. Фемінність визначається терпимим ставленням до вчинків людей, релятивністю суджень у їх ситуативній та емоційній зумовленості. Проте маскуліність юнаків характеризується усвідомленням власної автономії, вона проявляється у незалежності суджень, неупередженості, невідкладності почуттям [216].

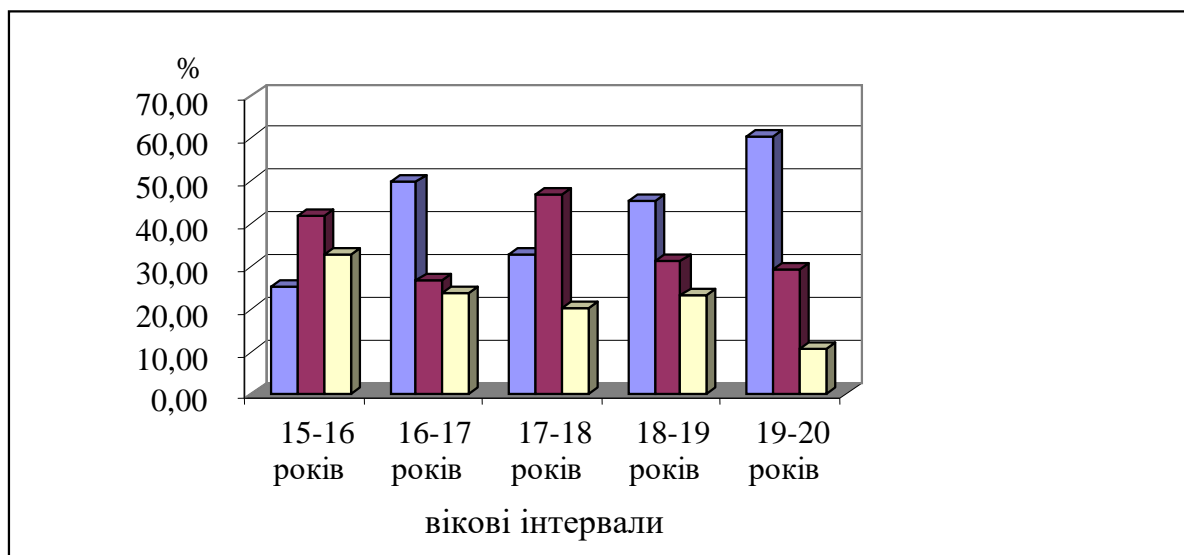


Рис. 2.2. Динаміка типів суб'єктивної регуляції юнок

Примітки: ■ - Залежний тип суб'єктивної регуляції;
■ - Змішаний тип суб'єктивної регуляції;
■ - Автономний тип суб'єктивної регуляції

У юнаків, на відмінну від юнок, спостерігається коливання рівнів розвитку автономності (Див. *табл. 2.6* та *рис.2.3*).

Таблиця 2.6

Динаміка розподілу типів суб'єктивної регуляції юнаків

за методикою Г.С. Пригіна (N=141)

Вік юнаків	К-ть юнаків	Залежний тип		Змішаний тип		Автономний тип	
		Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
15–16 років	55	21	38,2	26	47,3	8	14,5
16–17 років	34	9	26,5	17	50	8	23,5
17–18 років	23	9	39	6	26,7	8	34,8
18–19 років	11	6	60	3	20	2	20
19–20 років	18	3	16,7	9	50	4	33,3
Увесь загал	141	48	34	61	43,3	32	22,7

Так, нами встановлено, що частка юнаків залежного типу складає 34 % від усього загалу, автономного типу – 22,7 %, змішаного типу – 43,6 %. Кількість юнаків залежного типу з віком зменшується на 21,5 %, і зростає на 18,8 % автономних юнаків. Коливання у динаміці автономності можна пов'язати з продовженням процесу формування їх ідентичності, а саме тому спостерігається періодичне повернення юнаків у стан передвизначеності, мораторію в особистісному самовизначенні.

Переважа у 19–20-річних юнаків автономного типу регуляції (на 16,6 % більше ніж юнаків із залежним типом регуляції) підтверджує думку Е. Еріксона про те, що успішне подолання кризи ідентичності характеризується вираженою індивідуалізацією, відособленістю та автономністю молоді людини [190].

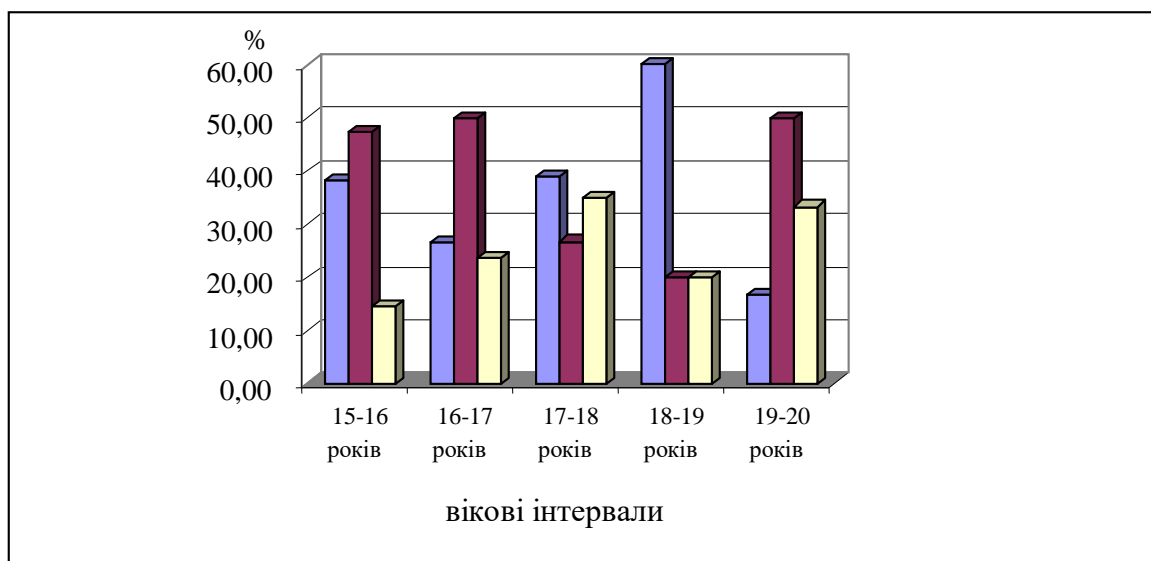


Рис. 2.3. Динаміка типів суб'єктної регуляції юнаків

- Примітки:
- - Залежний тип суб'єктної регуляції;
 - - Змішаний тип суб'єктної регуляції;
 - - Автономний тип суб'єктної регуляції

Порівняльний аналіз динаміки типів суб'єктної регуляції в юнаків та юнок вказує на те, що дівчата частіше ніж хлопці виявляють залежний тип поведінки (у середньому більше на 6,5%), на що вказують також значущі розбіжності розподілів типів суб'єктної регуляції у юнаків та юнок залежного і змішаного типів ($\chi^2_1=17,7$; $\chi^2_2=21,44$ ($p \leq 0,01$)). Хоча слід відзначити, що

розподіли значень автономних юнаків та юнок статистично не відрізняються ($\chi^2_3=7,64$).

Виконаний аналіз вказує на існування значущих розбіжностей у динаміці розвитку суб'єктної регуляції юнаків та юнок. Встановлено, що протягом юнацького віку у хлопців поступово зростає автономний тип регуляції, а в дівчат, навпаки, знижується, що зумовлено гендерними відмінностями у протіканні процесу формування їх ідентичності.

Цікавими, відносно мети нашого дослідження, є результати емпіричного дослідження автономності–залежності у підлітків, виконані А.О. Реаном. Науковець указує на існування розбіжностей в осіб підліткового віку в розподілах типів суб'єктної регуляції за гендерною ознакою ($\chi^2=17,14$; $p\leq 0,01$). Дослідник також зазначає, що дівчата-підлітки поступаються хлопцям-одноліткам у автономності, і такий факт він пов'язує з дією соціокультурних гендерних очікувань (табл. 2.7) [143, с. 361].

Таблиця 2.7

Розподіл автономності–залежності старших підлітків у навчальній діяльності за дослідженням А.О. Реана

Стать	Залежний тип	Змішаний тип	Автономний тип
Хлопці	42,6 %	32,5 %	24,8 %
Дівчата	65 %	29,5 %	5,5 %
Увесь загал	53,8 %	31 %	15,15 %

Порівняльний аналіз показників автономного типу регуляції дівчат юнацького та підліткового віку вказує на статистично значущі розбіжності розподілів ($\chi^2=16,47$, $p\leq 0,01$), поряд з тим, розподіли значень автономності–залежності хлопців істотно не відрізняються ($\chi^2=2,69$). Проте виявлено тенденцію до зменшення кількості осіб залежного типу: у дівчат на 22,5 %, у хлопців – на 8,6 %. Кількість автономних дівчат суттєво збільшується при переході від підліткового до юнацького віку – на 16,5 %, на противагу тому, відсоток автономних хлопців залишається майже незмінним.

Ми припускаємо, що така динаміка розвитку автономності пов'язана з випереджаючим розвитком автономності юнаків порівняно з їх ровесницями. За К. Гілліган, юнацька ідентичність пов'язана з утвердженням автономного, ініціативного, умілого суб'єкта. Процес індивідуалізації досягається відмежуванням від батьків, зокрема від матері, супроводжується розвитком маскулінності, формуванням виразного почуття самості. Жіноча ідентичність розвивається всупереч відособленню індивідуальної самості через єднання з іншими людьми [58; 183; 216]. Більшість хлопців переживають стадію дифузної ідентичності та мораторію, у зв'язку з цим, залежний тип поведінки відіграє психозахисну роль.

Порівняльний аналіз розподілів типів суб'єктної регуляції у студентів інститутів, учнів коледжу та шкіл (табл. 2.8) вказує на існування певних розбіжностей у розподілах автономності–залежності представників вище зазначених груп молоді.

Таблиця 2.8

**Розподіли суб'єктної регуляції у студентів та учнів коледжу і школи
(N=165)**

Заклад освіти	Вік юнаків та юнок	Залежний тип		Змішаний тип		Автономний тип	
		Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Інститут	17–21 р.	104	40	92	35,4	64	24,6
Коледж	15–17 р.	20	45,45	20	45,45	4	9,1
Загальноосвітня школа (ЗОШ)	15–17 р.	41	30,1	56	41,2	39	28,7

За допомогою χ^2 -критерію Пірсона виявлені значущі розбіжності в розподілах типів суб'єктної регуляції студентів інституту та учнів коледжу ($\chi^2_1=8,88$; $p \leq 0,05$). Але слід зазначити, що немає значущих розбіжностей у типах автономності–залежності у студентів і учнів міської школи ($\chi^2_2=2,11$).

Серед студентів інституту утричі більший відсоток автономних юнаків, порівняно з учнями коледжу. Водночас на 5,85 % більша підгрупа залежних юнаків коледжу, порівняно з підгрупою залежних юнаків інституту.

Відмінності такого розподілу ми пов'язуємо з цілою низкою чинників: з контингентом абітурієнтів, що вступають до вищих навчальних закладів та коледжів, із відмінностями структури та організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних рівнів акредитації, і, насамперед, з віковими особливостями розвитку особистості.

Найбільша кількість юнаків та юнок із автономним типом регуляції серед учнів загальноосвітніх шкіл, що, на нашу думку, пов'язано із суб'єктивним переживанням старшокласниками своєї дорослості, яке обумовлене закінченням школи і одночасно набуттям нового соціального статусу. Так, серед старшокласників виявлено меншу кількість юнаків та юнок із залежним типом регуляції (на 4,1 % менше ніж студентів інститутів і на 19,6 % – ніж учнів коледжу).

Аналіз динаміки розвитку автономності особистості в юнацькому віці дозволив дійти висновку, що лише п'ята частина молоді є автономною, тобто здатна до свідомої саморегуляції та відповідальних дій у прийнятті життєво важливих рішень. Значно більша їх кількість демонструє залежний тип регуляції, який характеризується незрілістю емоційно-вольової сфери, некритичністю, конформізмом, схильністю до закріплення інфантильної поведінки з авторитетними дорослими. Недостатня диференційованість змішаного типу суб'єктної регуляції спонукала нас до пошуку психодіагностичного інструментарію, який дозволив би визначити типи автономної–залежної саморегуляції особистості з урахуванням психологічних механізмів їх розвитку.

З цією метою нами використаний *Опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.П. Коннелла* [213]. Результати розподілу представлені у *табл. 2.9* та на *рис. 2.4 і 2.5*.

У двох третин юнаків та юнок виявлено середній рівень розвитку автономної регуляції у сфері навчання. Найбільш поширеними типами академічної саморегуляції виявилися: ідентифікована та інтроєктована регуляції. Показники зовнішньої академічної регуляції зустрічаються

приблизно у кожного третього представника молоді. Результати опитування за вказаною методикою засвідчили, що у юнаків та юнок переважають середні рівні вираженості усіх типів академічної саморегуляції (у межах 72,5 % – 81 % від усього загалу). Нами встановлено, що загалом 16,1 % студентів через сформованість власних спонукань та ідентифіковану саморегуляцію успішно управляють своєю навчальною діяльністю, самостійно планують та реалізують навчальні цілі, на відміну від переважної більшості – 83,6 % їхніх ровесників, які виявляють залежний тип поведінки із перевагою зовнішньої та інтроєктованої регуляції.

Таблиця 2.9

**Розподіл рівнів та типів академічної саморегуляції
за методикою Р. Райана і Д. Коннелла**

Рівні сформованості типів саморегуляції	Типи академічної регуляції									
	Зовнішня регуляція (ЗР)		Інтроєктована регуляція (ІнР)		Ідентифікована регуляція (ІдР)		Власне спонукання (ВС)		Відносний індекс автономності (ВіА)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Високий	47	10,7	60	13,6	58	13,2	42	9,5	58	13,2
Середній	326	74	328	74,5	345	78,4	356	81	319	72,5
Низький	67	15,3	52	11,8	37	8,4	42	9,5	63	14,3
Увесь загал	130	29,5	238	54,1	55	12,5	16	3,6	440	100

Наведені результати, на нашу думку, свідчать про значні труднощі самостійної організації навчальної діяльності юнацькою молоддю, що обумовлені браком навичок конструктивного планування, реалізації намічених цілей, здійснення самостійного контролю у процесі навчання.

Заслуговує також на увагу дослідження гендерних відмінностей розвитку автономності осіб юнацького віку в навчальній діяльності.

Результати, подані у *табл. 2.10*, показують, що юнки переважають на 2,7 % юнаків у прояві автономної саморегуляції у сфері навчання. Разом з тим, значущих гендерних відмінностей у розподілах рівнів відносного індексу

автономності нами не виявлено ($\chi^2=3,32$). Таким чином, у навчальній діяльності юнаки та юнки проявляють типові для юнацького віку типи саморегуляції.

Таблиця 2.10

Гендерні відмінності в розвитку автономності осіб юнацького віку (N=440)

Рівні розвитку автономності (відносний індекс автономності)	Юнки (n ₁ =299)		Юнаки (n ₂ =141)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Низький	44	14,7	17	12
Середній	214	71,6	106	75
Високий	41	13,7	18	13

Проведений нами кореляційний аналіз засвідчив, що «автономний тип регуляції» (методика Г. Пригіна) позитивно пов'язаний із саморегуляцією за типом «Власне спонукання» ($r_p=0,211$; $p\leq 0,05$) та суперечить «Інтроектованій регуляції» ($r_p=-0,244$; $p\leq 0,05$) та «Зовнішній регуляції» ($r_p=-0,306$; $p\leq 0,01$). Автономний тип саморегуляції проявляється у внутрішньо мотивованій діяльності та втрачає свої характерні ознаки за умови зовнішньо суворо-детермінованої діяльності (наприклад, при виконанні наказів, розпоряджень).

Результати експериментального дослідження показали, що змішаний тип суб'єктної регуляції, виділений Г.С. Пригіним, не дає повного уявлення про переважаючі механізми прийняття рішень юнаками та юнками. Такий тип регуляції характеризує ситуативне поєднання довільної усвідомленої регуляції, що ґрунтується на засвоєних зразках поведінки, і зовнішньої регуляції, що визначається інтроектованими нормами, правилами, інструкціями. Тому, характеризуючи типи саморегуляції юнаків та юнок, на нашу думку, доцільно виділити у змішаному типі такі підтипи: «залежний тип з інтроектованою саморегуляцією» та «автономний тип з ідентифікованою саморегуляцією».

До типів автономної–залежної саморегуляції осіб юнацького віку належать:

- залежний тип із зовнішньою саморегуляцією;

- залежний тип із інтроектованою саморегуляцією;
- автономний тип із ідентифікованою саморегуляцією;
- автономний тип з переважанням власного спонукання.

Залежний тип особистості юнацького віку із зовнішньою саморегуляцією характеризується пасивною суб'єктною позицією молоді до власного життя. Значною мірою такі юнаки та юнки покладаються в організації значущих подій на референтних інших, саме тому в них високі домагання і вимогливість у ставленні до них, низький рівень усвідомлення власної відповідальності за результати своєї діяльності.

Юнацька молодь залежного типу з інтроектованою саморегуляцією керується у регуляції власної діяльності засвоєними інтроектованими нормами та установками референтних осіб, проявляє емоційну залежність від них, має завищені вимоги до себе та інших.

Юнаки та юнки автономного типу з ідентифікованою саморегуляцією керуються у регуляції власнообраними засвоєними зразками поведінки. Вони чутливі до схвальних оцінок від референтних осіб, проявляють ініціативу та впевненість у собі при виконанні діяльності.

Автономний тип з переважаючим власним спонуканням характеризує юнаків та юнок як відповідальних і самоорганізованих, ініціативних та активних у прийнятті важливих рішень свого життя, схильних до креативного розв'язання життєвих проблем. Юнаки та юнки автономного типу з переважаючим власним спонуканням характеризуються зрілою життєвою позицією.

Ми вважаємо, що наведений вище підхід щодо диференціації «змішаного типу» на «залежний тип з інтроектованою саморегуляцією» і «автономний тип з ідентифікованою саморегуляцією» дозволяє більш коректно підібрати адекватні індивідуальним типам саморегуляції методи та методики розвитку та психокорекції автономності особистості в юнацькому віці. Автономність особистості як системне особистісне явище залежить від ряду психологічних

умов, вивчення даного аспекту стало наступним завданням нашого констатувального експерименту.

Для з'ясування зв'язку автономності особистості з когнітивними стилями саморегуляції поведінки нами використана методика «*Стиль саморегуляції поведінки*» (ССПМ) [67; 97]. Розподіл результатів дослідження регулятивних процесів та регулятивно-особистісних властивостей наведено у *табл. 2.11*.

Таблиця 2.11

Особливості проявів регулятивних процесів і властивостей у юнаків та юнок різних типів суб'єктної регуляції (N=175)

Рівні процесів, (ССПМ)	регулятивних властивостей	Типи регуляції за методикою Г.С. Пригіна			
		Залежний	Змішаний	Автономний	%
		Абс. зн.	Абс. зн.	Абс. зн.	
Планування (Пл)	Низький	6	6	4	9
	Середній	59	52	26	77,4
	Високий	8	10	4	12,4
Моделювання (М)	Низький	4	8	0	6,8
	Середній	65	55	29	84,2
	Високий	2	4	5	6,2
Програмування (Пр)	Низький	11	4	2	9,6
	Середній	55	54	24	75,14
	Високий	7	9	8	13,5
Оцінка результатів (ОР)	Низький	4	0	0	2,25
	Середній	64	59	28	85,5
	Високий	5	8	6	10,7
Гнучкість (Г)	Низький	4	4	0	4,5
	Середній	58	47	22	71,75
	Високий	11	16	12	22
Самостійність (С)	Низький	11	6	6	13
	Середній	55	46	21	68,9
	Високий	7	15	7	16,4
Загальний рівень саморегуляції (ЗрС)	Низький	17	10	1	15,8
	Середній	52	47	20	67,23
	Високий	4	10	13	15,25

Примітки: Розподіли значень відповідають нормальному розподілу (Пл: $t_a=1,79$; $t_e=1,49$; М: $t_a=0,22$; $t_e=1,22$; Пр: $t_a=1,196$; $t_e=0,59$; ОР: $t_a=0,87$; $t_e=1,98$; Г: $t_a=1,1$; $t_e=1,14$; С: $t_a=2,44$; $t_e=0,76$; ЗрС: $t_a=0,6$; $t_e=0,6$, усі коефіцієнти менше 3).

У досліджуваній вибірці юнаків та юнок переважає середній рівень усвідомленої саморегуляції, таким чином, більшість із них успішно вирішує завдання довільного управління власною активністю. Найменш розвинутими в юнацької молоді є процеси планування ($\bar{x}=5,3$; $\sigma=1,9$) та моделювання ($\bar{x}=5$; $\sigma=1,69$), що, на нашу думку, пов'язано з недостатньо сформованою критичністю мислення, малореалістичним плануванням діяльності, мінливістю цілей, слабкою наполегливістю.

Найбільш розвинутою серед регулятивно-особистісних властивостей виявилася гнучкість ($\bar{x}=6,3$; $\sigma=1,67$), що проявляється у пластичності регулятивних процесів, здатності до переструктурування, корекції системи саморегуляції, за умови зміни зовнішніх та внутрішніх умов. Також розвинутим виявився оперативний процес – програмування ($\bar{x}=5,8$; $\sigma=1,57$), який вказує на сформованість у юнаків та юнок свідомої потреби продумування способів дій та поведінки для досягнення поставленої мети.

Із результатів, поданих на *рис. 2.4*, можна зробити висновок, що в юнаків та юнок переважає середній рівень усіх регулятивних процесів та властивостей. Найвищі показники спостерігаються лише у проявах гнучкості поведінки. Найбільше юнацькій молоді бракує навичок критичного оцінювання результатів власної діяльності.

Порівняльний аналіз розподілів рівнів розвитку регулятивних процесів та регулятивно-особистісних властивостей у юнаків та юнок з різними типами саморегуляції виявив існування значущих розбіжностей між ними ($\chi^2=52,08$; $p \leq 0,01$).

Нами встановлено, що 7,34 % автономних юнаків та юнок мають високі показники за шкалою загальної саморегуляції. За усіма шкалами регулятивних процесів та властивостей чисельність тих із них, що мають низький рівень її розвитку, значно менша, у порівнянні із групою їх однолітків із залежним типом саморегуляції. Зокрема, 9,6 % «залежних» юнаків та юнок мають низький рівень загальної саморегуляції.

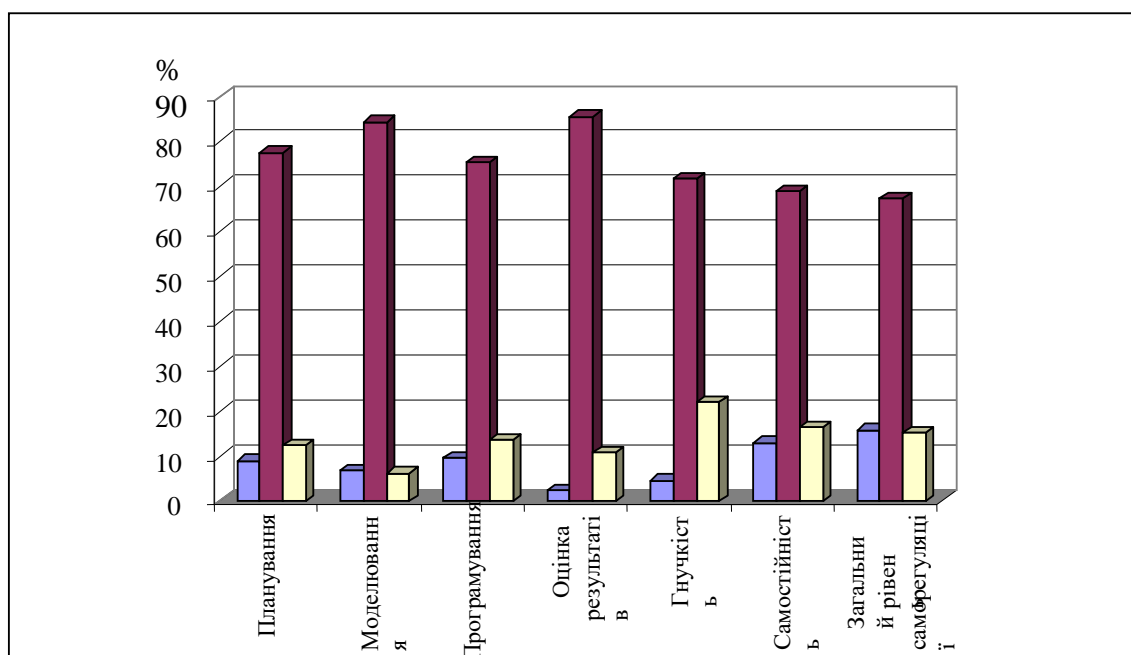


Рис. 2.4. Розподіл рівнів регулятивних процесів та регулятивно-особистісних властивостей юнаків та юнок

Примітки: ■ - Низький рівень;
■ - Середній рівень;
■ - Високий рівень

Результати нашого дослідження вказують, що автономні юнаки та юнки мають більш розвинуті навички саморегуляції, зокрема, відчувають себе компетентними в організації, реалізації, контролі й оцінюванні власної діяльності. Високі показники за шкалами: «гнучкість», «самостійність», «програмування» характеризують здатність молоді швидко змінювати програму виконавчих дій у мінливих умовах діяльності, що вказує на пластичність їх регулятивних процесів. На відміну від них, юнаки та юнки із залежним типом регуляції відрізняються невмінням виокремлювати і враховувати внутрішні та зовнішні умови ситуації, тому вони потребують сторонньої допомоги на всіх етапах організації і реалізації діяльності.

Так, Г.С. Пригін визначив характерні стилі відповідно до кожного типу суб'єктної регуляції особистості. Науковець зазначив, що регулятивна діяльність автономних досліджуваних проявляється у компенсаторно-пластичному стилі, у юнаків та юнок зі змішаним типом регуляції – обмежено-пластичному стилі, у залежних – застрягаючо-ригідному стилі [134].

Компенсаторно-пластичний тип суб'єктної регуляції, диференційований у роботах В.І. Моросанової та Р.Р. Сагієва на організаційний тип, спрямований на процес (його перевагою є усвідомлене та самостійне ставлення до прийняття рішень, вибору цілей, послідовності їх виконання й визначення перспектив на тривалий час), та контроль-корекційний тип, спрямований на результат (перевагою якого є більш адекватна критичність в оцінці результатів, висока сформованість критеріїв успішності діяльності) [98, с. 137].

Кореляційний аналіз, за критерієм лінійної кореляції Пірсона, також виявив існування значущого зв'язку між автономністю та загальним рівнем саморегуляції ($r=0,364$; $p\leq 0,01$). Автономність має тісний кореляційний зв'язок з рядом регулятивних процесів: оцінкою результатів ($r=0,393$; $p\leq 0,01$); моделюванням ($r=0,296$; $p\leq 0,01$); програмуванням ($r=0,277$; $p\leq 0,01$) і шкалою гнучкості ($r=0,226$; $p\leq 0,05$).

За допомогою кореляційного аналізу нами також встановлено, що параметри академічної саморегуляції і стилі саморегуляції поведінки пов'язані між собою: відносний індекс автономії – з процесом моделювання, а також з гнучкістю. Ідентифіковане регулювання позитивно корелює з процесом програмування ($r=0,165$; $p\leq 0,05$) і гнучкістю ($r=0,18$; $p\leq 0,05$). Інтроєктоване регулювання – зі шкалою планування ($r=0,278$; $p\leq 0,01$).

Дослідження типів саморегуляції та автономності особистості вказує на регулятивну природу автономності, яка виражається у здатності суб'єкта вільно приймати рішення, робити вибір і діяти у даному контексті. Тобто автономна регуляція передбачає здатність захищати та утверджувати власні права, інтереси, брати відповідальність за власну діяльність, створювати та реалізовувати життєві плани й особисті проекти, діяти в широкому контексті.

Таким чином, у автономних юнаків найбільш розвинута структура саморегуляції, яка характеризується цілісністю, оптимальною узгодженістю окремих функціональних компонентів, що дає їм можливість використовувати різноманітні способи, прийоми і стратегії регуляції і відображається на результативності регулятивного процесу. Функціональні компоненти системи

регуляції «залежних» юнаків слабо взаємопов'язані, що знижує їхню цілісність та результативність.

З метою більш глибокого вивчення залежного типу поведінки нами використаний опитувальник «Смислові базові установки» (адаптація О.Д. Ішкова та Н.І. Мілорадової опитувальника «Шкала дисфункційності» Д. Бернса) [93]. Результати проведеного нами дослідження наводяться у табл. 2.12 та на рис. 2.5.

Таблиця 2.12

**Особливості розвитку смислових базових установок
у юнаків та юнок з різними типами суб'єктної регуляції (N=158)**

Види залежностей та рівні смислових базових установок		Типи суб'єктної регуляції				
		Залежний	Змішаний	Автономний	Увесь загал	
		Абс. зн.	Абс. зн.	Абс. зн.	Абс. зн.	У %
Вербальна залежність (ВЗ)	Низький	8	4	7	19	12
	Середній	11	18	9	38	24
	Високий	41	43	17	101	64
Емоційна залежність (ЕЗ)	Низький	6	11	8	25	15,8
	Середній	38	18	6	62	39,2
	Високий	16	36	19	71	45
Залежність від досягнень (ЗД)	Низький	28	28	17	73	46,2
	Середній	16	22	11	49	31
	Високий	16	14	5	35	22
Вимогливість до себе (ТС)	Низький	14	12	10	36	22,8
	Середній	14	13	5	32	20,3
	Високий	32	41	18	91	57,6
Вимогливість до інших (ТІ)	Низький	15	16	12	43	27,2
	Середній	20	30	12	62	39,2
	Високий	24	19	9	52	33
Відповідальність за інших (ВІ)	Низький	2	6	5	13	8,2
	Середній	15	12	6	33	21
	Високий	43	47	22	112	70,9
Відповідальність за себе (ВС)	Низький	7	12	10	29	18,3
	Середній	23	21	8	52	33
	Високий	30	32	15	77	48,7

Примітка: Розподіл усіх шкал опитувальника не відрізняється від нормального.

Для усього загалу досліджуваних юнаків та юнок найбільш розвинутими є установки: відповідальності за іншого, вербальної залежності, вимогливості до себе, водночас ми спостерігаємо низьку їх залежність від досягнень. Ми припускаємо, що такий розподіл може бути пов'язаний з низькою мотивацією прагнення молоді до успіху (низькі показники за шкалою «залежність від досягнень») і високою її мотивацією уникання невдач (високі показники за шкалою «вербальна залежність»). Розвиток особистісної ідентичності в юнацькому віці супроводжується критичним самостваленням, чутливістю до оцінок з боку референтних осіб, системою їх переконань та уявлень про ідеали [24; 51; 76]. На залежність юнаків та юнок від соціального оцінювання та схвального ставлення вказують високі показники за шкалами «відповідальність за іншого», «вербальна залежність», «вимогливість до себе» (див. *табл. 2.12 та рис. 2.6*).

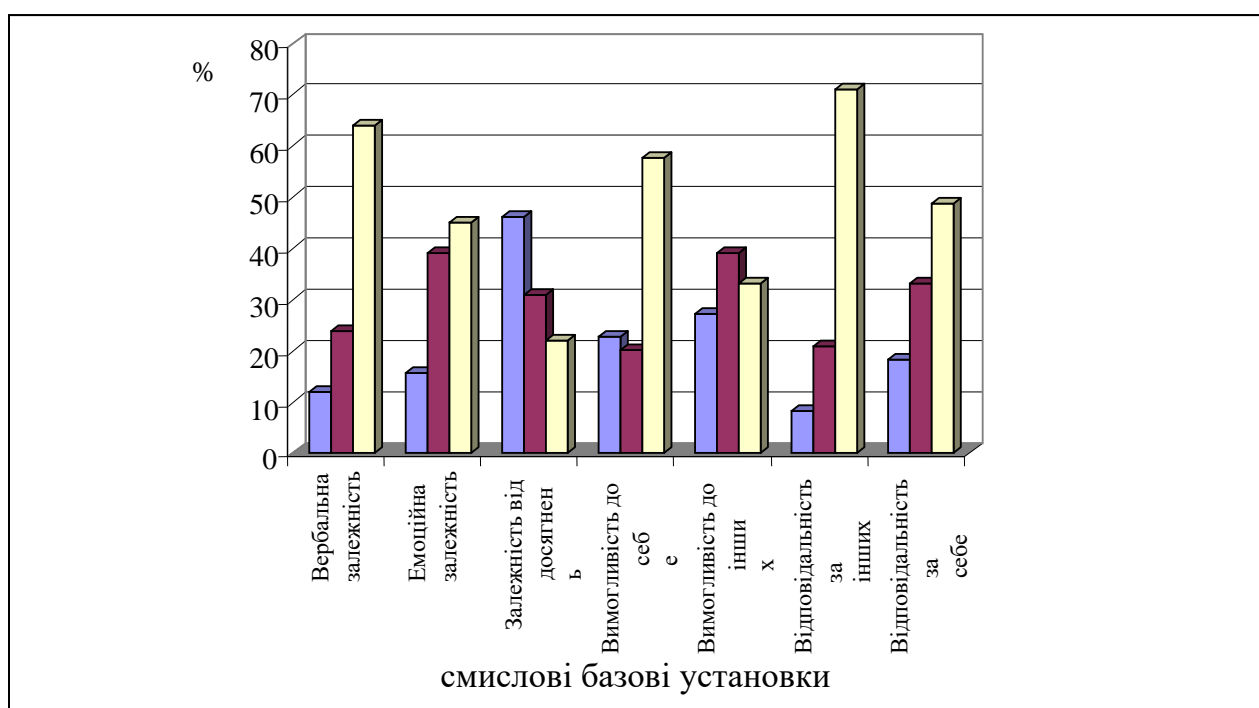


Рис. 2.6. Розподіл рівнів семантичних базових установок в осіб юнацького віку

Примітки: ■ - Низький рівень;
■ - Середній рівень;
■ - Високий рівень

Суттєвою відмінністю в базових установках автономних і залежних юнаків є вимогливість до інших. Так, у автономних юнаків та юнок переважає низький

рівень вимогливості до інших, адже вони переважно покладаються на самих себе. «Залежні» юнаки та юнки у більшості випадків розраховують на участь інших у діяльності, що ними виконується, саме тому виявляють підвищену вимогливість до оточуючих. Вони прагнуть підкорити інших людей у відповідності до власних бажань, досить часто нетерплячі й образливі. Взаємовідносини з іншими будуються за «суб'єкт-об'єктним» типом, тобто з використанням психологічного тиску та маніпуляцій. Проведений нами кореляційний аналіз виявив ряд узгоджених зв'язків:

- автономність заперечує в першу чергу всі види залежностей: емоційну залежність ($r=-0,389$; $p\leq 0,01$); залежність від досягнень ($r=-0,315$; $p\leq 0,01$); вербальну залежність ($r=-0,241$; $p\leq 0,01$) та вимогливість до інших ($r=-0,227$; $p\leq 0,01$). Відносний індекс автономності виявив негативний кореляційний зв'язок з емоційною залежністю та вимогливістю до інших;
- внутрішнє спонукання залежне від досягнень ($r=0,218$; $p\leq 0,01$). Особистісний мотив досягнень виступає внутрішньою спонукальною силою у розвитку особистості;
- інтроєктоване регулювання корелює з емоційною залежністю ($r=0,366$; $p\leq 0,01$), вербальною залежністю ($r=0,329$; $p\leq 0,01$), вимогливістю до інших ($r=0,347$; $p\leq 0,01$), відповідальністю за себе ($r=0,333$; $p\leq 0,01$) і відповідальністю за інших ($r=0,321$; $p\leq 0,01$). Найбільш типовими інтроєктами є зобов'язання відповідальності за власну поведінку та за близького іншого, у поєднанні з емоційною та вербальною залежністю, що вказує на афіліативну спрямованість таких юнаків;
- зовнішнє регулювання має тісний зв'язок з вимогливістю до інших ($r=0,4$; $p\leq 0,01$) та особистісною відповідальністю ($r=0,227$; $p\leq 0,01$), які ми розглядаємо як екстеріоризоване почуття обов'язку перед іншими; такий тип регуляції також пов'язаний із залежністю від досягнень ($r=0,256$; $p\leq 0,01$) та емоційною залежністю ($r=0,254$; $p\leq 0,01$).

Наведений аналіз дозволяє зробити висновок, що суттєвою ознакою автономних юнаків та юнок є їхня свобода від емоційної залежності та від позитивного схвалення з боку інших осіб, у зв'язку з чим вони проявляють занижену вимогливість до останніх. Їхні внутрішні спонукання пов'язані з прагненнями досягнень, власною самореалізацією.

Юнаки та юнки залежного типу регуляції переживають емоційну залежність від близьких, яка супроводжується низкою очікувань (вербальної підтримки, схвалення, позитивного оцінювання тощо) та вимог до значущих інших. Система взаємних очікувань приховує викривлені перцепції партнера, тому супроводжується у суб'єктів гострими переживаннями «докорів сумління» чи «провини, сорому». Інтроекції юнаків та юнок даного типу суб'єктної регуляції не інтегровані з особистісним досвідом, а тому застосовуються у ригідній, шаблонній формі.

Ряд досліджень указує на зв'язок автономності з мотиваційно-ціннісною регуляцією особистості [7; 56; 105; 159; 184 та ін.]. Ми отримали такий розподіл термінальних цінностей у юнаків та юнок із залежним та автономним типами суб'єктної регуляції за *Морфологічним тестом життєвих цінностей* В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної [159] (див. *табл. 2.13*).

Таблиця 2.13

**Розподіл термінальних цінностей юнацької молоді
за морфологічним тестом життєвих цінностей (N=389)**

Типи суб'єктної регуляції	Само-розвиток	Духов-не задовол.	Креатив-ність	Соц. контак-ти	Власн. престиж	Досяг-нення	Матер. добро-бут	Збереж. індивід.
Автоном-ний, у %	5,8	11,7	0,73	8,8	2,2	8	12,4	9,5
Змішаний, у %	12	16,2	3,6	12,6	1,8	16,2	19,2	13,8
Залежний, у %	7	12,7	5	10	3	8,7	30,6	8,7
Увесь загал – абс. зн.	40	65	16	51	11	53	102	51
У % увесь загал	22,6	48	9	29,4	6,2	29,9	57,6	28,8

Серед наведеного списку термінальних цінностей у сучасній молоді домінує цінність матеріального добробуту, яка виявляється у переконаності, що матеріальна забезпеченість є головною умовою життєвого добробуту. Високий рівень матеріального добробуту оцінюється ними як засада для розвитку почуття власної значущості та підвищення самооцінки. Такий результат цілком відображає сьогоднішню ситуацію девальвації цінностей у державі, у суспільстві і, відповідно, – у молоді.

Друге місце в ієрархії цінностей посідає цінність духовного задоволення, яка відображає переконаність у тому, що варто займатися тим, що цікаво, що приносить задоволення. Ідеалістичність у поглядах і дотримання етичних норм у поведінці також складають переважаючі риси юнацького віку.

Значущі місця посідають цінності «Соціальних контактів» та «Збереження індивідуальності», що є природним для юнацького віку, адже у взаємодії та спілкуванні з іншими юнаки та юнки розвивають і стверджують власну ідентичність.

Передостаннє місце в ієрархії цінностей займає креативність. Такий результат ми пов'язуємо з недостатньо розвинутими навичками та інтересами до творчої діяльності, що викликано системою традиційного навчання у загальноосвітній та й у вищій школі. У своїй більшості традиційна шкільна освіта зорієнтована на розвиток репродуктивних знань та умінь. Розвиток креативних здібностей вимагає більших зусиль та кращої підготовленості до цього самих педагогів.

Останнє місце посідає цінність «Власного престижу» в ієрархії цінностей юнацької молоді. Ми припускаємо, що у ствердженні власної значущості юнаки та юнки відчують себе обмеженими умовами формалізованого навчання, а виявлення та ствердження власної індивідуальності передбачає значну творчу активність та наполегливість.

Порівняльний аналіз цінностей юнаків та юнок з автономним та залежним типами регуляції за критерієм Пірсона ($\chi^2=9,776$) не виявив значущих розбіжностей у розподілах.

Проведений кореляційний аналіз параметрів автономності і смислоттєвих цінностей вказує на існування негативних кореляційних зв'язків між автономністю і ціннісним рядом морфологічного тесту життєвих цінностей, крім цінностей креативності та духовного задоволення. Таку закономірність ми пов'язуємо з інтерпсихічною природою цінностей, адже вони інтроєктуються особистістю ззовні від значущих інших. Автономність передбачає інтрапсихічний рівень формування цінностей. Шкала «внутрішнє спонукання» позитивно пов'язана із цінностями креативності ($r=0,177$; $p\leq 0,05$) і досягнень ($r=0,165$; $p\leq 0,05$). Орієнтуючись на реалізацію творчого потенціалу та прагнення результативності у діяльності, особистість виступає суб'єктом власного життя [184, с. 125].

Отже, мотиваційно-ціннісна сфера суб'єкта розвивається під впливом ряду інтерпсихічних чинників. Зрілий рівень її розвитку характеризується внутрішньою детермінацією, тобто автономністю особистості. Так, І.М. Наказна, О.С. Штепа визначають автономність як складову особистісної зрілості, що характеризується довірою суб'єкта до власних суджень, наявністю власної системи цінностей [105; 112].

Відповідно до предмету дослідження, ми припускаємо, що характер самодетермінації особистості тісно пов'язаний з атрибутивними стилями особистості. З метою їх вивчення використана методика В.М. Русалова та Л.М. Рудіної «Тест на оптимізм», який дозволяє вивчити «оптимізм – песимізм» за факторами: сталість, широта, персоналізація, а також надія [150].

Результати розподілу рівнів «оптимізму–песимізму» в осіб юнацького віку відображено нами на *рис. 2.7*.

В усього загалу досліджуваних спостерігається перевага песимістичного атрибутивного стилю за усіма факторами методики.

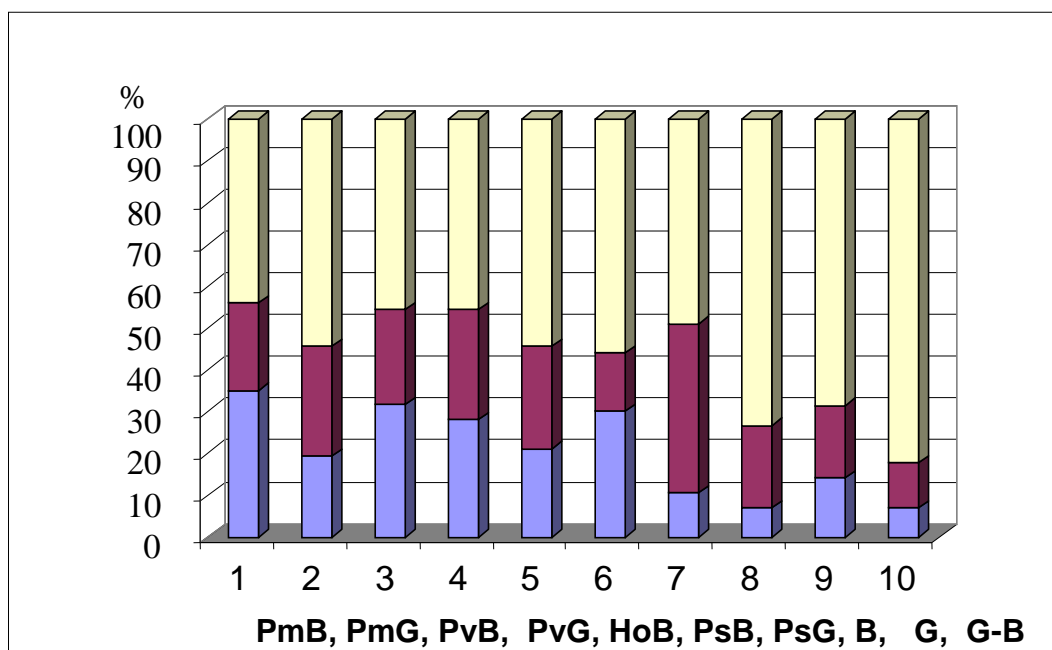


Рис.2.7. Розподіл рівнів «оптимізму–песимізму» в осіб юнацького віку

Примітки: ■ - Оптимізм; ■ - Середній рівень; ■ - Песимізм

- | | |
|--|---|
| 1. PmB – сталість атрибуції причин власних невдач; | 6. PsB – оцінка персоналізації за несприятливих умов; |
| 2. PmG – сталість гарних подій; | 7. PsG - оцінка персоналізації за сприятливих умов |
| 3. PvB - конкретне чи універсальне пояснення безпорадності; | 8. B – коефіцієнт атрибуції несприятливих подій; |
| 4. PvG – оцінка оптимізму з позиції широти для гарних подій; | 9. G – коефіцієнт атрибуції сприятливих подій; |
| 5. HoB – коефіцієнт надії; | 10. (G-B) –відносний індекс оптимізму. |

Зокрема, у 81 % досліджуваних за інтегральним показником «G-B» переважає песимістичний стиль атрибуції широкого діапазону умов. Таким чином, більшість юнаків та юнок непокоїться можливими невдачами та помилками, тим самим блокуючи власну творчу активність та креативність.

Не втішає показник песимізму «B», за яким 35 % досліджуваних мають сформоване почуття безпорадності, що потребує обов’язкової корекції. Більшість досліджуваних схильні оцінювати позитивні події як випадкові, а невдачі – як типові, наслідком таких атрибуцій є втрата віри у можливість управляти подіями власного життя, розвиток почуття безпорадності та незахищеності.

За результатами нашого дослідження виявлено, що:

- Автономність позитивно пов'язана з оптимістичним атрибутивним стилем ($r_p=0,398$; $p\leq 0,01$), надією ($p\leq 0,05$), часовою локалізованістю негативних подій ($r_p=-0,354$; $p\leq 0,01$), персоналізацією успіхів ($r_p=0,296$; $p\leq 0,05$);
- Оптимістичний атрибутивний стиль позитивно пов'язаний з внутрішньою мотивацією (власним спонуканням) ($r_p=0,399$; $p\leq 0,01$) та ідентифікованою регуляцією ($r_p=0,351$; $p\leq 0,01$), інтернальним локусом контролю ($r_p=0,371$; $p\leq 0,01$), розвинутим самоконтролем ($r_p=0,448$; $p\leq 0,01$);
- Песимістичний атрибутивний стиль пов'язаний із залежністю ($r_p=0,35$; $p\leq 0,01$), зокрема, емоційною залежністю ($r_p=0,28$; $p\leq 0,05$), інтроектованим типом регуляції ($r_p=0,361$; $p\leq 0,01$), відповідальністю за інших ($r_p=0,358$; $p\leq 0,01$), хибним самоприйняттям (нарцисичністю) ($r_p=0,296$; $p\leq 0,05$);

Наведені результати вказують на зв'язок оптимістичного атрибутивного стилю з такими типами академічної саморегуляції як ідентифікована регуляція та внутрішні спонукання. Автономні юнаки та юнки оцінюють успішні події як типові для їхнього життя, схильні персоналізувати успіх, а негативні події – як ситуативні, пов'язані зі збігом несприятливих умов, обставин, сфокусованих у просторі й часі.

Юнаки та юнки із залежним типом регуляції часто демонструють песимістичний стиль атрибуції поведінки. Суттєвою характеристикою їхніх атрибуцій є надмірна переоцінка впливу зовнішніх негативних чинників на життя в цілому. Успішні події вони приписують випадковим зовнішнім умовам, а невдачі власній безпорадності, незграбності. Песимістичні юнаки та юнки демонструють чималу вербальну залежність, тобто вони потребують схвалення власних намірів, дій та вчинків від інших людей. Механізм самосхвалення в них нерозвинутий, адже локалізація контролю носить переважно екстернальний характер.

Внутрішні атрибуції невдач у значній мірі впливають на формування навченої безпорадності. Зниження самооцінки, що супроводжує процес індукції

безпорадності, призводить до дефіцитів у розв'язанні завдань та неефективності копінг-поведінки [36; 66; 147].

Упевненість у собі є важливою властивістю особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка власних навичок і здібностей саморегуляції, що забезпечують досягнення значущих для неї цілей і задоволення її потреб [147]. Впевнена поведінка підсилює контроль над власним життям і збільшує можливість вибору. У свою чергу, право вибору ґрунтується на впевненості у собі, так, людина отримує досвід прийняття рішень, здійснення вибору, відповідальності за своє життя за умови внутрішньої узгодженості із самим собою.

Важливою ознакою автономності особистості є довіра до себе та прийняття себе. З цією метою нами використаний «Тест впевненості у собі» В.Г. Ромека, який дозволяє діагностувати впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативність у контактах [147]. За результатами, що наведені на рис. 2.8, нами виявлено, що переважаючими в юнаків та юнок є середні рівні впевненості у собі, соціальної сміливості та ініціативності у контактах.

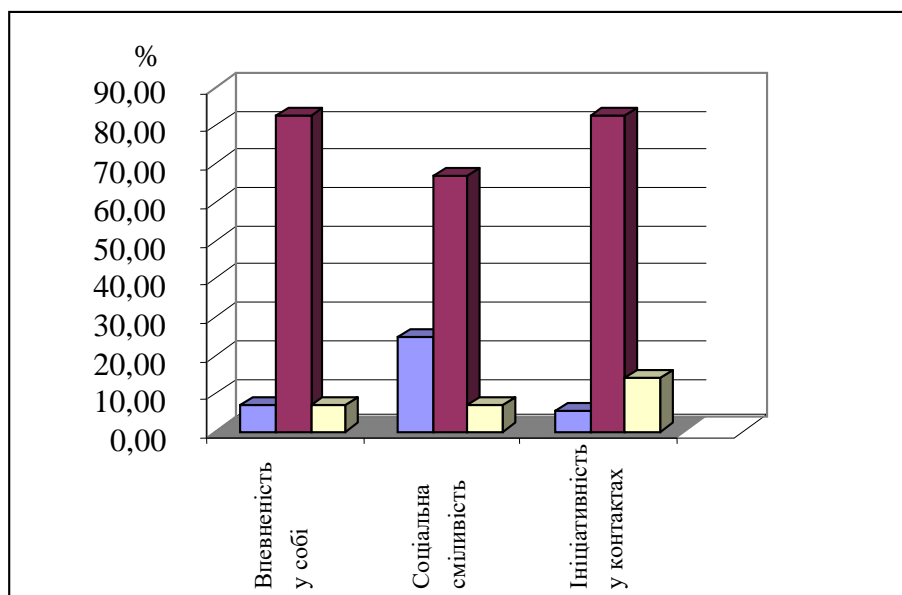


Рис. 2.8. Розподіл рівнів впевненості у собі, соціальної сміливості та ініціативності в соціальних контактах у юнаків та юнок

Примітки: ■ - Низький рівень;
■ - Середній рівень;
■ - Високий рівень

Водночас, у 24,6 % молоді виникають труднощі у встановленні контактів, такі особи переживають сором'язливість та боязкість. Названі властивості особистості В.Г. Ромек пов'язує з необхідністю оцінювання власних комунікативних здібностей [147].

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона виявив ряд залежностей автономності та параметрів тесту впевненості у собі:

- впевненість у собі й автономний тип регуляції (методика Г.С. Пригіна) мають позитивний зв'язок ($r=0,229$; $p\leq 0,05$), підкріплення такого взаємозв'язку маємо із відносним індексом автономності ($r=0,258$; $p\leq 0,05$). Отже, для автономної особистості властиве визнання власної ефективності та віра у свої можливості;
- впевненість у собі позитивно пов'язана з загальним рівнем саморегуляції ($r=0,352$; $p\leq 0,01$);
- впевненість у собі пов'язана з «внутрішніми спонуканнями» ($r=0,295$; $p\leq 0,01$) та суперечить «вербальній залежності» ($r=-0,261$; $p\leq 0,05$). Тобто впевнена особистість керується внутрішніми мотивами і зважає на об'єктивні чинники власної ефективності;
- соціальна сміливість позитивно пов'язана з відносним індексом автономності ($r_p=0,283$; $p\leq 0,01$), загальним рівнем саморегуляції ($r_p=0,28$; $p\leq 0,01$), власним спонуканням ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), позитивним інтересом батьків до життя дитини ($r_p=0,278$; $p\leq 0,05$), автономною поведінкою з боку батьків ($r_p=0,335$; $p\leq 0,01$), протистоїть усім видами залежності, надмірній вимогливості до себе та до інших.

Отже, можемо зробити висновок, що автономна поведінка юнаків та юнок буде виражатися у впевненому ставленні суб'єкта до власних намірів, вірою у свою компетентність та ефективність. Проведене дослідження вказує на соціальну сміливість та контактність автономної особистості, що спростовує твердження про соціальну відчуженість та дистанційованість таких осіб.

За допомогою *тесту суб'єктивного контролю Дж. Роттера* [132] нами досліджений зв'язок інтернальності–екстернальності й параметрів автономності. Нами виявлено, що 79 % юнацької молоді демонструють екстернальний локус контролю, лише 7 % - інтернальний і 14 % інтегрують інтернальний та екстернальний локуси контролю в оцінюванні власної діяльності. Значне переважання екстернальних атрибуцій вказує на переоцінку юнаками впливу зовнішніх чинників у подіях їхнього життя, а також про знижену оцінку власних можливостей.

Рівень суб'єктивного контролю має тісний кореляційний зв'язок з відносним індексом автономності ($r_p=0,43$; $p\leq 0,01$), що підтверджується й у відношенні до типу автономної регуляції (методика Г. Пригіна) ($r_p=0,314$; $p\leq 0,05$), із загальним рівнем саморегуляції ($r_p=0,4$; $p\leq 0,01$), а також впевненістю у собі ($r_p=0,36$; $p\leq 0,01$) і соціальною сміливістю ($r_p=0,335$; $p\leq 0,05$), закономірно, що суперечить зовнішній регуляції особистості ($r_p=-0,367$; $p\leq 0,01$).

Результати експериментального дослідження автономності особистості у юнацькому віці та психологічних умов її розвитку дозволили нам побудувати кореляційні плеяди, що відображають їх взаємозв'язки (див. *рис. 2.9*).

З *рис. 2.9* видно, що переважна кількість зв'язків мають прямий характер, тобто зі зростанням інтрапсихічних параметрів збільшуються значення оцінки автономності. Такими показниками є: саморегуляція, зокрема, такі регулятивні процеси, як моделювання, програмування, оцінювання результатів та регулятивні властивості – гнучкість, оптимістичний атрибутивний стиль, інтернальний локус контролю, позитивне емоційно-ціннісне самоставлення, що виявляється у впевненості у собі та соціальній сміливості, а також духовно-моральні життєві цінності.

Обернені зв'язки вказують на те, що автономність спадатиме зі зростанням різного роду залежної поведінки, на емоційному, вербальному рівнях та рівні досягнень, а також зі зміцненням егоїстично-престижних життєвих цінностей та вимогливості до інших.

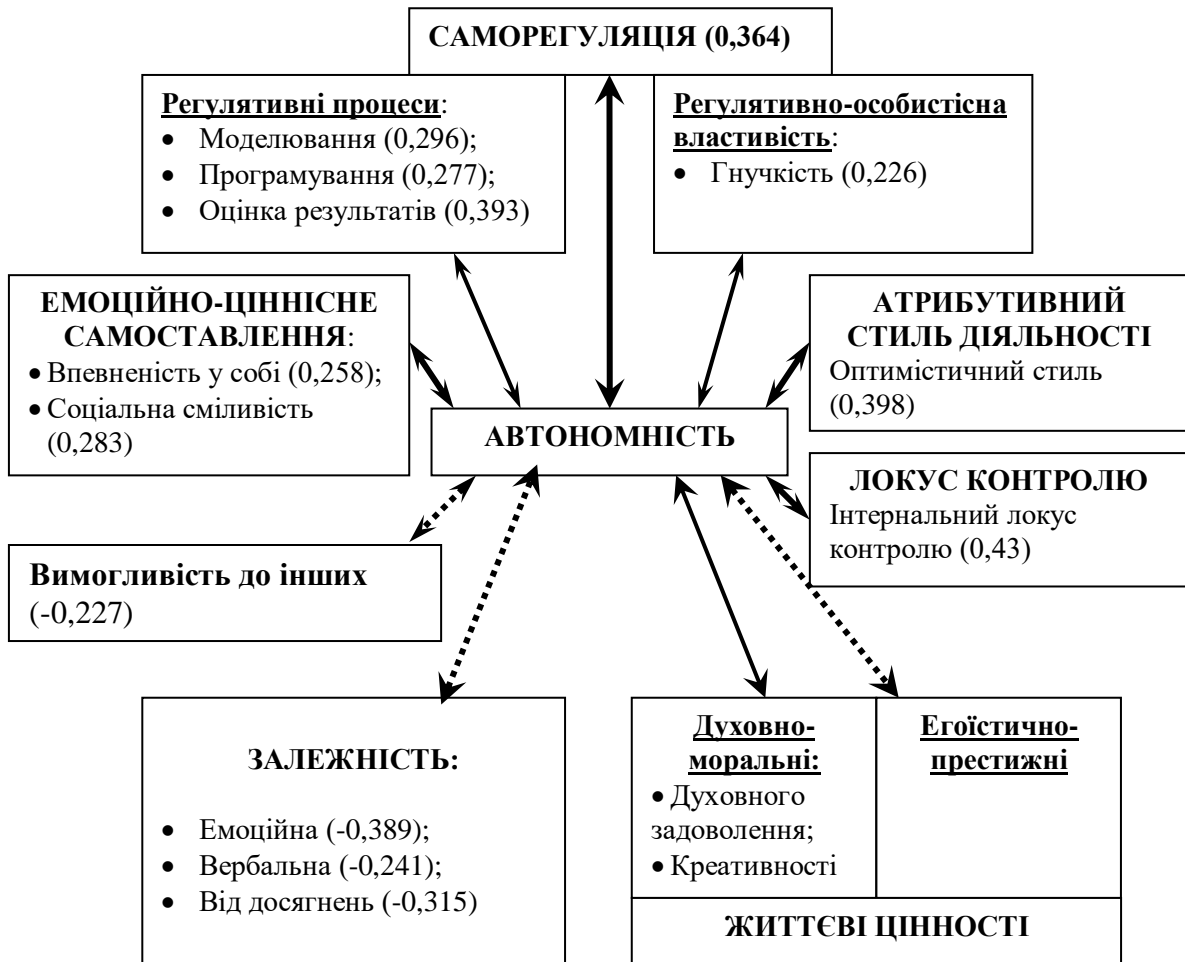


Рис. 2.9. Взаємозв'язки автономності з інтрапсихічними параметрами особистості

Примітки: \leftrightarrow – прямий кореляційний зв'язок; \longleftrightarrow – обернений зв'язок

2.3. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості юнаків та юнок

Відповідно до предмету дослідження нами проведено комплексне вивчення соціально-психологічних умов розвитку автономності особистості в юнацькому віці, в ході якого визначено, що серед умов пріоритетне місце посідають особливості батьківсько-юнацьких взаєностосунків. З метою їх дослідження нами використана методика «Взаємодія батьки–дитина» (ВБД) [175], яка запропонована у двох варіантах, один з яких призначений для дітей юнацького віку, а інший для їхніх батьків. Результати представлені у табл. Б1, Б2, Б3, додатку Б та на рис. 2.10, 2.11.

Із результатів, представлених на *рис.2.10* видно, що юнки автономних типів саморегуляції більш чутливі до контролю та підтримки їхньої автономності з боку матерів. На відміну від них, юнки залежних типів саморегуляції більшою мірою реагують на емоційне ставлення до них, що проявляється у м'якості чи суворості їхніх матерів. Цікавим є те, що юнки із залежною саморегуляцією визначають вищий рівень близькості з матерями, порівняно з їхніми автономними ровесницями, а дівчата з автономною саморегуляцією – вищий рівень прийняття їх матерями.

Так, 93 % юнок із залежними типами саморегуляції визначають співпрацюючий характер взаємодії з матерями, натомість лише 50 % їхніх автономних ровесниць зазначили про такі взаємини. На нашу думку, високий рівень емоційної залежності може спонукати юнок із залежною саморегуляцією до постійної спільної діяльності з референтним дорослим.

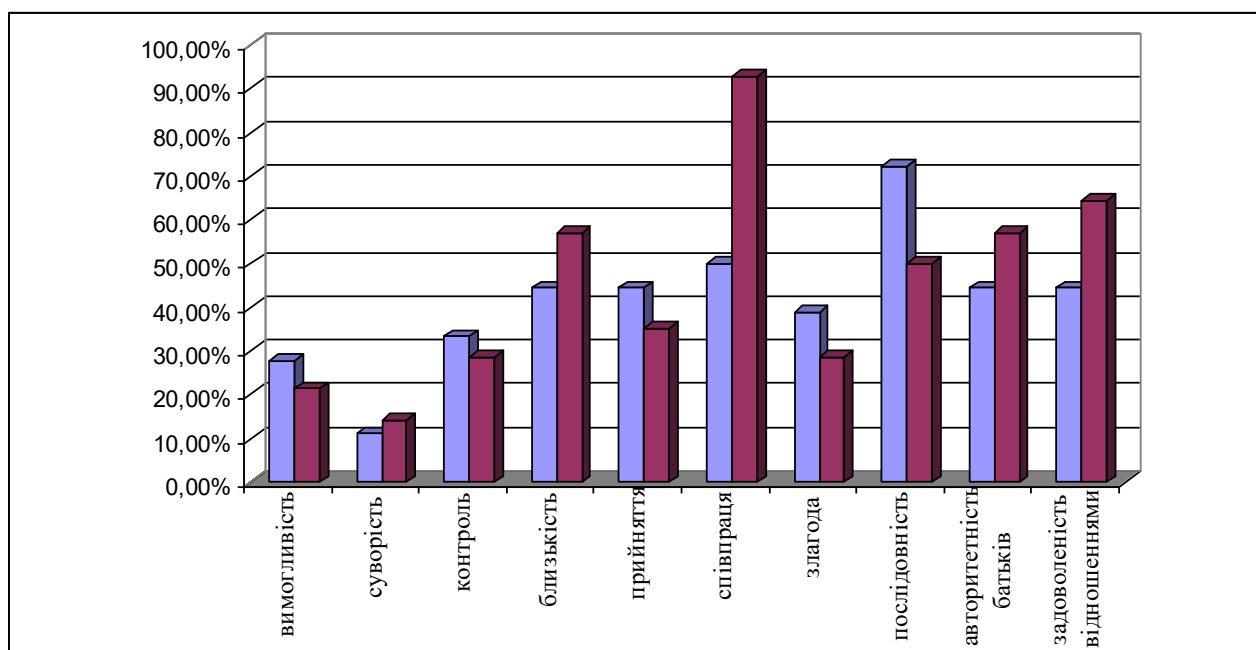


Рис. 2.10. Порівняльний аналіз розподілу параметрів сімейної взаємодії в оцінках матерів юнками із залежною та автономною саморегуляцією

Примітки: ■ – юнки автономних типів саморегуляції;
■ – юнки залежних типів саморегуляції

Юнки з автономною саморегуляцією відзначають вищі показники узгодженості та послідовності виховних впливів матерів, порівняно з їхніми

ровесницями залежного типу. Разом з тим, більшу авторитетність визнають за своїми матерями саме юнки із залежною саморегуляцією.

Щодо батьківського ставлення татусів, то ми відмічаємо наступні відмінності у ставленні юнок із залежними та автономними типами саморегуляції (Рис.2.11).

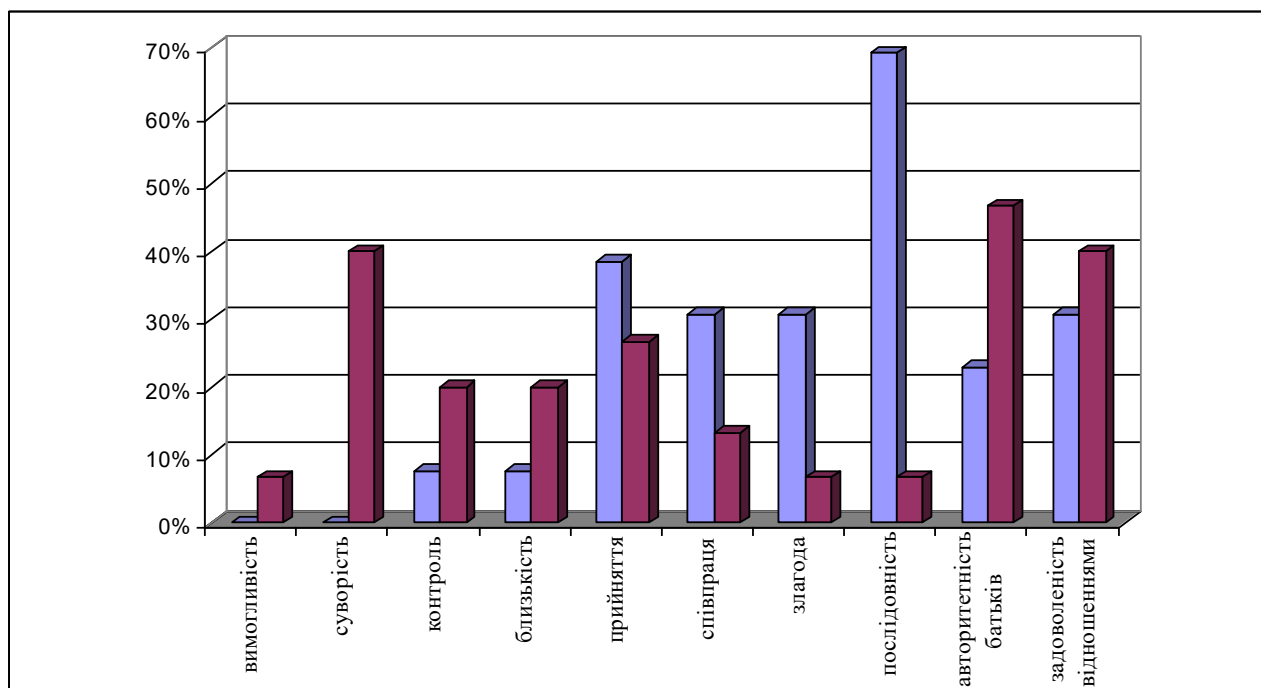


Рис. 2.11. Порівняльний аналіз розподілу параметрів сімейної взаємодії в оцінках татусів юнками із залежною та автономною саморегуляцією

Примітки: ■ – юнки автономних типів саморегуляції;
■ – юнки залежних типів саморегуляції

Так, 40 % чоловіків-батьків демонструють м'якість у ставленні до доньок із залежними типами саморегуляції і лише 23 % – до доньок з автономними типами саморегуляції. На відмінну від цього, заохочують прояви автономності у своїх доньок 53,8 % татусів юнок з автономними типами саморегуляції і 33,3 % татусів доньок із залежними типами саморегуляції. Ми вважаємо, що батьки-чоловіки доньок із залежними типами саморегуляції своїм ставленням підкріплюють розвиток у них фемінних рис характеру.

Юнки з автономними типами саморегуляції відзначають те, що їхніх татусі приймають їх такими, якими вони є, що, вірогідно, спонукає їх до співпраці з ними (відповідно 30,8 %). Юнки з автономними типами

саморегуляції зазначають узгодженість (30,8 %) та послідовність (69,2 %) виховних впливів їхніх татусів, хоча у юнок із залежними типами саморегуляції такі показники становлять відповідно 26,7 % і 40 %.

Слід відзначити, що рівень авторитету татусів також вищий у юнок із залежними типами саморегуляції, у порівнянні з їхніми автономними ровесницями.

Таким чином, можемо відзначити, що на рівень автономності юнок значною мірою впливають рівень прийняття батьками дитини такою, якою вона є, спонукання до прояву автономності та характер узгодженості та послідовності їхніх виховних впливів.

Юнки із залежною саморегуляцією емоційно близькі з матерями, більш чутливі до проявів м'якості–суворості у батьківському ставленні до них, надають значну перевагу співпраці з матерями, поступаються у прийнятті рішень батькам, займають підлеглу позицію, абсолютизують авторитет батьків. Юнки із автономним типом саморегуляції більш чутливі до проявів контролю–підтримки автономності обома батьками, зокрема особливого значення набуває для них схвальне ставлення батька щодо проявів автономності донькою, відзначають послідовність і узгодженість виховних впливів обох батьків, спрямовані на партнерську взаємодію з ними.

Психологічні особливості батьківського ставлення в оцінках юнаків має ряд відмінностей від ставлення до їхніх ровесниць. Зокрема, як видно з *додатку Б, табл. Б.4 та рис. 2.12 і 2.13*, юнаки автономного типу саморегуляції відзначають схвальне ставлення батьків до проявів автономності, послідовність та прогнозованість їх реакцій.

Таке ставлення, в першу чергу, детерміноване прийняттям індивідуальності дитини, її самобутності та унікальності. Батьки визнають право дитини на її цінності, погляди, вибір. Їх взаємостосунки переважно є діалогічними, тобто такими, що передбачають чуйність та щирість у взаєминах. Характер сімейних взаємостосунків переважно партнерський, він передбачає демократичність та відкритість позицій батьків та дітей.

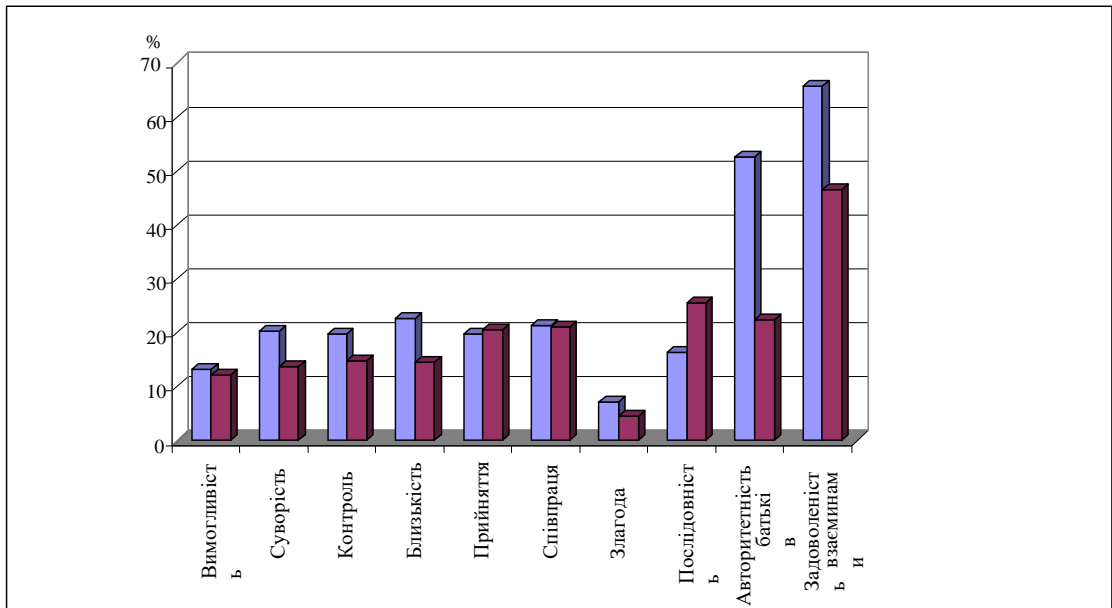


Рис. 2.12. Порівняльний аналіз розподілу параметрів батьківського ставлення матерів в оцінках юнаків з різними типами саморегуляції

Примітки: ■ – юнаки автономних типів саморегуляції;
■ – юнаки залежних типів саморегуляції

Також спостерігаємо більш прихильне ставлення батьків до проявів автономності юнаків, порівняно з їх ставленнями до доньок, але, поряд із тим, хлопці виявляють і більше емоційне дистанціювання від батьків.

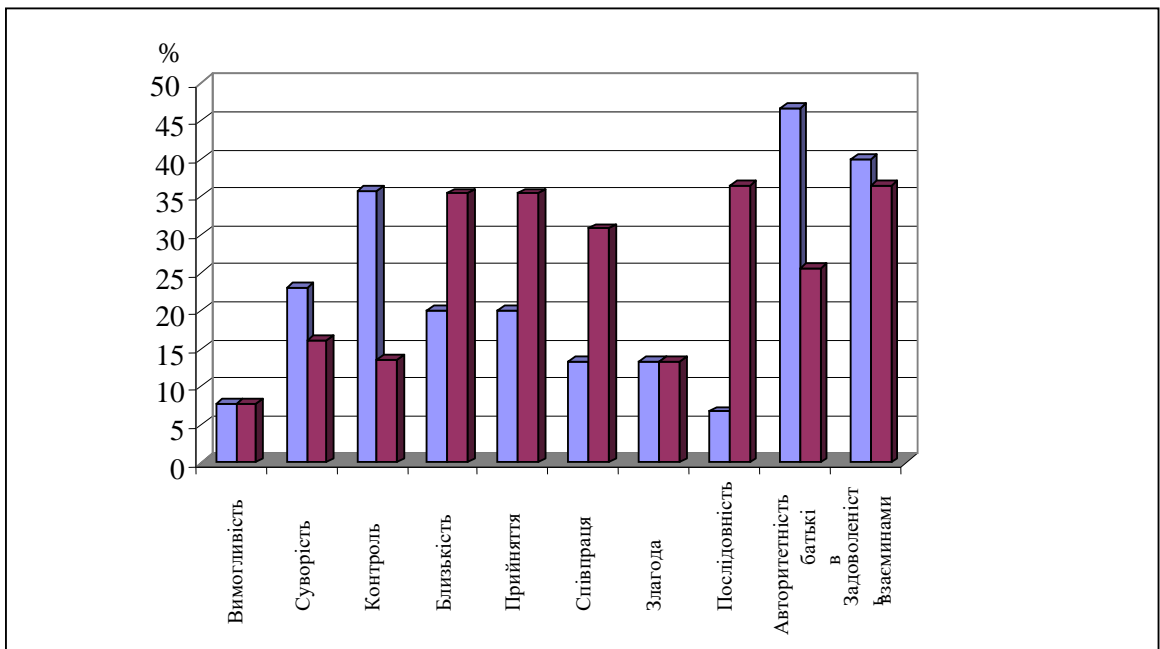


Рис. 2.13. Порівняльний аналіз розподілу параметрів батьківського ставлення татусів в оцінках юнаків з різними типами саморегуляції

Примітки: ■ – юнаки автономних типів саморегуляції;
■ – юнаки залежних типів саморегуляції

Слід відзначити, що їх ровесники із залежним типом саморегуляції поряд з тим, що визнають авторитетність батьків, указують на значний поведінковий контроль з боку татусів. На нашу думку, авторитет батьків для цих юнаків та юнок значною мірою пов'язаний з ідеалізацією «батьківської всевладності», і меншою мірою зумовлений взаємною довірою і повагою.

З метою об'єктивної оцінки батьківсько-юнацьких взаємовідносин у дослідженні взяли участь батьки юнаків та юнок, які оцінили за методикою «Взаємодія батьки–дитина» (ВБД) їхні взаємини. Нами отримані результати, що наведені у Додатку Б, табл. Б.5 та на рис.2.14 і 2.15.

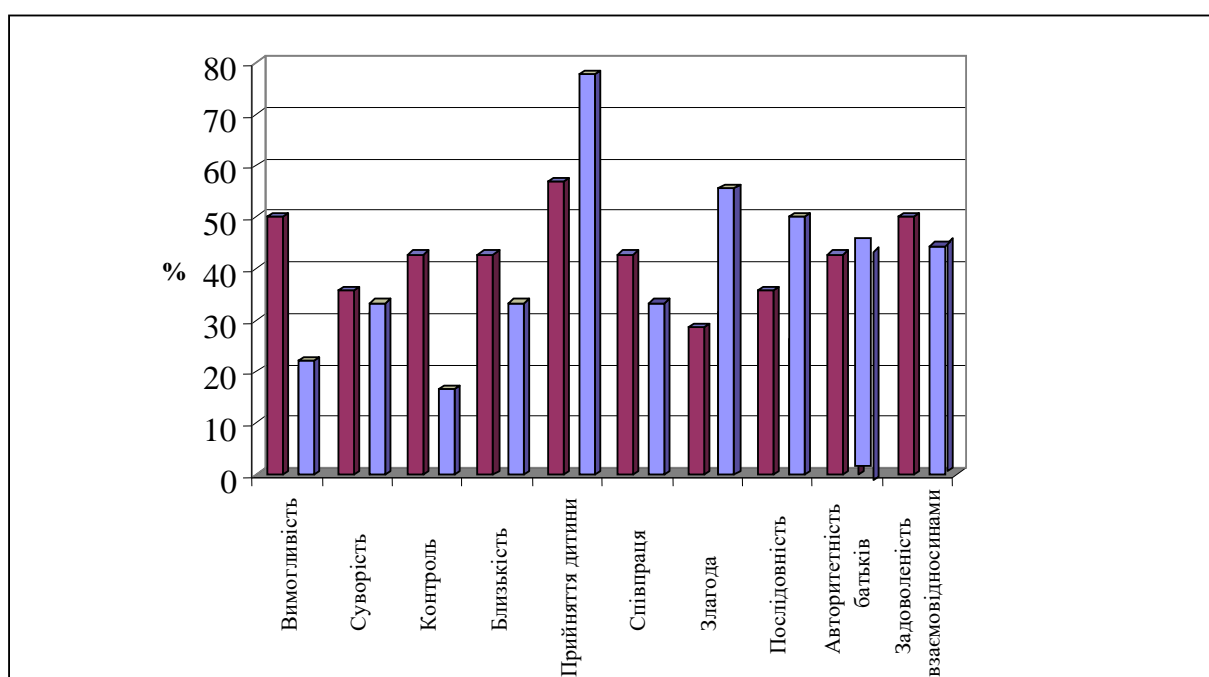


Рис. 2.14. Особливості сімейної взаємодії в оцінках юнаків та юнок із різними типами саморегуляції їхніми матерями

Примітки: ■ – юнаки та юнки автономних типів саморегуляції;
■ – юнаки та юнки залежних типів саморегуляції

Так, з рис. 2.14 видно, що матері автономних юнок та юнаків відзначають значне прийняття дитини, злагоду в їхніх взаєминах, послідовність у власних виховних впливах та авторитет у своїх дітей.

На відмінну від них, матері юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції більш вимогливі та суворі щодо власних дітей. Цікавим фактом є високий рівень у взаємних оцінках матерів та юнаків і юнок із залежним типом

саморегуляції показників «близькості» та «співпраці». На нашу думку, молоді люди та їхні матері перебувають у співзалежних взаємостосунках, які ми розуміємо як взаємостосунки, що побудовані на компенсації власної меншовартості.

Чоловіки-батьки юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції (рис. 2.15) показали більшу включеність у життя своїх дітей. Зокрема, вони, на відміну від батьків автономних юнаків, мають вищі показники за параметрами: «задоволеність взаємостосунками», «прийняття дитини», «авторитетність» та «послідовність», водночас і параметрами: «контроль», «вимогливість» та «суворість». Батьки автономних юнаків та юнок, порівняно з батьками дітей залежних типів саморегуляції, мають вищі показники за шкалами: «близькість» та «злагода у взаєминах».

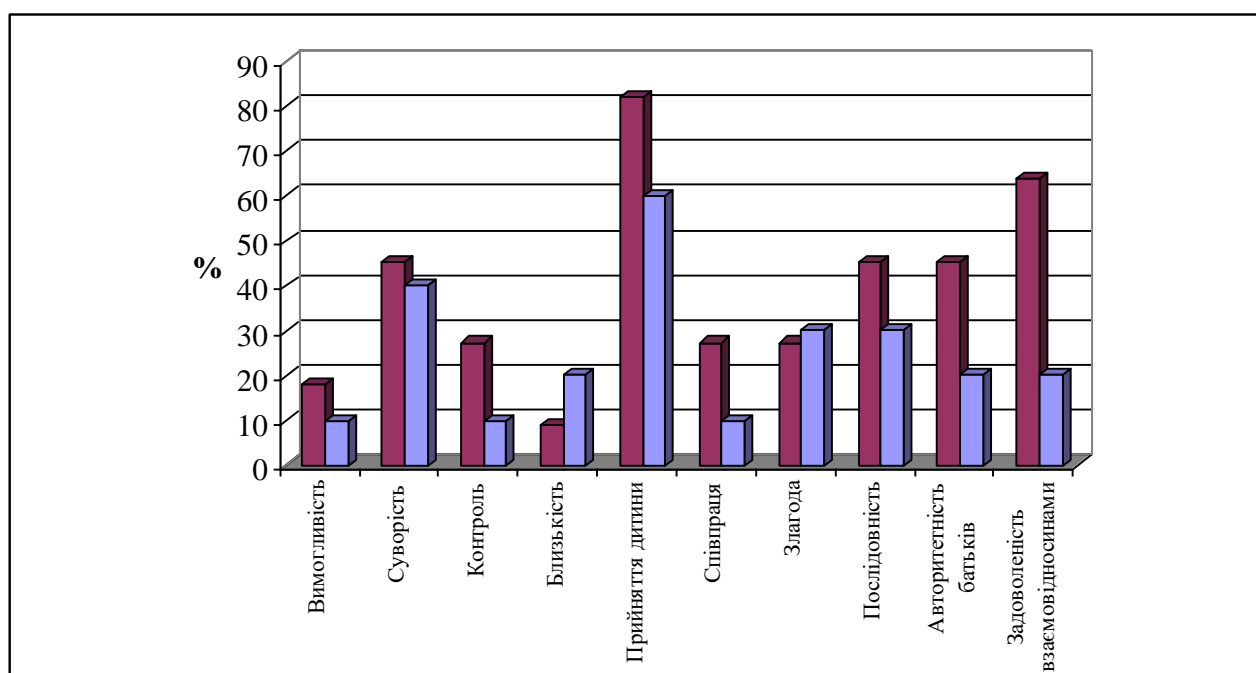


Рис. 2.15. Особливості сімейної взаємодії в оцінках юнаків та юнок із різними типами саморегуляції їхніми татусями

Примітки: ■ – юнаки та юнки автономних типів саморегуляції;
■ – юнаки та юнки залежних типів саморегуляції

Також слід зазначити, що кореляція відповідних шкал оцінювання у юнок та юнаків з автономним типом саморегуляції і їхніх батьків на 60 % є більш позитивною і статистично значущою, а в юнаків та юнок із залежним типом

саморегуляції і їхніми батьками лише на 30 %. Таким чином, можна зробити висновок, що юнаки та юнки з автономним типом саморегуляції та їхні батьки відзначають вищий рівень взаєморозуміння та задоволеності сімейними взаємостосунками, натомість юнаки і юнки із залежним типом саморегуляції та їхні батьки відзначають більшою мірою амбівалентний характер сімейних взаємостосунків.

З метою більш детального вивчення особливостей батьківського ставлення і виховних впливів нами використана методика «Аналіз сімейних взаємовідносин Е.Г. Ейдемільера (АСВ)». На рис. 2.16 та 2.17 показано особливості стилів батьківського ставлення матерів і батьків до дітей юнацького віку з різними рівнями автономності. Результати опитування батьків представлені нами також у табл. В1, Додаток В.

Так, виявлено, що в межах 32 % – 40 % матерів і батьків схильні надавати свободу своїм дітям, що дорослішають, послаблюючи заборони і суворість покарань та санкцій. Водночас, батьки наполягають на обмежені свободи юнаків або ж юнок, висуваючи до них зобов'язання та вимагаючи моральної відповідальності за вчинки.

Результати проведеного нами дослідження вказують на не випадкові відмінності у стилях ставлень матерів та батьків до дітей юнацького віку ($\chi^2=22,75$; $p\leq 0,01$). Так, 31 % матерів надто опікаються юнаками та юнками, надмірно витрачають зусилля, час та увагу на них. Вважаємо, що матері тим самим компенсують нереалізованість особистого життя дитиною, до того майже 30 % матерів надають перевагу формуванню жіночих якостей у своїй дитині.

Батьки осіб юнацького віку виявляють суперечливі стилі виховання, 41 % з них толерантні у покараннях за провину, мають низький рівень вимог–заборон, хоча 18,4 % висувають завищені вимоги–заборони до дітей. Встановлено, що 16,5 % чоловіків поведуться за типом гіперпротекції, тобто надмірно опікуючись власною дитиною, і стільки ж демонструють

гіпопротекцію, не звертаючи на дітей уваги. Більш детально проаналізуємо відмінності типів виховних впливів матерів та батьків.

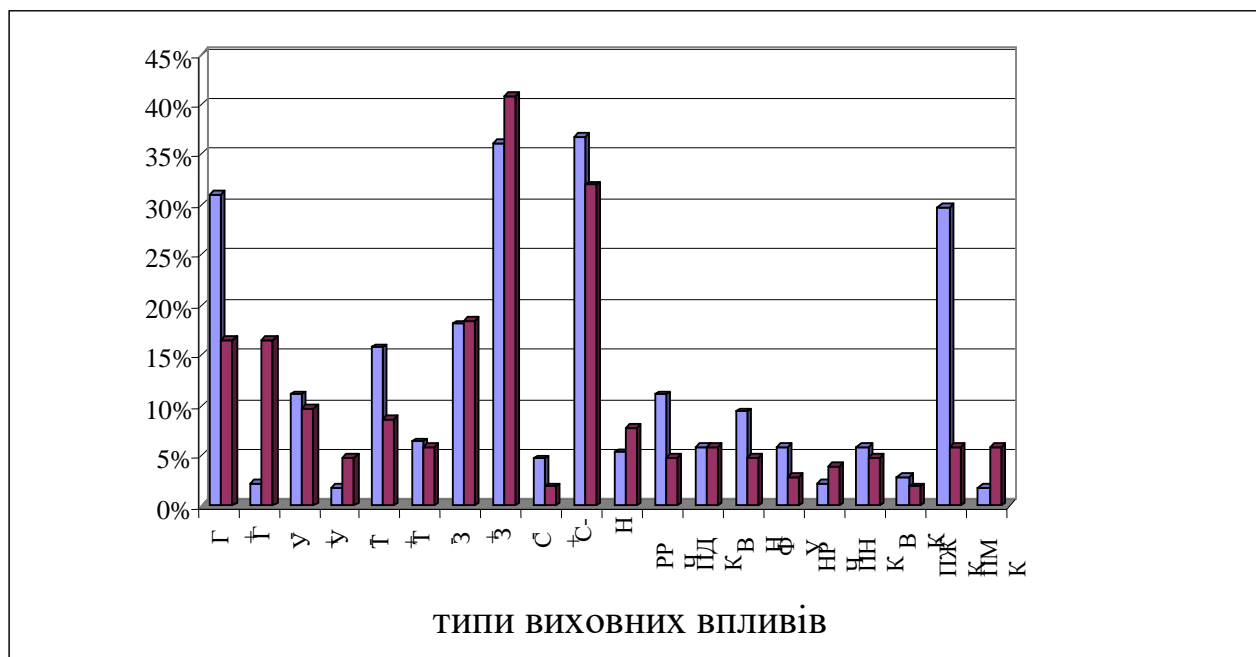


Рис. 2.16. Розподіл типів виховних впливів у матерів та батьків осіб юнацького віку

Примітки: ■ – матері ■ – батьки

Умовні позначки шкал:

- | | |
|--|---|
| 1. Г+ – гіперпротекція; | 11. Н – нестійкість стилю виховання; |
| 2. Г- – гіпопротекція; | 12. РРЧ – розширення сфери батьківських почуттів; |
| 3. У+ – потурання; | 13. ПДК – надання переваги в юнака дитячих якостей; |
| 4. У- – ігнорування потреб дитини; | 14. ВН – виховна невпевненість батьків; |
| 5. Т+ – надмірність вимог-обов'язків; | 15. ФУ – фобія втрати дитини; |
| 6. Т- – недостатність вимог-обов'язків; | 16. НРЧ – нерозвинутість батьківських почуттів |
| 7. З+ – надмірність вимог-заборон; | 17. ПНК – проекція на юнака власних небажаних якостей; |
| 8. З- – недостатність вимог-заборон; | 18. ВК – винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання; |
| 9. С+ – суворість санкцій (покарань); | 19. ПЖК – надання переваги жіночим якостям; |
| 10. С- – мінімальність санкцій (покарань); | 20. ПМК – надання переваги чоловічим якостям |

Матері переважають чоловіків-батьків у ставленні до дітей у:

- толерантному ставленні до покарань (на 4,6 %);
- гіперпротекції (на 14,5 %);
- фемінізації дітей (на 24 %);
- вимогливості до юнаків (на 7,1 %);

- розширенні сфери батьківських почуттів (на 6,3 %);
- невпевненості у вихованні (на 4,6 %);
- схильності виносити подружній конфлікт у сферу виховання (на 1 %).

Чоловіки-батьки переважають матерів у ставленні до дітей у:

- послабленні вимог–заборон (на 4,6 %);
- гіпопротекції (на 14,2 %);
- ігноруванні потреб власних дітей (на 3,1 %);
- нестійкості виховних впливів (на 2,5 %);
- маскулізації дітей (на 4 %);
- нерозвинутості батьківських почуттів (1 на %).

За результатами дослідження (рис. 2.17 і 2.18) виявлено ряд відмінностей у типах виховних впливів батьків юнаків та юнок із залежними та автономними типами саморегуляції.

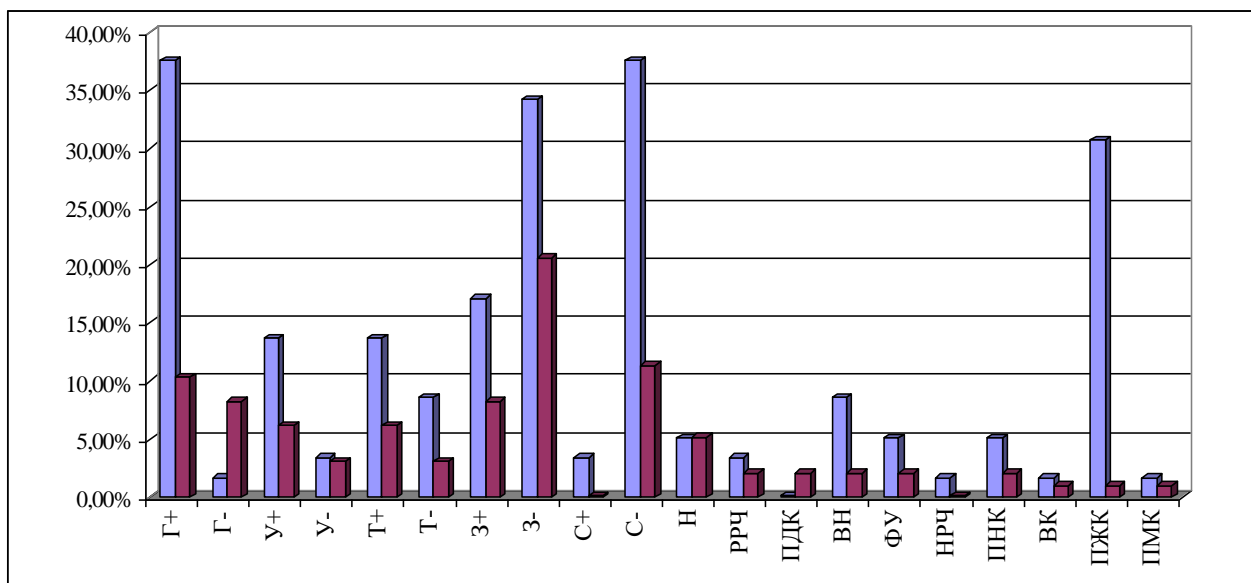


Рис. 2.17. Розподіл виховних впливів батьків юнаків та юнок із залежними типам саморегуляції

Примітки: ■ – матері;

■ – батьки.

Так, у юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції у системі виховних впливів їхніх батьків спостерігається суперечливість позицій матерів та чоловіків-батьків. Провідним типом поведінки матерів є гіперпротекція, на

противагу гіпопротекції чоловіків. Отже, надмірна опіка, потурання з боку матері і байдужість, ігнорування потреб юнаків та юнок, нестійкість виховних впливів з боку батька стають основою для розвитку залежного типу особистості юнацького віку. Така особистість дорожить зв'язком з матір'ю, маючи травмуючий досвід відчужених взаємин із батьком.

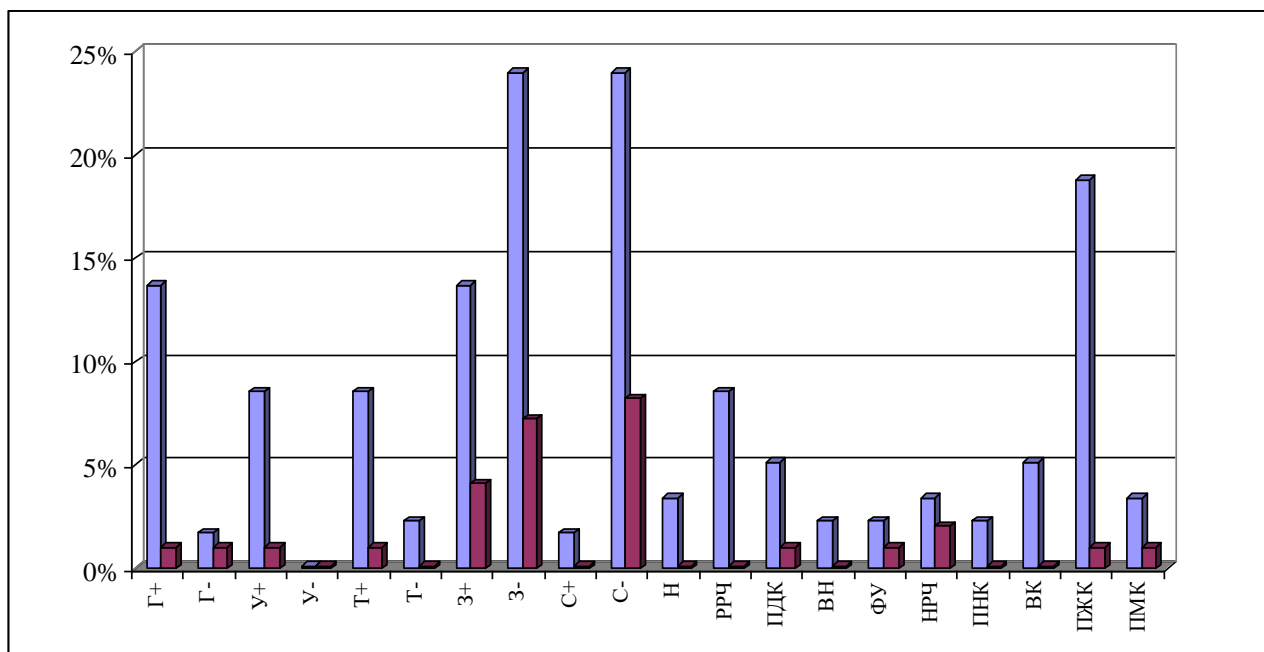


Рис. 2.18. Розподіл виховних впливів батьків автономних юнаків та юнок

Примітки: ■ – матері

■ – батьки.

Варто відмітити, що показники шкал батьків юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції вищі за відповідні показники, що дають батьки їхніх автономних ровесників. Це вказує на переважання порушених сімейних взаємостосунків у родинах дітей із залежним типом регуляції.

На відмінну від батьків юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції, батьки автономних дітей цього віку мають узгоджені виховні впливи. Спільною ознакою виховання є помірність у покараннях та толерантність у вимогах–заборонах. У досліджуваних батьків автономних юнаків та юнок не спостерігається ігнорування потреб дітей, і лише 1,58 % демонструють гіпопротекцію.

Нами вивчались рольові позиції батьків та їхній вплив на розвиток автономності дітей юнацького віку. На *рис. 2.19.* і *рис. 2.20.* представлені відмінності у батьківських рольових позиціях щодо виховання.

Так, виявлено, що матері юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції значно переважають матерів автономних юнаків за наступними шкалами:

- гіперпротекція (на 8,2 %);
- мінімальність санкцій (покарань) (на 4,7 %);
- мінімальність вимог–заборон (на 3,5 %);
- надання переваги жіночим властивостям дитини (на 4,1 %);
- потурання (на 1,8 %);
- надмірність вимог–обов'язків (на 1,8 %);
- ігнорування потреб юнака (на 1,2%).

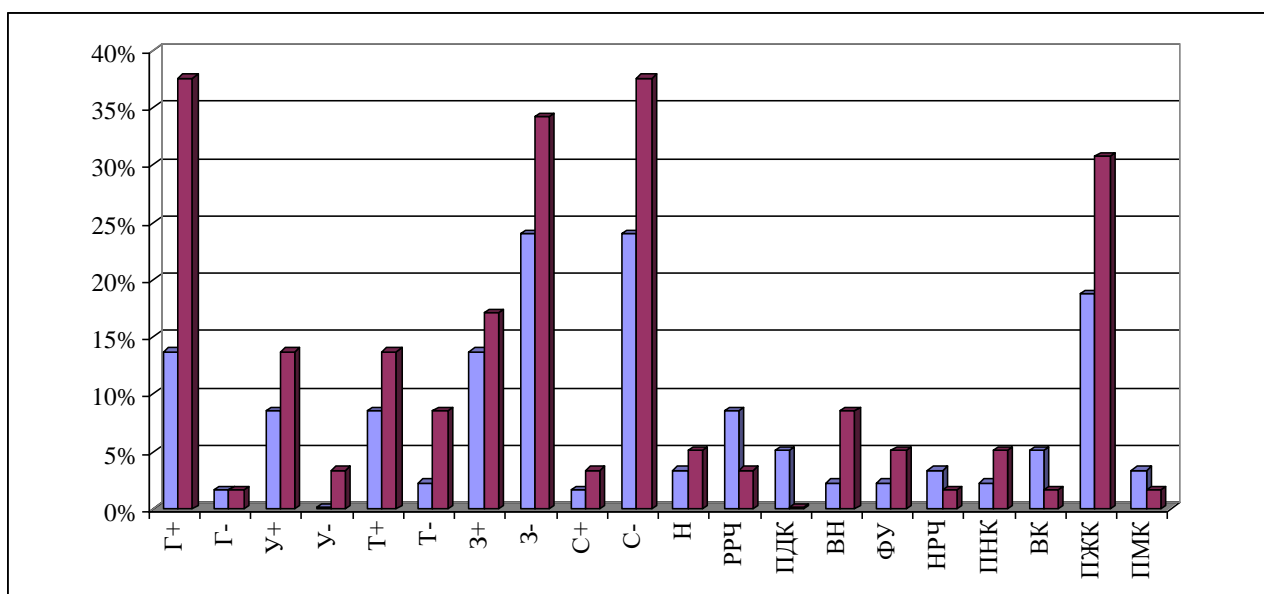


Рис. 2.19. Порівняльний аналіз виховних впливів матерів дітей з різними типами саморегуляції

Примітки: ■ – матері юнаків та юнок з автономними типами саморегуляції;
 ■ – матері юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції.

Наведені результати вказують на переважаючий потуральний стиль опікування юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції. Матері

автономних юнаків та юнок утримуються від їх опіки, але зберігають інтерес до потреб та життя власних дітей.

Чоловіки-батьки юнаків та юнок із залежним типом саморегуляції переважають за рядом параметрів результати виховних впливів батьків їхніх автономних ровесників:

- недостатність вимог-заборон (на 12,6 %);
- гіперпротекція (на 8,7 %);
- гіпопротекція (на 6,8 %);
- потурання (на 4,8 %);
- надмірність вимог-обов'язків (на 4,8 %);
- нестійкість стилю виховання (на 4,85 %).

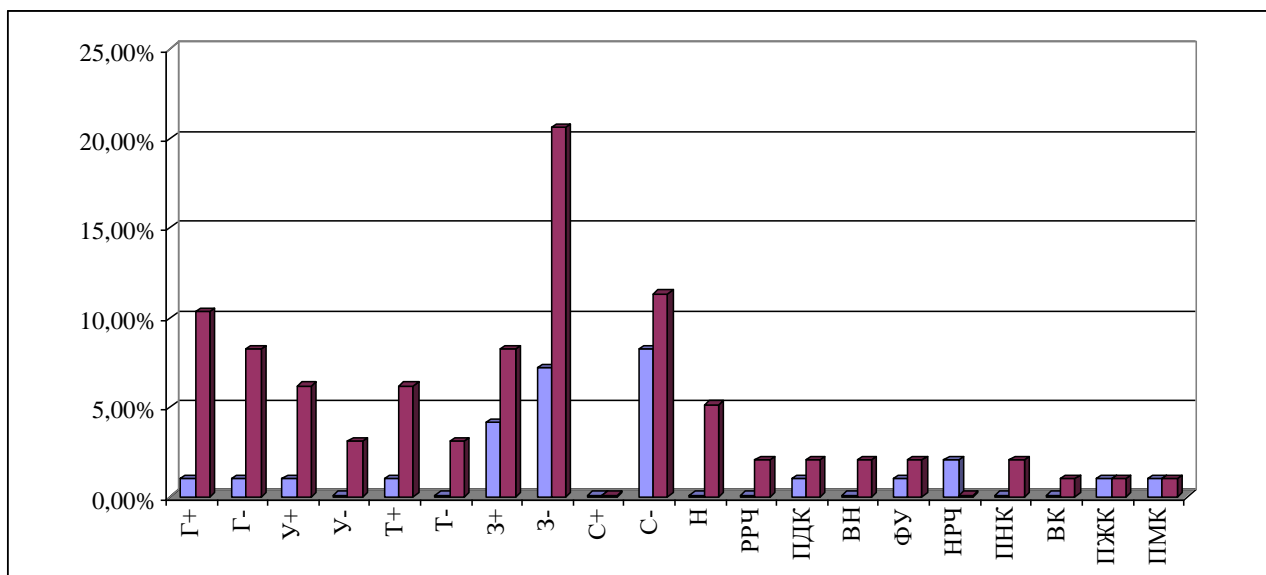


Рис. 2.20. Порівняльний аналіз виховних впливів татусів дітей з різними типами саморегуляції

Примітки: ■ – татусі юнаків та юнок з автономними типами саморегуляції;
 ■ – татусі юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції

Аналіз результатів сімейних взаємостосунків дозволяє зробити наступні висновки:

- у юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції батьки демонструють суперечливі стилі ставлень: матері поведуться за типом потуральної гіперпротекції (Г+, З-, С-), а чоловіки-батьки проявляють емоційне

знехтування дитиною (З-, Г-, С-). Своїм ставленням батьки лише підкріплюють невпевненість особистості, змушують її чинити всупереч власним потребам, блокують автономність;

- ставлення батьків автономних юнаків та юнок узгоджені. І матері, і чоловіки-батьки толерантні у покараннях та некатегоричні у заборонах.

З метою об'єктивного вивчення установок, поведінки та методів виховання батьків (як їх сприймають і оцінюють юнаки та юнки), ми використали опитувальник ADOR «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» в адаптації Л.І. Вассермана, І.А. Горькової, О.Є. Роміциної [28, 146]. Результати опитування наведені нами на *рис. 2.21* і *2.22* та у *табл. Д.1, Додаток Д.*

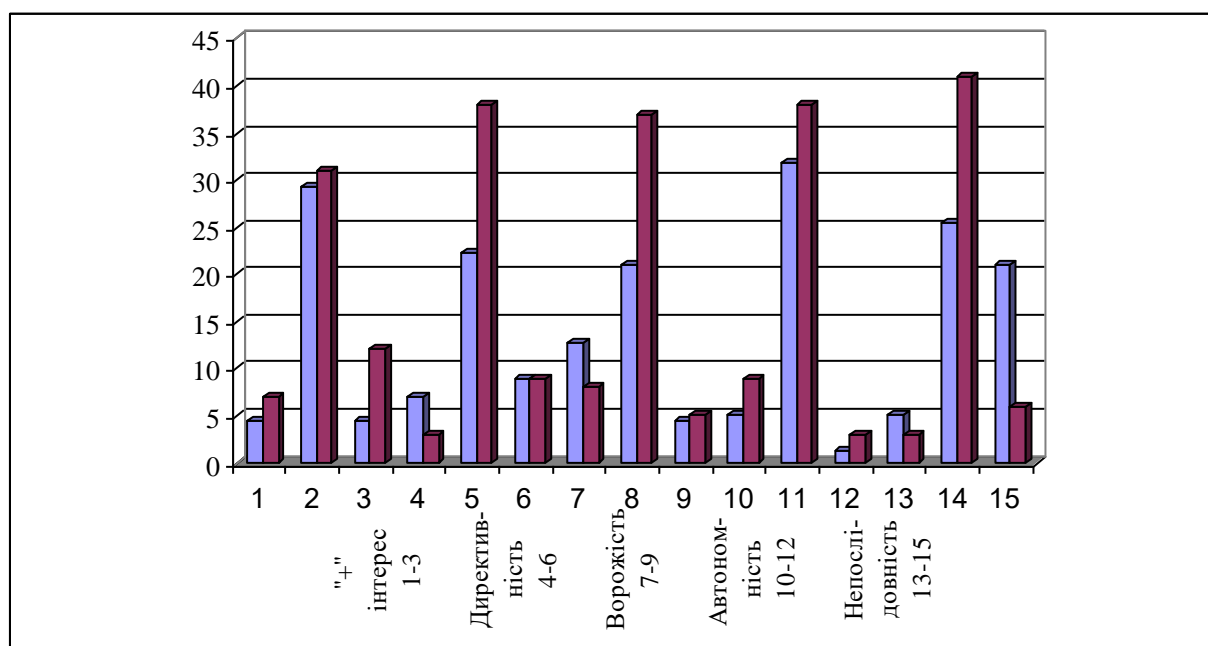


Рис. 2.21. Порівняльний аналіз оцінювання батьківських ставлень юнаками та юнками із залежними типами саморегуляції

Примітки: ■ – матері;

■ – татусі.

За результатами дослідження виявлені відмінності в оцінках своїх батьків юнаками та юнками з автономними та залежними типами саморегуляції: автономні юнаки та юнки відзначають послідовність та недирективність виховних впливів від батька, низьку ворожість від обох батьків, певне

невтручання батьків у їхнє життя. На відмінну від них, залежні діти цього віку вказують на значну опіку та директивність з боку батьків, сімейну включеність, співзалежність батьків, значну непослідовність у виховних впливах.

Юнаки та юнки із залежними типами саморегуляції, оцінюючи власних батьків, вказують на значну материнську непослідовність у виховних впливах і більшу прихильність з боку батьків-чоловіків до них.

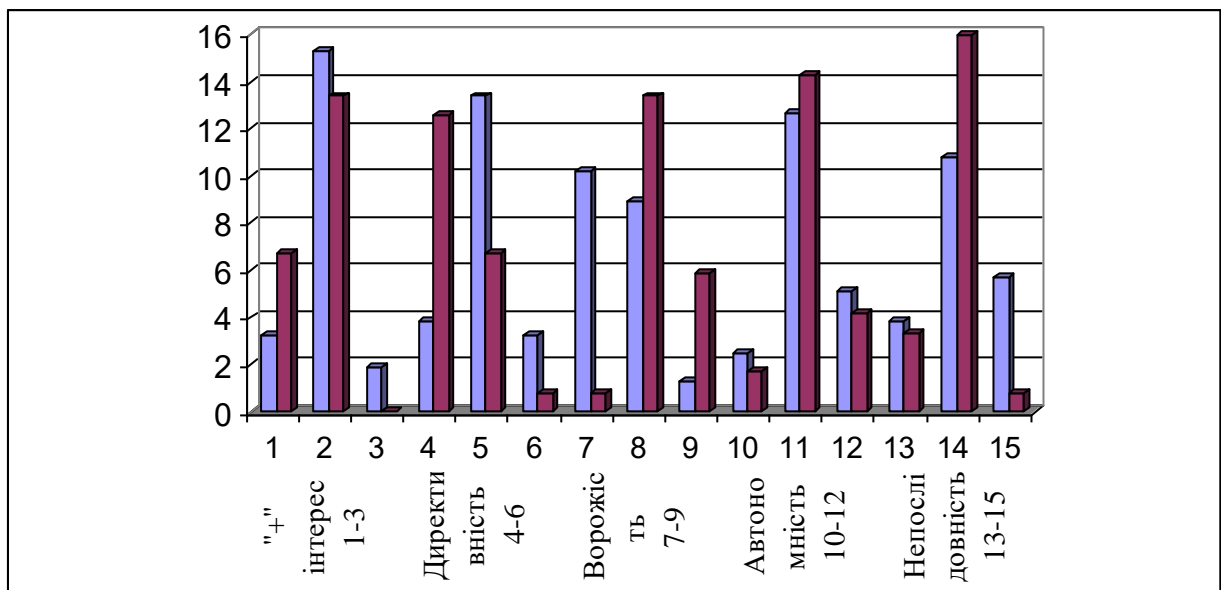


Рис. 2.22. Порівняльний аналіз оцінювання батьківських ставлень автономними юнаками та юнками

Примітки: ■ – матері;

■ – татусі.

На відміну від юнаків та юнок із залежними типами саморегуляції, автономна молодь відмічає терпимість, сталість поведінки, власну автономність їхніх матерів. За результатами порівняльного аналізу можна стверджувати, що юнаками та юнками залежних типів відзначається вища директивність і непослідовність матері, у порівнянні з їхніми автономними ровесниками.

Проведений кореляційний аналіз у першу чергу виявив негативний зв'язок автономного типу регуляції (методика Г. Пригіна) і шкали «автономність батьків» ($r=-0,499$; $p\leq 0,01$), а також позитивний кореляційний зв'язок зі шкалою «зовнішня регуляція» ($r=0,362$; $p\leq 0,05$). Отже, психологічна відгородженість, невключеність, надмірна неупередженість, мінімальність

опіки та підтримки дитини з боку батьків гальмують розвиток автономності особистості юнаків та юнок і сприяють підкріпленню зовнішньої регуляції. Крім того, така поведінка батьків пов'язана зі зниженими вимогами-обов'язками ($r=0,394$; $p\leq 0,05$) та виховною невпевненістю батьків ($r=0,43$; $p\leq 0,01$).

Виділену нами типологію автономної-залежної саморегуляції юнаків та юнок доповнено описом переважаючих стилів сімейних взаємовідносин (табл. 2.14).

Так, характерними особливостями сімейних взаємостосунків юнаків та юнок із залежними типами зовнішньої саморегуляції є амбівалентно-нестійкі батьківсько-юнацькі взаємостосунки. Стилі батьківського виховання суперечливі, їм притаманна непослідовність та неузгодженість вимог, обов'язків і санкцій. Основним механізмом материнського виховання стає психологічний контроль із застосуванням маніпулятивної поведінки, у їх ставленні переважає потуральна гіперпротекція. Батьки-чоловіки у більшій мірі дотримуються позиції гіпопротекції.

Особи юнацького віку залежного типу з інтроєктованою саморегуляцією відзначають емоційно відгороджену позицію батьків-татусів, певну директивність обох батьків стосовно вимог та санкцій і визнають їх беззаперечний авторитет. Батьки виявляють непослідовне ставлення до юнаків та юнок: емоційну автономність (психологічну відгородженість)–гіперпротекцію; м'якість-суворість; директивність–потурання. Діти близькі з матерями, емоційно і вербально залежні від них. У батьків спостерігаються завищені очікування щодо юнаків та юнок.

Взаємини юнаків та юнок автономного типу з ідентифікованою саморегуляцією з батьками характеризуються позитивною атмосферою, відкритістю й толерантністю в обговоренні суперечливих питань. Батьки таких юнаків та юнок більш лояльні у покараннях і некатегоричні у заборонах, висувають чіткі очікування до особистості дитини, заохочують прояви її автономності.

Взаємозв'язок автономних–залежних типів саморегуляції осіб юнацького віку та переважаючих стилів сімейних взаємостосунків

Тип саморегуляції	Характеристика типу	Переважаючий стиль сімейних взаємовідносин
Залежний тип із зовнішньою саморегуляцією	Юнаки та юнки характеризуються егоцентричною або деперсоналізованою позицією, інфантильним стилем ставлення до референтних дорослих. Залежні у емоційному, поведінковому, функціональному планах. Мають екстернальний локус контролю. У них переважає песимістичний атрибутивний стиль.	Амбівалентно-нестійкий характер сімейних взаємовідносин. Стилі виховання матерів та татусів переважно суперечливі: матері демонструють потуральну гіперпротекцію, а чоловіки – гіпопротекцію, емоційне знехтування. Діти близькі з матір'ю, яка демонструє значну опіку, водночас, вона непослідовна у виховних впливах, директивна у контролі. Психологічний і поведінковий контроль батьків виражається у завищених (або відсутніх) заборонах, вимогливості та знехтуванні індивідуальності юнака чи юнки. Переважають неадекватні батьківські очікування. У юнаків беззаперечний авторитет батьків.
Залежний тип із інтроєктованою саморегуляцією	Юнаки та юнки керуються в організації власної діяльності засвоєними інтроєктами від референтних дорослих осіб, проявляють емоційну залежність від них, мають завищені вимоги до себе і до інших.	Батьки виявляють непослідовне ставлення до юнаків та юнок: емоційну автономність (психологічну відгородженість) – гіперпротекцію; м'якість–суворість; директивність–потурання. Діти близькі з матерями, емоційно і вербально залежні від неї. Завищені батьківські очікування, батьківський авторитет.
Автономний тип із ідентифікованою саморегуляцією	Юнаки та юнки керуються в саморегуляції власнообраними зразками поведінки. Чутливі до схвальних оцінок референтних осіб. Проявляють ініціативу та впевненість у собі у виконанні діяльності. Спрямовані на співпрацю.	Батьки толерантні у покараннях та некатегоричні у заборонах, висувають чіткі очікування до особистості юнацького віку, заохочують прояви автономії дитини. Проявляють послідовність та недирективність у виховних впливах. Виступають авторитетами для дітей.
Автономний тип із переважаючим власним спонуканням	Юнаки та юнки самодетермінують діяльність, здатні до самопідтримки, адекватного переживання і усвідомлення реальності, креативного розв'язання життєвих проблем. У них переважає інтернальний локус контролю, оптимістичний атрибутивний стиль.	Батьківсько-юнацькі взаємостосунки мають суб'єкт-суб'єктний характер. Батьки приймають та симпатизують проявам автономності дітей. Їх виховні позиції узгоджені, недирективні, мають адекватне уявлення про «Я» дитини та сприяють розвитку її потенціалу, будують гнучкі діалогічні взаємостосунки з ними.

Сімейні взаємини автономних юнаків та юнок з переважаючим внутрішнім спонуканням будуються на діалозі та прийнятті членами сім'ї цінності індивідуальності кожного з них. Зважаючи на особисту відповідальність кожного члена родини, у них визнається право на автономні рішення, проявляється небайдужість та ширий інтерес до життя та розвитку особистості кожного у сім'ї. Виховання матерів та батьків-чоловіків узгоджене, компліментарне, несуперечливе, прогнозоване, демократичне.

Аналіз оцінювання юнаками батьківської поведінки засвідчив важливість сталості та узгодженості виховних впливів на дітей з боку матерів та чоловіків-батьків. Негативний вплив на розвиток автономності юнаків та юнок має надмірна директивність та включеність у життя дитини, яка позбавляє їх приватного життя, або навпаки – підкреслена відчуженість, незалежність батьків, що сприймається ними як байдужість.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. У юнацькому віці автономність особистості не досягає належного рівня сформованості, лише п'ята частина юнаків та юнок (22,3 %) демонструють автономну саморегуляцію діяльності, зокрема, у навчальній діяльності – лише 16,1 % від усього загалу.

2. Вікова динаміка у розвитку автономності особистості в період юності характеризується нелінійними змінами: збільшується кількість залежних юнаків та юнок (на 27 %) і залишається переважно стабільним відсоток автономних молодих людей. У переживанні кризи ідентичності юнки здобувають свою ідентичність через досвід близькості з батьками, взаємозв'язку та піклування про інших, тому з віком значно зростає кількість дівчат залежного типу (на 35 %). Чоловіча ідентичність характеризується вираженою індивідуалізацією, відособленістю та автономністю, саме тому кількість залежних юнаків зменшується з віком на 21,5 % і зростає кількість автономних хлопців на 18,8 %.

3. На рівень сформованості автономності особистості впливає загальний рівень розвитку в юнаків та юнок регулятивних процесів та властивостей, відсутність виражених залежностей, занижений рівень очікувань та вимог до інших, оптимістичний атрибутивний стиль, інтернальний локус контролю, упевненість особистості у своїх силах, соціальна сміливість та перевага духовно-моральних життєвих цінностей.

4. Індивідуальні відмінності у проявах автономної–залежної саморегуляції особистості юнацького віку характеризуються такими типами: залежним типом із зовнішньою саморегуляцією; залежним типом із інтроєктованою саморегуляцією; автономним типом із ідентифікованою саморегуляцією; автономним типом з переважаючим власним спонуканням. Емпірично виявлено, що серед юнацької молоді переважають юнаки та юнки залежного типу із зовнішньою саморегуляцією (29,5 %) та залежного типу із інтроєктованою саморегуляцією (54,1 %), шоста частина загалу юнацької молоді належить до автономного типу з ідентифікованою саморегуляцією (12,5 %) та автономного типу з переважаючим власним спонуканням (3,6 %).

5. Сімейні взаємостосунки виступають важливою умовою розвитку автономності особистості юнацького віку, на що вказують відмінності між типами виховних впливів батьків юнаків та юнок із різними типами саморегуляції. Батьки автономних юнаків та юнок характеризуються узгодженістю та сталістю виховних впливів, несуперечливістю обов'язків та вимог, що висувуються до них, толерантністю вимог–обов'язків, мінімальною суворістю санкцій, заохоченням щодо прояву індивідуальності та самостійності вибору дитини, схваленням її автономної поведінки. Так само, як авторитетні батьки здатні збалансувати власні вимоги із збереженням поваги до дитячої індивідуальності, так і діти набувають вміння збалансовувати вимоги зовнішньої адекватності з потребою в індивідуалізації та автономії. Негативний вплив на розвиток автономності особистості юнацького віку справляє надмірна директивність, підкреслена відчуженість або виражена гіперпротекція з боку батьків. Результати розділу висвітлено у публікаціях: [195–200; 204; 206].

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Теоретичне обґрунтування формування та психокорекції автономності особистості в періоді юності

Розвиток та формування навичок суб'єктної саморегуляції осіб юнацького віку є актуальним напрямком науково-практичних досліджень у галузі педагогічної та вікової психології. Проте проведений нами теоретичний аналіз проблеми формування автономності особистості юнацького віку з урахуванням особливостей сімейних взаємостосунків засвідчив, що увага фахівців-психологів переважно зосереджується навколо виявлення особистісних характеристик осіб автономного чи залежного типу, та бракує інформації щодо засобів її формування та ефективної психокорекції [37; 134; 137; 154 та ін.]. Сьогодні в практичній психології накопичено чимало матеріалу щодо використання психокорекційних методів та методик з метою досягнення більш високого рівня психологічної зрілості особистості юнацького віку, але ще недостатньо спеціалізованих програм, які брали б до уваги особливості формування автономності юнаків та юнок, з урахуванням впливу їхніх сімейних взаємостосунків. Виняток складають лише окремі праці науковців та практиків [19; 34; 56; 88 та ін.]. Усвідомлення актуальності проблеми та її недостатня розробленість спонукали нас до пошуку оптимальних шляхів, засобів та прийомів формування та психокорекції автономності в осіб юнацького віку.

У масштабних психологічних дослідженнях батьківсько-дитячих взаємостосунків науковці наголошують на тому, що сім'я виступає простором для розвитку дитини, тобто тим середовищем, у якому виникають, проявляються та закріплюються певні психічні властивості особистості [15; 27; 69; 88 та ін.]. Цей простір з певними межами визначається як суверенний, саме

у ньому проявляється автономність особистості, а простір із порушеними межами є депривованим і викликає різноманітні порушення та залежно-маніпулятивні типи взаємовідносин. У сімейній консультативній роботі Х. Ремшмідт звернув увагу на переважання в сім'ях із дорослою дитиною підліткового та юнацького віку конфліктів, пов'язаних із порушенням індивідуальних меж. Персональна територія, власна особистісна сфера, приватна власність виступають предметом протиборства юнаків та юнок і їхніх батьків [125].

Аналіз проблеми формування автономності в контексті батьківсько-юнацьких взаємин виявив існування певних розбіжностей щодо цього у поглядах науковців. Так, А. Фрейд і П. Блос вказують на нормальність конфліктних взаємостосунків у батьківсько-юнацьких взаєминах, адже юнак саме через відокремлення від батьків набуває автономності [142; 167; 180; 212].

На противагу представникам психодинамічного напрямку, науковці гуманістичної психології зазначають, що процес розвитку автономності не обов'язково передбачає відокремлення, емансипацію юнаків та юнок від батьків. Так, П. Криттенден стверджує, що батьківсько-юнацькі взаємостосунки переживають складні перетворення, а не розрив [75]. Дослідники погоджуються з тим, що частота та тривалість контактів дітей юнацького віку з батьками зменшується, але їхні взаємини набувають нового змісту. В дослідженнях Б.Д. Баумрінда, М.І. Лісіної, Ф. Райса [50; 141; 210] зазначається, що інтелектуальний і фізичний розвиток юнаків або ж юнок створює умови для більшої функціональної незалежності молодих людей. Водночас вони потребують переконаності в тому, що їхні батьки відкриті для контакту з ними і за потреби готові допомогти та втрутитися у розв'язання проблем. Дж. Боулбі стверджує, що якість прихильності у взаєминах батьків та юнаків і юнок залишається сталою, але з первинного осередку, який фокусувався на батьках, поширюється на ровесників та романтичних партнерів. На думку науковця, надійна прихильність створює умови для формування в юнаків та юнок конструктивних копінг-стратегій їхнього життя [21].

У дослідженні Л. Стейнберга і Д. Сілверберга виділено ряд послідовних умов, які, на думку науковців, зумовлюють психокорекцію та розвиток автономності особистості юнацького віку:

- послаблення залежності від батьків;
- зростання індивідуалізації і відокремлення від батьків (виділення сфери суб'єктності);
- зростання адекватності сприймання батьків як таких, що мислять і діють по-іншому;
- зменшення ідеалізації батьків (Цит. за П. Блос [212]).

Розглянемо їх більш детально.

Науковці виділяють умову зменшення залежності від батьків як таку, що пов'язана зі зростанням віри суб'єкта у власні можливості, розвитком самопідтримки, саморегуляції власної активності, прийняття відповідальності за свій життєвий вибір [3; 25; 109; 182; 230 та ін.]. Юнаки та юнки перебувають у конфліктному протиріччі між тим, якими вони вимушені бути, відповідно до батьківських очікувань, і тим, якими вони є за власною природою [46; 51; 119; 153]. Зміни у самоставленні починають відбуватися у зв'язку зі зростанням довіри до власних переживань, потреб, переконань. На нашу думку, суб'єкт у переживанні власної незалежності ґрунтується на усвідомленні меж «Я» – «Інший» та прийнятті власної індивідуальності такою самобутньою, якою вона є.

Зі зростанням незалежності та саморегуляції юнаки та юнки все більше усвідомлюють сферу суверенних інтересів, цінностей, виборів тощо [60; 105; 107; 129; 162 та ін.]. Зростання індивідуалізації молоді передбачає розвиток автономної і духовної самотворчості, самоздійснення («неадаптивної активності» за В.А. Петровським); розвиток здатності до життєвого самовизначення (екзистенційного вибору) [119; 129; 173; 185].

Індивідуальні зміни призводять до зближення та інтеграції полярностей [6; 13; 16; 32; 117; 121], таким чином, визнання за собою права на власні потреби, цінності, почуття, переконання спонукає суб'єкта до усвідомлення

аналогічних прав у іншої людини. Якщо спілкування відбувається на «суб'єкт-суб'єтному» рівні, то унікальність однієї особистості «помножується» на унікальність протилежної їй особистості [4, с. 224]. У юнаків та юнок змінюється сприймання батьків. Вони починають усвідомлювати відмінності між власними та батьківськими способами поведінки та судженнями про життя без протистояння ним.

На підставі розуміння унікальності та індивідуальності батьків молодь менш ідеалізує постаті батьків [43; 75; 81; 87; 155; 223 та ін.]. Як зазначають П. Блос, Ф. Тайсон і Р. Тайсон, юнацтво пов'язане з процесом вторинної індивідуалізації, яка характеризується деідеалізацією інфантильних об'єктних репрезентацій батьківських образів, що сформувалися в дитячі роки життя. Молоді люди більш критично, водночас із більшим розумінням, можуть сприймати погляди, цінності та переконання власних батьків [167; 212]. Науковці дійшли висновку, що зі зростанням можливості юнаків та юнок відрізнити власних реальних батьків від ідеалізованих всевладних об'єктних репрезентацій дитячого віку, молоді люди стають більш здатними встановлювати дружні взаємостосунки зі своїми батьками, наповненими взаємоповагою, зі збереженням відчуття власної індивідуальності.

У дисертаційному дослідженні О.О. Сергєєвої диференційовані умови, що визначають ефективне формування автономності особистості юнацького віку, окремо для юнацької молоді та для референтних дорослих:

- *для юнаків та юнок*: адекватна «Я»-концепція; критична компетентність; виконання діяльності, що відповідає справжнім власним інтересам та потребам; самоконтроль; навички волевиявлення; здатність до самоперетворення; розвинута творча уява і дивергентне мислення; усвідомлення власної відповідальності у прийнятті рішення;

- *для референтних дорослих*: заохочення ініціативності юнаків та юнок; вираження впевненості у здібностях дітей; надання їм права та мотивування до здійснення власного вибору; визнання індивідуального ставлення до життєвого вибору; раціональне обґрунтування цілей та вимог;

врахування потенціалу та здібностей юнака та юнки; надання необхідної інформації та зворотного зв'язку дитині [154].

У психокорекційній роботі з сім'єю, зосередженій на особистості дитини, Х. Ремшмідт виділяє такі цільові установки психолога: надання батькам достатньої інформації про адекватну або ж неадекватну поведінку дітей цього віку, формування в батьків способів, що сприяють нормалізації установок (прийняття, позитивної конотації, розрядки), дослідження та усвідомлення міжособистісних взаємозв'язків, розвиток навичок спільного прийняття рішень, структурованого розв'язання проблеми, застосування методів поведінкової терапії [125, с. 202].

Проаналізовані теоретико-прикладні дослідження вказують на доцільність в організації розвивально-корекційної програми блоків, що враховують формування та психокорекцію автономності юнацької молоді та оптимізацію умов її розвитку в сім'ї.

Основні принципи психокорекції з автономності особистості ґрунтуються на розроблених у вітчизняній психології фундаментальних положеннях про те, що особистість – цілісна психологічна структура, яка формується в процесі життя людини на основі засвоєння нею суспільних форм свідомості та поведінки [3; 5; 8; 14; 78; 85 та ін.]. В якості основних принципів розвивально-корекційної роботи виділяються такі:

Принцип перший. Єдність корекції та розвитку. Рішення про необхідність психокорекції автономності особистості приймається лише на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх та зовнішніх чинників її розвитку в юнацькому віці. Психологічне втручання ми вважаємо доцільним лише після ґрунтовного вивчення особливостей розвитку юнацької молоді [92; 128; 193 та ін.].

Принцип другий. Єдність вікового та індивідуального розвитку. Цей принцип визначає індивідуальний підхід у психокорекції автономності юнаків та юнок у контексті їх вікового розвитку. Корекція автономності передбачає врахування основних вікових закономірностей психічного розвитку особистості

юнацького віку, орієнтирів гармонійного розвитку дітей цього віку. При оцінюванні відповідності рівня розвитку молодшої людини «віковій нормі» і формулюванні мети корекції, враховуються три аспекти: по-перше, особливості соціальної ситуації розвитку, зосереджуючи увагу на ситуації сімейних взаємовідносин, намічаючи необхідний напрямок їх розвитку, оптимізацію та поліпшення; по-друге, рівень сформованості психологічних новоутворень (рівня саморегуляції, атрибутивного стилю, самоствалення та ін.) і їх значення на даному етапі вікового розвитку; по-третє, рівень розвитку провідної діяльності як такої, що відіграє вирішальну роль у розвитку автономності особистості [3; 83; 86; 149 та ін.].

Принцип третій. Єдність діагностики та корекції розвитку. Завдання психокорекції автономності особистості можуть бути адекватно розв'язані лише на основі повної діагностики й оцінювання вірогіднісного прогнозу розвитку, який визначається, виходячи із зони найближчого розвитку особистості. Цей принцип реалізується в двох аспектах: по-перше, здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап детального комплексного діагностичного обстеження, на його підставі складається первинний висновок і формулюються мета і завдання корекційно-розвивальної роботи. По-друге, корекційно-розвивальна діяльність психолога вимагає постійного контролю динаміки зміни особистості, поведінки, діяльності, контролю динаміки емоційних станів юнаків та юнок, їхніх почуттів і переживань в процесі тренінгу. Корекція за цим принципом носить випереджаючий характер і будується як психолого-педагогічна діяльність, що спрямована на вчасне формування психологічних новоутворень [31; 80; 144; 149 та ін.].

Принцип четвертий. Діяльнісний принцип здійснення корекції. Цей принцип визначає комплекс засобів, шляхів і способів досягнення психокорекційної мети. Діяльнісний принцип заснований на визнанні того, що саме активна діяльність юнака та юнки є рушійною силою розвитку автономної саморегуляції молодшої людини. Він означає, що одним з визначальних способів

корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності молоді, у ході реалізації якої створюються умови для орієнтування у важких, конфліктних ситуаціях, організується необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку особистості. Цей принцип визначає сам предмет застосування корекційних зусиль, а по-друге, задає способи корекційної роботи через організацію відповідних видів діяльності шляхом формування узагальнених способів орієнтування [127; 128; 149 та ін.].

П'ятий принцип. Системність корекційних, розвивальних та психопрофілактичних заходів. Системність корекційних, профілактичних та розвивальних завдань відображає взаємозв'язок різних сторін особистості та гетерохронність (нерівномірність) їх розвитку. Через системність будови психіки, свідомості й діяльності особистості всі аспекти її розвитку пов'язані і взаємообумовлені. Реалізація принципу забезпечує спрямованість психокорекційної роботи на усунення причин і джерел залежної регуляції поведінки юнаків та юнок. Успіх такого шляху корекції базується на результатах діагностичного обстеження, підсумком якого стає визначення системи причинно-наслідкових зв'язків [128].

Комплекс психолого-педагогічних засобів формування автономності особистості базувався на принципах: поєднання навчального і тренувального аспектів, комплексного використання активних групових методів навчання, дотримання загальноприйнятих норм групової роботи, акцентування на самоаналізі та інтроспекції, вербалізованій рефлексії та емоційній насиченості засобів зворотного зв'язку.

Для реалізації цілей та завдань формувального експерименту нами обраний інтегративний підхід, який передбачає концептуальний синтез різних теоретичних систем психокорекції. Він спланований з урахуванням умов: 1) використання інтегративної моделі, що поєднує різні методи психокорекції; 2) інтеграції наукових дисциплін, що вивчають дану проблему; 3) синтезу теоретичних засад різних психокорекційних напрямків з врахуванням провідної концепції особистості [42; 92; 121; 124; 180; 191 та ін.].

Звернення до інтегративного підходу в психокорекції автономності особистості юнацького віку зумовлено насамперед тим, що такий підхід дозволяє більш ефективно обирати, відповідно до ситуації, психологічного запиту та індивідуальних особливостей юнаків та юнок, оптимальні методи й методики психокорекції та впливати на особистість з урахуванням феноменології взаємостосунків, які виникають у їхній сімейній системі. Сучасні дослідження вказують на спільні засади більшості психокорекційних підходів, відмінності криються лише у факторах впливу, поєднання яких, на нашу думку, дозволить уникнути однобічної спрямованості психокорекції.

Тенденція до інтеграції та взаємопроникнення різних психокорекційних підходів у психокорекції автономності особистості пов'язана в першу чергу зі складністю феномена автономності–залежності. На наш погляд, найбільш вдалою основою такої інтеграції, стосовно залежного типу саморегуляції, є гештальт-підхід. По-перше, ключові позиції гештальт-підходу пов'язані з феноменами самоусвідомлення та самопідтримки [115–117; 121], по-друге, він ґрунтується на принципах теорії поля, феноменологічного підходу та діалогу [25], що дозволяє продуктивно використовувати методи психодрами, системно-сімейної терапії та арт-терапії в єдиному психокорекційному процесі.

Розглянемо більш детально засади інтегративного підходу.

Гештальт-підхід – це екзистенційний, експерієнтальний (зорієнтований на проживання) і експериментальний підхід, який заснований на тому, що відбувається із суб'єктом у теперішньому, а не в минулому чи майбутньому часі. Даний підхід передбачає деавтоматизацію непродуктивних реакцій: м'язового напруження, нечутливості, раціоналізації, утримання статус-кво, інтроекції, проєкції суб'єкта. Альтернативи вибору для особистості стають можливими та доступними внаслідок зростання самоусвідомлення і виникнення інсайтів, ресенситизації і ремобілізації. Гештальт-підхід в корекційній роботі є процесом створення інновацій, в якому постійно відкриваються нові сторони учасників. В основу цього підходу, як зазначалося раніше, покладено теорію поля, феноменологічний підхід, діалог. Виходячи з

теорії поля, автономність особистості юнацького віку проявляється саме у взаємостосунках з іншими людьми, яскравим прикладом яких є поле сімейних взаємин. Такий підхід пояснює, як саме юнаки та юнки роблять власний вибір, організують і творять своє життя у часі. Діалог забезпечує відкрите включення двох феноменологій – особистості юнака або ж юнки та особистості психолога-тренера. Присутність, включеність і запрошення до діалогу – умови взаєморозуміння суб'єктів взаємодії в контексті гештальт-підходу. Основні психокорекційні техніки та прийоми у формуванні та корекції автономності в гештальт-підході такі:

1. *Спонування до усвідомлення.* Нами застосовувалися інтервенції-запитання на зразок: «Що з вами зараз відбувається?», які сприяли розширенню сфери усвідомлення юнака або ж юнки і знижували вірогідність хибних проєкцій з боку психолога. Запитання було спрямоване на виявлення актуальних думок, спогадів, переживань, тілесних відчуттів тощо. Психолог у такий спосіб сприяв зосередженню та усвідомленню учасником актуальних внутрішніх чи зовнішніх процесів. Така психокорекційна інтервенція задавалася у ті моменти, коли юнак або ж юнка виявляли явні неконгруентні невербальні реакції чи повідомлення [117].

2. *Підтримка контакту і фрустрація механізмів переривання контакту.* Інтервенції психолога стосувалися механізмів переривання контакту: конфлуенції (нерозрізнення меж «Я»–«Інший»), інтроєкції (некритично засвоєнні установки), проєкції (приписування іншим людям власних емоцій, думок тощо), ретрофлексії (виконання певних дій на свою адресу, хоча адресатом є інша людина) і дефлексії (ухилення від контакту через інтелектуалізацію, вибір безособової тематики). Звернення психолога у випадку конфлуенції полягали у спонуванні юнака або ж юнки усвідомити, що в них існують лише їм властиві потреби і почуття (як потреби і почуття в інших людей). Звернення щодо інтроєкцій спонукали молодих людей переглянути і переосмислити раніше засвоєні правила, установки тощо з наступним виділенням тих, які узгоджуються з власним досвідом переживань та відчуттів.

Звернення психолога, спрямовані на привласнення юнаком чи юнкою проєкцій, будувалися на механізмі рольової ідентифікації. Звернення щодо ретрофлексії спрямовувалися на розпізнавання м'язового напруження і спонукання проявляти та виражати почуття до їхнього уявного або ж реального адресата. Звернення щодо дефлексії, спрямовані на зосередження уваги юнака чи юнки на об'єкті контакту, спонукали до зорового контакту [32].

3. *«Порожній стілець»* – психотехніка, призначена для роботи з конфліктними полярностями, проєкціями й інтроєкціями, а також для привласнення юнаками та юнками відчужених аспектів «Я». Психолог пропонував юнаку (юнці) уявити на порожньому стільці значиму особу, у взаємостосунках з якою він (вона) переживає напруження. На цей стілець можна було спроектувати постаті батьків, об'єктів фантазій, почуття, себе, референтних осіб з їхнього життя. Психолог пропонував учасникам описати того, хто уявно сидить на стільці, та поговорити з ним. У кожній з позицій психолог підтримував усвідомлення юнаком або ж юнкою відчуттів, почуттів, поведінки, бажань. Зміна позиції відбувалася після їх прояснення. Ми звертали увагу на те, щоб молоді люди усвідомили корисність кожної з позицій у різних контекстах життя. В деяких випадках, як зазначає І.Д. Булюбаш, юнаки (юнки) починають усвідомлювати, що реальні батьки за минулі роки значно змінили свою поведінку і те, що він (вона) були обмежені в їх сприйманні певним досить стереотипним баченням ситуації [25].

4. *Ампліфікації (перебільшення)* – звернення до юнака або ж юнки з пропозицією посилювати продемонстровану поведінку з усвідомленням того, що відбувалося. Як правило, психолог звертав увагу на обмежені, загальмовані дії. Усвідомлення прихованого почуття досягалося через повторення дії, через її посилення, розвиток, переклад у слова невербальних, тілесних символів.

5. *Конфронтація зі стереотипними висловлюваннями.* Стереотипні висловлювання приховували заборонені почуття, а їх аналіз та експериментування з проговорюванням в іншій тональності дозволяли їх виявити.

6. *Підтримка відповідальності юнака/юнки.* Психолог спонукав юнака (юнку) до розвитку самопідтримки. Робився акцент на особистому внеску молодого людини в створену ситуацію тощо.

7. *Інтервенція фантазій.* За допомогою візуальних фантазій і асоціацій психолог і юнак (юнка) могли зорієнтуватися у реальних сімейних взаємостосунках. Візуалізації могли бути спроектовані на «порожній стілець» [25].

Як зазначає С. Гінгер, будь-який інший підхід, методологія чи концепція якого не порушують позицій теорії поля, феноменології і діалогу, можуть бути інтегровані з гештальт-підходом. Гештальт-підхід виступає оптимальною інтегративною теорією і практикою, оскільки заснований на вивченні того, як по-різному люди організують та творять смисл без передбаченого змістом результату [32].

У роботах У. Кемплера описані основи сімейної гештальттерапії [56]. Науковець зазначає методологічну спільність системно-сімейної та гештальттерапії. Водночас, він звертає увагу на відмінності між підходами, так гештальт-метод зосереджується на переживанні відокремленості суб'єкта, його автономності, натомість системно-сімейна терапія виявляє зрілу об'єднаність і взаємозалежність людей. Можливості інтеграції названих напрямків полягають у вихідному положенні про те, що зріла єдність, взаємозалежність людей можлива лише після досягнення суб'єктами власної автономності. В ході корекційної роботи велика увага приділяється рівню задоволення потреб кожного члена родини в сім'ї та дослідженню процесу їх взаємодії. Для цього використовуються методики: «Історія сім'ї на фотокартках», «Пов'язані одним ланцюжком», «Сімейна подія» та ін.

У різних техніках гештальт-підхід виявляє спорідненість із психодрамою. Спільним для обох напрямків є відкритість до пошуку оптимальних варіантів виходу з проблемних ситуацій. Психодрама сприяє пробудженню креативності, спонтанності і рольової рухливості. Її основним інструментом є драматична імпровізація. Особистісні зміни виникають унаслідок активної участі юнаків

або ж юнок у спеціально організованій грі [180]. Зокрема, для розвитку автономності використовується техніка монодрами, яка передбачає послідовне програвання юнаком чи юнкою ролей, актуалізованих у сімейних взаємостосунках (створення діалогів зі своїми батьками від різних «Я»-образів тощо). У роботі з сім'єю ефективною виявляється методика «Розстановка сім'ї», яка передбачає відтворення у просторі тренінгу сімейної взаємодії. Одним з варіантів даної методики є «Скульптура сім'ї», в якій робиться акцент на ролях і просторово-часовому конструкті сім'ї. Ця методика дозволяє рельєфно представити і драматизувати рольову поведінку членів сім'ї, фокусувати увагу на сімейній системі і її окремих фрагментах; допомагає посилити спонтанність і одночасно зменшити опір; створює умови для отримання зворотного зв'язку від ролі різних членів сім'ї; дозволяє юнакам та юнкам переміститися «тут і тепер» у систему актуальних уявлень про сім'ю у минулому, теперішньому, майбутньому і, таким чином, змінити сприймання сімейної ситуації, відреагувати заблоковані почуття.

Арт-методики також ефективно поєднуються з гештальт-підходом. Образотворча експресія вивільняє заблоковані почуття у символічній, більш безпечній формі та дозволяє їх повторно пережити. Свою ефективність підтвердила психокорекційна робота з малюнками «Сімейний портрет» та «Сімейні взаємостосунки». У роботі з сімейними портретами за допомогою символів або асоціативних образів тварин юнакам та юнкам пропонується зобразити сім'ю. Після авторського опису малюнка вони можуть створити діалог між виділеними символами, образами; ідентифікувати себе з певними елементами малюнка та ін. Звернення уваги на амбівалентні переживання щодо зображених символів, бар'єрів у взаємодії об'єктів та ін. дозволяє прояснити конфліктні батьківсько-юнацькі взаємостосунки, завершити проблемні ситуації. Психомалюнок також може бути допоміжним психодіагностичним засобом визначення якісних змін, що відбулися з учасниками у ході тренінгу.

Принципи інтегративного підходу були покладені нами у концепцію тренінгу формування та психокорекції автономності особистості у юнацькому

віці в контексті сімейних взаємостосунків. Проаналізовані умови психокорекції та формування автономності особистості осіб юнацького віку вказують на необхідність обопільної участі як юнаків та юнок, так і їх батьків, оскільки зміни в сімейній системі цілком залежать від особистісних змін кожного з членів цієї системи.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти з формування та психокорекції автономності особистості у юнацькому віці в контексті сімейних взаємостосунків

На засадах інтегративного підходу, відповідно до мети дослідження, нами запропонована модель розвитку автономності особистості юнацького віку в контексті сімейних взаємостосунків (див. Розділ 1, *Рис. 1.1*). У ході теоретичного та експериментального дослідження нами визначено, що автономність осіб юнацького віку залежить від ряду внутрішніх чинників, таких як: позитивне емоційно-ціннісне самоствавлення, рівня розвитку навичок саморегуляції та самопідтримки, інтернального локусу контролю, оптимістичного атрибутивного стилю та сформованості цінностей духовного задоволення та креативності. Відповідно до виділених ключових параметрів впливу внутрішніх чинників на автономність, нами виділено в програмі тренінгу, призначеного для юнаків та юнок, чотири модулі: розвиток самоусвідомлення через рефлексію «Я» і формування позитивного емоційно-ціннісного самоствавлення; розвиток почуття спорідненості і прихильності до батьків через зосередження уваги на позитивних ресурсах, що криються в цих взаємостосунках; розвиток компетентності в саморегуляції; робота над інтеграцією полярностей та асиміляцією інтроєктів у власний світогляд.

Модель формувальної та психокорекційної програми тренінгу автономності осіб юнацького віку зображена на *рис. 3.1*. В її основу покладена технологічна концепція тренінгу О.В. Сидоренко, зокрема запропонована нею «модель вітрила» [155, с. 154]. Такий тип моделі дозволяє тренеру ефективно реалізувати завдання тренінгу, орієнтуючись на ключові аспекти. Автор

концепції пропонує розглядати модель як графічну концепцію тренінгу, систему виділених аспектів представляти у вигляді променевої діаграми. Промені діаграми розташовані на осях. Нами запропоновано по дві осі для відображення внутрішніх (відцентрові промені) та зовнішніх (доцентрові промені) чинників впливу на розвиток та психокорекцію автономності.

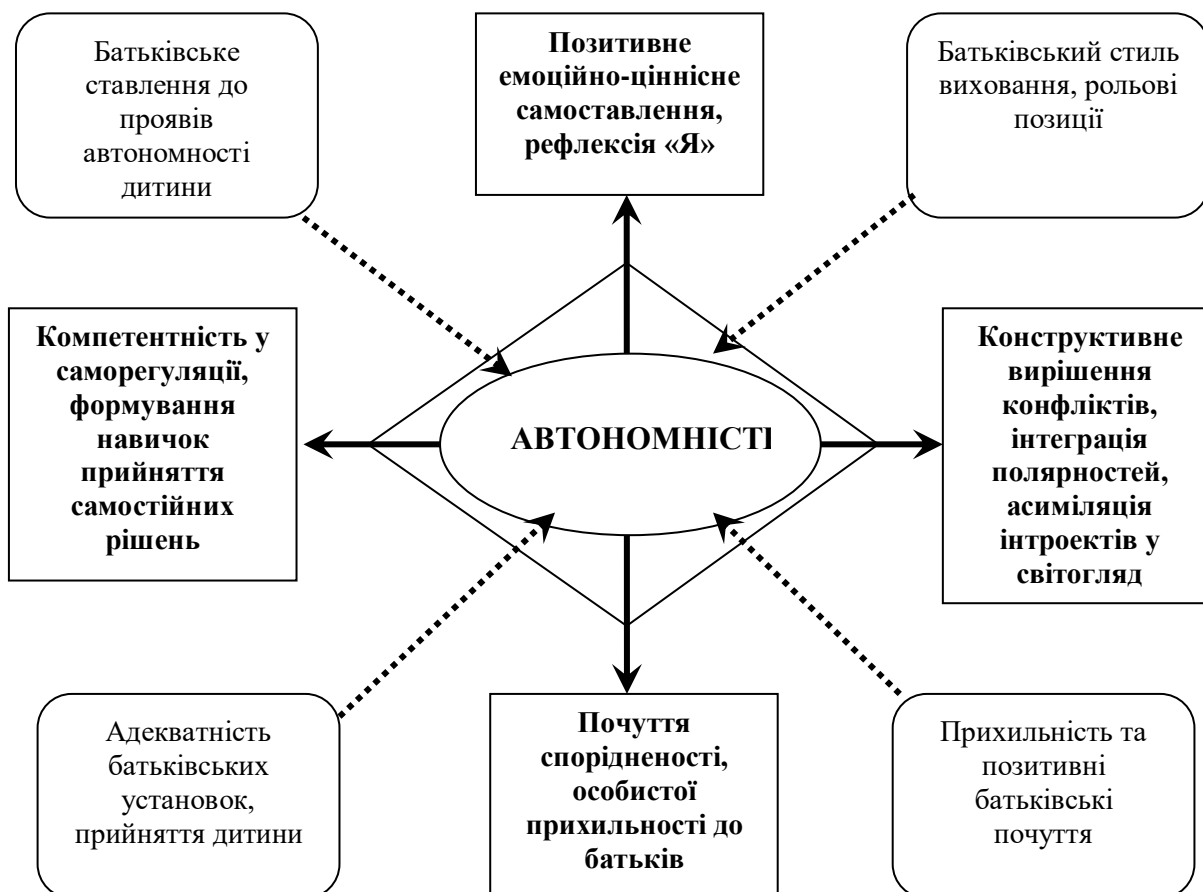


Рис. 3.1. Модель тренінгу формування та психокорекції автономності осіб юнацького віку в контексті сімейних взаємовідносин

Розглянемо взаємодію внутрішніх чинників (відцентрові промені) впливу на автономність молоді. На вертикальній осі нами зображені такі параметри, як «позитивне емоційно-ціннісне самоставлення, рефлексія «Я»» та «почуття спорідненості, особистої прихильності до батьків». Таке поєднання параметрів не випадкове, ми керувалися положеннями про закономірності розвитку системи самоставлень особистості, які ґрунтуються на феноменах міжособистісних емоційних взаємовідносин. «Спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда (саме як реальне, почуттєво-предметне), яке

згодом, унаслідок взаємного характеру ставлень перетворюється в те саме ставлення до самого себе», опосередкованого крізь ставлення до «іншого», яке і складає сутність особистої – специфічної людської – природи індивіда» [131, с. 230–231].

На горизонтальній осі ми розташували параметри «компетентність в саморегуляції, формування навичок прийняття самостійних рішень» та «конструктивне вирішення конфліктів, інтеграція полярностей, асиміляція інтроєктів у світогляд». На нашу думку, основною причинною конфліктів у батьківсько-юнацьких взаємостосунках є протиріччя між потребою юнака та юнки у визнанні батьками їх дорослості та автономності, з іншого боку, їм бракує компетентності в саморегуляції, досвіду самостійного життя та прийняття самостійних рішень. Таким чином, ми припускаємо, що формування конструктивних навичок саморегуляції, прийняття самостійних і відповідальних рішень вплине на суб'єктивне почуття компетентності. Почуття компетентності пов'язано з адекватним оцінюванням, порівнянням об'єкта чи події з деяким еталоном, предметною характеристикою якого є переживання успіху чи невдачі [131, с. 216]. У свою чергу, оцінювання залежить від переважаючого атрибутивного стилю та локусу контролю.

На моделі нами також показано вплив зовнішніх чинників (доцентрові промені), якими є особливості сімейних взаємостосунків, на автономність молодих людей. На одній з двох осей ми зобразили параметри: «батьківське ставлення до проявів автономності дитини» та «прихильність та позитивні батьківські почуття». Як зазначає Є.В. Пупирева, взаємна прихильність, симпатія, позитивні батьківські почуття створюють умови для розвитку почуття компетентності та впевненості дитини, внаслідок довільного й гнучкого узгодження дій і позитивного емоційного контакту між батьками та дітьми [137]. Позитивні батьківські почуття також пов'язані з прийняттям та повагою до індивідуальності дитини. Таким чином, вони стають умовою схвалення проявів автономності юнаками та юнками.

На іншій осі ми розташували критерії: «адекватність батьківських установок, прийняття дитини» та «батьківський стиль виховання, рольові позиції». Значну роль у міжособистісних взаємостосунках відіграє адекватність оцінювання образу, поведінки, актуальних потреб партнера та діалогічність взаємодії між її учасниками [41]. Батьківський стиль виховання і рольові позиції значною мірою є реалізацією батьківських установок та очікувань. Як зазначалося вище, прийняття дитини як даності, повага до її індивідуальності виступають підставою для адекватних юнацькому віку виховних впливів з переважанням інформуючого зворотного зв'язку та демократичного обговорення позицій.

На основі описаної вище моделі нами сформована програма тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості юнацького віку. У подальшому поняття «розвиток автономності особистості» нами використовується як синонім поняття «формування», оскільки формування автономності – це є її розвиток у спеціально організованих експериментальних умовах, які ми створюємо через спеціальну програму тренінгових занять.

Мета тренінгу:

- розвиток у юнаків та юнок рефлексії автономності, критичного ставлення щодо можливостей та обмежень у її реалізації, індивідуальної ефективності в ствердженні власних позицій; формування навичок саморегуляції і конструктивних моделей подолання конфліктів; оптимізація батьківсько-юнацьких взаємостосунків;
- формування позитивного батьківського ставлення до проявів автономності юнаків, сприяння усвідомленню позитивних батьківських почуттів та прихильності до дітей; аналіз батьківських установок та очікувань; тренування конструктивних виховних впливів та навичок конструктивної поведінки в конфлікті.

Відповідно до мети дослідження, нами сформульовані такі завдання для кожного з блоків тренінгу, розроблених для осіб юнацького віку та для батьків дітей юнацького віку.

Блок 1. Розвиток і психокорекція автономності особистості в юнацькому віці:

- виділити сферу автономності особистості, дослідити її прояви та поле реалізації;
- прояснити в ході рефлексії справжні потреби й актуальні почуття;
- дослідити конфліктні протиріччя у батьківсько-юнацьких взаємостосунках, змодельовати способи конструктивного розв'язання конфліктів;
- розвинути навички емоційної регуляції та саморегуляції в прийнятті самостійних рішень;

Блок 2. Розвиток і психокорекція батьківського ставлення до проявів автономності юнаками та юнками:

- дослідити батьківське ставлення до автономності їхніх дітей;
- проаналізувати систему сімейних очікувань, виокремити в ній власні очікування та очікування дитини;
- прояснити в ході рефлексії справжні потреби й актуальні почуття з позиції матері або ж батька;
- дослідити стиль батьківського виховання в сім'ї, змодельовати конструктивні патерни поведінки;
- тренувати навички підтримки проявів автономності юнаками та юнками;

Програма реалізовувалася в два етапи: 1) робота з юнаками та юнками – (36 годин: впродовж 4 місяців по 1 заняттю (3 год./тиждень); 2) робота з батьками дітей юнацького віку (24 години: впродовж двох місяців по 1 заняттю (3 год./тиждень). Кожна група складалася з 15–17 учасників.

У ході реалізації програми тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості в юнацькому віці ми дотримувалися таких етапів психокорекційної роботи [25; 53; 102; 17; 193 та ін.]:

1. Формулювання проблеми. Актуалізація проблемної ситуації юнака або юнки (акцент на почуттях, думках, діях, фокусі уваги тощо) спонукала їх до більшої зосередженості на актуальних переживаннях та усвідомлення своєї ролі в цій ситуації. Така робота супроводжувалася зростанням інтенсивності

основного конфлікту «тут і тепер», дозволяла різнобічно дослідити поле амбівалентних переживань. Початкові інтервенції психолога були спрямовані до безпосереднього досвіду юнака чи юнки – до символічного «що і як» у їхній поведінці. Протягом даного етапу юнаки та юнки більш ясно усвідомлювали реальність ситуації, набували можливості взяти відповідальність за власні почуття та думки на себе, усвідомлювали зв'язки між своєю вербальною та невербальною поведінкою. На цьому етапі ми використовували такі психогімнастичні прийоми: повторення, перебільшення, посилення фізичної дії у невербальній формі, посилення наголошуваності певних слів, речень, переведення інформації з безособової форми у діалог. Кінцева фаза першого етапу визначалася здатністю юнака чи юнки фокусувати власне усвідомлення, спрямовувати та виражати почуття і відчуття безпосередньо оточенню.

2. Робота з зовнішніми полярностями. Така робота передбачала розпізнавання опору та заохочення дослідження тих сфер взаємостосунків особистості, яких вона намагалася уникати в обговоренні. Наша увага зосереджувалася на вербальних та поведінкових обмеженнях, які актуалізувалися в процесі роботи. Психолог спонукав юнаків та юнок досліджувати власне внутрішнє напруження в межах зовнішнього діалогу, для цього ініціювався діалог між юнаком (юнкою) зі значущими іншими. В такій роботі емоційно переживалися приховані внутрішні полярності. Для забезпечення ефективної роботи на цьому етапі ми застосовували такі психогімнастичні прийоми: психодрама зовнішнього або внутрішнього конфлікту, експеримент. Кінцева фаза даного етапу виявлялася у зниженні напруження.

3. Робота з внутрішніми полярностями. Даний етап передбачав прояснення і визначення внутрішніх полярностей особистості. Центральним фокусом уваги була зростаюча конфронтація між двома значущими, але протилежними аспектами, наприклад, автономності–залежності щодо референтного дорослого. Кожний з виділених аспектів потребував найповнішого переживання. Психолог інкорпорував позитивні якості кожного аспекту. Для цього кожному аспекту

надавався символічний голос, інтонація, поза або характерні жести. Ми використовували техніки перебільшення, візуалізації, «гарячого стільця» та ін., які дозволяли актуалізувати переживання конфліктних полярностей в житті юнака або ж юнки. «Репресовані» наміри, дії, позиції, спогади і переживання набували нової, більш зрілої форми. В роботі з полярностями юнак або ж юнка мали можливість розпізнати і усвідомити справжні власні потреби. Такий підхід дозволяв віднайти нове рішення конфліктної взаємодії.

4. Реінтеграція або інтеграція. Центральним елементом даного етапу роботи було розв'язання інтерналізованого конфлікту з реорганізацією і новим сприйманням проблеми. Даний етап передбачав пошук конструктивних моделей поведінки для автономного самоствердження. В процесі інтеграції протилежні мотиви, переконання, позиції набували нової форми, гармонійно поєднувалися в ціле.

У ході проведення тренінгу ми дотримувалися наступних принципів групової роботи [124; 128; 175; 193 та ін.]:

1. Принцип довільності – члени групи довільно, без примусу стають учасниками тренінгу і через це беруть на себе певні забор'язання.
2. Принцип «тут і тепер». Спілкування в тренінгу має будуватися навколо актуальних для групи проблем, а не уявних образів, тезисів, подій, що траплялися з відсутніми людьми тощо.
3. Принцип персоніфікації висловлювань. Кожний учасник повинен висловлюватися від власного імені, відмовитися від безособових мовленнєвих форм, які приховують власну позицію.
4. Принцип активності в тренінгу – основна норма поведінки в тренінгу, постійне залучення кожного з учасників у групову взаємодію, обговорення. В ході тренінгу учасники перебувають у таких умовах, за яких у безпечній та довірливій атмосфері мають можливість переосмислити типові для них способи поведінки та набути необхідних навичок ефективної взаємодії.
5. Принцип рівності в спілкуванні. Учасники тренінгу мають рівні права і обов'язки, займають спочатку рівні психологічні позиції. Прийомом, що

дозволяє полегшити перехід на такий рівень спілкування, є форма спілкування на «ти» між учасниками групи, що психологічно прирівнює усіх членів групи.

Прийняття членами групи зазначених принципів створює особливу довірливу психологічну атмосферу співпраці.

Структура тренінгу для юнаків та юнок показана у *табл. 3.1*.

Перший модуль головним чином спрямований на усвідомлення учасниками тренінгу ряду особистісних особливостей (з урахуванням гендерних відмінностей). Тренер організовував знайомство учасників, формував за допомогою психогімнастичних вправ робочу атмосферу (використовувалися такі вправи, як «Вириванка», «Історія імені», обговорювалися правила та принципи групової роботи).

Основною метою першого модулю був розвиток навичок рефлексії. В ході роботи ми виявили справжні потреби й актуальні почуття юнаків або юнок, системи цінностей, міру відповідальності за власне життя та ступінь її усвідомлення, можливості впливати на нього самотужки і за участі батьків, виділяли для усвідомлення сферу автономності молодого людини, вживали прийоми підкріплення для оптимізації самоствавлення. Модуль складався з вправ, орієнтованих на те, щоб фокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на актуальних переживаннях, думках, звичних способах дій, на уявленнях про самого себе.

Другий модуль був спрямований на усвідомлення учасниками себе в системі сімейних взаємостосунків, призначений для розвитку комунікативної компетентності, оптимізації взаємовідносин з членами родини, ровесниками. Особлива увага приділялася усвідомленню конфліктної сфери взаємодії з батьками, звичних способів спілкування, аналізу помилок в міжособистісній взаємодії з батьками, формуванню оптимальних копінг-стратегій поведінки в конфлікті.

Основним предметом роботи виступали зовнішні та внутрішні полярності учасників групи, тому активно застосовувалися гештальт-техніки та психодраматичні постановки. На цьому етапі учасники усвідомлювали

варіативність реакцій у конфлікті, моделювали способи ефективного вирішення конфліктів.

Таблиця 3.1

Структура тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості в роботі з юнацькою молоддю

Модулі	Завдання модуля	Техніки, психогімнастичні вправи, прийоми	Об'єм годин
1. Рефлексія «Я», формування позитивного емоційно-ціннісного самоставлення	Знайомство. Формування робочої атмосфери. Розвиток навичок рефлексії. Прояснення справжніх потреб і актуальних почуттів юнаків/юнок.	Знайомство. «Вириванка», «Історія імені». Робота з зовнішніми полярностями («Сліпий і поводитир» та «Порожній стілець», «Іграшка», «Власне «Я» очима інших», «Дзеркало» та ін.). Інтеграція.	9
2. Конструктивне вирішення конфліктів, інтеграція полярностей, асиміляція інтроєктів світогляд	Дослідження конфліктних протиріч у батьківсько-юнацьких взаємостосунках, моделювання способів конструктивного розв'язання конфліктів, формування навичок ведення діалогу.	Актуалізація конфліктів за допомогою рольової гри. Робота з сімейними конфліктами методом психодрами. Робота з зовнішніми та внутрішніми полярностями (гештальт-метод). Розвиток навичок ефективного спілкування. («Магічне якби», «Порожній стілець», «Соціальний атом», «Скульптура сім'ї» та ін.). Інтеграція.	9
3. Компетентність в саморегуляції, формування навичок прийняття самостійних рішень	Виділення сфери автономності особистості, дослідження її проявів та поля реалізації; розвиток навичок емоційної регуляції та саморегуляції в прийнятті самостійних рішень.	Формулювання проблеми і робота з полярностями («Хореографія літер», «Острови», «Душевні таємниці», «Подвійні посилення», «Цілі», «Пори року», «Яблуко» та ін.). Психомалюнок «Сімейні взаємостосунки». Інтеграція.	9
4. Розвиток почуття спорідненості, особистої прихильності до батьків	Дослідження переживання прихильності і спорідненості. Формування реалістичного образу батьків і себе, оптимізація батьківсько-юнацьких взаємостосунків.	«Ідентифікація з батьками», «Розігрування ролей», «Сім'я без мене», «Антикварний магазин»; «Мандала «Сім'я». Інтеграція	9

Третій модуль був орієнтований на розвиток навичок психологічної саморегуляції. На цьому етапі основний акцент ставився на закріпленні нових поведінкових патернів, розвитку навичок саморегуляції, самоаналізу взаємин з батьками на поведінковому рівні, а також ознайомлення зі способами вивільнення власного творчого потенціалу. В цьому блоці використовувалися такі вправи, як «Острови», «Душевні таємниці», «Подвійні послання», «Цілі», «Пори року», «Яблуко», зйомка фільму «Життя», програвання ролей тощо.

Четвертий модуль передбачав роботу над зміцненням прихильності та почуття спорідненості з батьками, визнанням цінності сімейних взаємостосунків; інтеграцію пережитого досвіду під час тренінгу. З цією метою ми використовували такі вправи: «Ідентифікація з батьками», «Розігрування ролей», «Сім'я без мене», «Дзвін», «Антикварний магазин», «Мандала «Сім'я».

Протягом всього тренінгу учасники знайомилися з прийомами ефективного прояву почуттів та їх саморегуляції.

Тренінгова програма для батьків (див. *табл. 3.2.*) передбачала формування та психокорекцію батьківського ставлення до проявів автономності юнаків та юнок, оптимізацію стилю сімейного виховання та формування навичок конструктивної взаємодії з дітьми.

Перший модуль присвячувався оптимізації батьківського ставлення до автономності дитини, зокрема, досліджувалося таке ставлення батьків у різних сферах батьківсько-юнацької взаємодії, аналізувалася сімейна система взаємостосунків; досліджувався образ дитини, батьківські очікування та почуття; моделювався образ бажаних взаємостосунків у родині. На початку тренінгу тренер створював робочу атмосферу для відкритого діалогу, в якому учасники могли розширити сферу усвідомлення себе в батьківській ролі, відповідних власних переживань, конфліктних тенденцій у сім'ї тощо. Значний акцент в цьому модулі ставився на формування реалістичного образу юнака або ж юнки, виділення та усвідомлення сфери їх автономності. Він складався зі структурованої бесіди та вправ, орієнтованих на те, щоб зосередити увагу батьків на власній особистості, на актуальних переживаннях, думках, звичних

способах дій, на уявленнях про самого себе як про батька чи матір та про дитину, її індивідуальність.

Таблиця 3.2

Структура тренінгу розвитку та психокорекції толерантного ставлення батьків до автономності дітей юнацького віку

Модулі	Завдання модуля	Техніки, психогімнастичні вправи, прийоми	Об'єм годин
1. Батьківське ставлення до проявів автономності дитини	<ul style="list-style-type: none"> - дослідити батьківське ставлення до автономності дітей; - проаналізувати сімейну систему взаємостосунків; - дослідити образ дитини, батьківські очікування та почуття; - змоделювати бажані взаємостосунки в родині 	Знайомство. Актуалізація проблеми. «Соціальний атом», «Скульптура сім'ї», рольова гра «Взаємостосунки у сім'ї» Інтеграція.	6
2. Адекватність батьківських установок, прийняття дитини	<ul style="list-style-type: none"> - проаналізувати систему сімейних очікувань, установок; - дослідити сфери батьківсько-юнацьких конфліктів; - змоделювати шляхи конструктивного виходу з конфліктів 	Актуалізація конфліктів за допомогою рольової гри. Робота з сімейними конфліктами методом психодрами. Робота із зовнішніми полярностями (гештальт-метод). Інтеграція.	6
3. Батьківський стиль виховання, рольові позиції	<ul style="list-style-type: none"> - дослідити стиль виховних інтервенцій; - розвинути навички ефективного спілкування 	Рольова гра. Тренінг навичок діалогічного спілкування. Інтеграція.	6
4. Прихильність та позитивні батьківські почуття	<ul style="list-style-type: none"> - розвинути позитивні батьківські почуття; - оптимізувати батьківсько-юнацькі взаємини 	«Антикварний магазин»; «Мандала «Сім'я»». Інтеграція.	6

Другий модуль був спрямований на усвідомлення батьками якості взаємостосунків у сімейній системі. Особлива увага приділялася аналізу системи сімейних очікувань, установок; дослідженню сфери батьківсько-юнацьких конфліктів, усвідомленню ними звичних способів сімейного спілкування, аналізу помилок в міжособистісній взаємодії з юнаками, моделюванню шляхів конструктивного виходу з конфліктів.

Велике значення в другому модулі надавалося аналізу та формуванню навичок реалізації конструктивного поведінкового контролю. В ході роботи аналізувалися негативні наслідки психологічного, маніпулятивного контролю, для реалізації цього завдання використовувалися рольові ігри. Учасники знайомилися з методами ефективного вирішення конфліктів.

Третій модуль був зорієнтований на розвиток комунікативної компетентності, закріплення конструктивних навичок взаємодії з дітьми, розвиток навичок підтримки автономності юнаків, оптимізацію взаємовідношень у сімейній системі. На цьому етапі основний акцент робився на формуванні навичок ефективного спілкування, конструктивних поведінкових патернів взаємодії, самоаналізу взаємин з дітьми. В цьому модулі також використовувалися психодраматичні та гештальт-методики.

Четвертий модуль передбачав інтеграцію учасниками набутого досвіду в ході тренінгу. Тренер зосереджував увагу на розвитку позитивних батьківських почуттів, зокрема, здатності до співпереживання, надання емоційної підтримки, формування навичок вираження власних почуттів. Кожний учасник мав можливість проаналізувати і рефлексувати якісні зміни, які відбулися в його сприйнятті сімейних взаємостосунків. За свідченнями батьків, вони навчилися бути більш толерантними щодо відмінностей між ними і дітьми, проявляли бажання неупереджено познайомитися зі світом інтересів, потреб сучасних юнаків та юнок. У цьому модулі використовувалися гештальт-методики «Антикварний магазин» та арт-методика малюнок «Мандала «Сім'я».

У ході тренінгової програми нами застосований гештальт-метод у роботі з психомалюнками. Ми розробили авторську методику «Гештальт сімейних взаємовідносин». Юнакам та юнкам ми запропонували намалювати два малюнки: «Мої сімейні взаємостосунки» і «Мої бажані взаємини у сім'ї», з яких склали два тематичних кола (див. рис. 3.2, 3.3, 3.4).



Рис. 3.2. Коло «Мої сімейні взаємостосунки»



Рис 3.3. Коло «Мої бажані взаємини у сім'ї»

Кожний учасник мав можливість попрацювати з актуальними станами, почуттями та думками стосовно існуючих взаємин у сім'ї. У ході роботи ми спостерігали за реакціями студентів і за допомогою «проживання» та «інтеграції» символів малюнків ми досягали психокорекційного ефекту.

Актуалізація групових та індивідуальних переживань досягалася введенням учасників у центр кола із малюнків.

Завершальним етапом методики було об'єднання двох кіл малюнків, за допомогою чого, юнаки та юнки досягали інтеграції полярних переживань стосовно сімейних взаємостосунків.

В основу даної методики покладено гештальт-прийом ампліфікації в оригінальному авторському рішенні. Це дозволило нам створити умови для актуалізації рефлексії актуальних та бажаних взаємостосунків, для адекватного

відреагування амбівалентних почуттів та для виявлення несвідомих ресурсів їх розвитку та оптимізації.



Рис. 3.4. Інтеграція переживань учасників групи у подвійному колі малюнків

Розгорнутий сценарій програми тренінгу наводиться у додатку Ж.

Для визначення особистісних змін, виявлених під час тренінгу, нами розроблено анкету оцінки ефективності тренінгу, яка являє собою модифікований варіант методики «Незавершені речення». До її складу увійшли такі твердження:

- *для юнаків та юнок:*

1. Тренінг розвитку автономності особистості ...
2. В ході тренінгу моє ставлення до батьків ...
3. По завершенню тренінгу я зрозумів, що я ...
4. Після тренінгу я готовий до ...
5. У взаємостосунках з батьками я хотів би ...

- *для батьків осіб юнацького віку:*

1. Тренінг, у якому я взяв участь ...
2. У ході тренінгу моє ставлення до автономності мого сина (доньки) є ...
3. По завершенню тренінгу я зрозумів, що мій син (донька) ...
4. Після тренінгу я готовий до ...
5. У взаємостосунках з дитиною я хотів би ...

3.3. Результати формувального експерименту з розвитку та психокорекції автономності особистості в юнацькому віці

Програма експериментальної реалізації соціально-психологічного тренінгу формування та психокорекції автономності будувалася таким чином, щоб основна частина процедур психологічного втручання була здійснена у процесі навчання студентів та учнів. У цей час ми мали найбільш зручну нагоду для аналізу, виявлення та опрацювання соціально-психологічних чинників розвитку автономності особистості в юнацькому віці.

Метою проведення формувального експерименту була перевірка ефективності запропонованого нами психолого-педагогічного тренінгу, спрямованого на формування автономності, а також навичок ефективної саморегуляції і самопідтримки юнаків та юнок.

Формувальний експеримент складався з таких етапів:

1. Перший етап – тестовий зріз із використанням комплексу методик (опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннела, опитувальник «Смислові базові установки», методика В.І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ), тест впевненості в собі В.Г. Ромека, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Д. Роттера, тест оптимізму В.М. Русалова, Л.М. Рудіної, опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них», опитувальник «Взаємодія батьки–дитина»).

2. Другий етап – формувальний експеримент. Матеріалом для проведення формувального експерименту була програма Тренінгу розвитку та психокорекції автономності: а) обговорення й усвідомлення теоретичних правил і принципів взаємодії у вступній бесіді тренінгу; б) засвоєння теорії на практиці під час навчання та участі у процесах взаємодії; в) забезпечення оптимальних умов для розвитку та психокорекції автономності особистості шляхом моделювання проблемних ситуацій та використання гештальт-методу, арт-терапії, психодрами, системно-сімейної терапії та ін. Аналіз змін автономності особистості, що відбувався на різних етапах тренінгової процедури.

3. Третій етап – другий тестовий зріз. Передбачав повторне використання названих вище методик психодіагностики автономності особистості, їх математико-статистичну обробку, інтерпретацію отриманих даних.

Кількість студентів, які брали участь у формульному експерименті, склала 90 осіб юнацького віку (45 осіб – контрольна і 45 осіб – експериментальна група) та 40 осіб батьків (20 осіб – контрольна група і 20 осіб – експериментальна група). Зокрема, в табл. 3.3 представлений розподіл учасників формульного експерименту за категоріями та групами:

Таблиця 3.3

Загальний розподіл учасників формульного експерименту (N=90)

Категорія учасників	Експериментальна група, к-ть осіб		Контрольна група, к-ть осіб	
	юнки/ жінки	юнаки/ чоловіки	юнки/ жінки	юнаки/ чоловіки
Студенти	17	6	17	5
Учні	18	4	17	6
Батьки	12	8	11	9
Загальна кількість	47	18	45	20

До складу юнацької експериментальної та контрольної груп увійшли юнаки та юнки із залежною зовнішньою саморегуляцією (юнаків - 7, юнок – 24 особи), зовнішньою інтроєктованою саморегуляцією (юнаків – 9; юнок – 21 особа) та автономною ідентифікованою саморегуляцією (юнаків – 5; юнок – 24 особи). Якісний склад експериментальної та контрольної груп урівноважений за усіма типами самоорганізації (див. табл. 3.4).

У формульній частині експерименту взяло участь 40 батьків. У складі експериментальної групи батьків – 12 жінок і 8 чоловіків; контрольної групи – 11 жінок і 9 чоловіків. Вік досліджуваних: 38–45 років. Програма тренінгу з батьками реалізовувалася протягом одного місяця (жовтень 2008 р.). Кожне заняття тривало 3–3,5 год. Тренінгові заняття проводилися на базі Міжрегіонального центру соціальної адаптації звільнених військовослужбовців та цивільного населення у м. Вінниці.

Таблиця 3.4

Розподіл учасників формувального експерименту за провідним типом самоорганізації (N=90)

Групи формувального експерименту	Залежний тип із зовнішньою саморегуляцією		Залежний тип з інтроектованою саморегуляцією		Автономний тип з ідентифікованою саморегуляцією	
	юнки	юнаки	юнки	юнаки	юнки	юнаки
Експериментальна група, осіб	12	3	10	5	13	2
Контрольна група, осіб	12	4	11	4	11	3
Усього, осіб	24	7	21	9	24	5

З метою виявлення ефективності змін у автономності та інтрапсихічних показниках особистості юнацького віку нами використані такі математико-статистичні методи та критерії: описова статистика, *t-критерій Стьюдента* [160] та *T-критерій Вілкоксона* [156].

На початку тренінгу нами перевірена рівномірність розподілів основних параметрів автономності експериментальної та контрольної груп. Результати порівняльного аналізу виконані за допомогою методу середніх значень і *t-критерію Стьюдента*. Вони вказують на рівномірність розподілу за основними параметрами в експериментальній і контрольній групах: рівнів сформованості автономності, суб'єктної саморегуляції у навчальній діяльності та базових смислових установок (залежності, вимогливості й відповідальності). Як видно з *табл. 3.5*, розподіл зазначених параметрів в обох вибірках студентів статистично не відрізняється між собою за *t-критерієм Стьюдента*.

Рівномірний розподіл виділених груп формувального експерименту дозволяє в подальшому аналізувати якісні та кількісні зміни, що відбулися в результаті використання соціально-психологічного тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості юнацького віку.

**Порівняльний аналіз рівнів автономності та смислових базових установок
у досліджуваних експериментальної та контрольної груп**

Найменування шкал вимірювання автономності і базових смислових установок	Експериментальна група	Контрольна група	t-критерій Стьюдента
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	Критичні значення: t=1,99, p≤0,05 t=2,64, p≤0,01
Зовнішня регуляція	27,5±14,7	26,7±11,5	0,14
Інтроєктована регуляція	28,9±24,9	28,5±12	0,32
Ідентифікована регуляція	22,3±15,8	22,3±11,3	0,49
Власне спонукання	19,6±15,1	19,7±13,9	0,45
Індекс автономності	-22,9±127	-20,5±150	0,17
Вербальна залежність	7,11±3,92	7,36±4,42	0,29
Емоційна залежність	7,51±5,44	7,11±5,78	0,21
Залежність від досягнень	5,36±5,6	5,53±5,75	0,36
Вимогливість до себе	7,02±3,52	7,33±4,05	0,23
Вимогливість до інших	6,98±4,2	6,53±5,39	0,17
Відповідальність за інших	7,56±3,93	7,76±2,51	0,3
Відповідальність за себе	6,89±3,69	6,58±3,48	0,22

Відповідно до мети формувального експерименту, нами проведений тренінг формування та психокорекції автономності. Показники змін у рівнях автономності та смислових базових установок за результатами формувального експерименту наведені у *табл.3.4* та на *рис.3.5*.

Найбільш ефективним виявився вплив на залежну зовнішню регуляцію юнаків та юнок, що було досягнуто через формування адекватних моделей саморегуляції та розвиток навичок творчого пошуку конструктивних моделей взаємодії з референтними іншими (зміни виявлено у 24,4 % (T=1; p≤0,01) учасників експериментальної групи). Зросли результати автономної ідентифікованої регуляції у 20 % учасників, на рівень автономного власного спонукання перейшли 13,3 % молоді експериментальної групи. У цілому рівень відносного індексу автономності зріс у 55,5 % учасників експериментальної

групи, що є статистично значущим результатом змін ($T=0$, $p \leq 0,01$). Слід зазначити, що в юнаків, порівняно з юнками, відбулися більш суттєві зміни.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз змін у показниках автономності та смислових базових установок у експериментальній та контрольній групах

Найменування типів регуляції і смислових базових установок	Експериментальна група		Контрольна група		Т-критерій Вілкоксона для експеримент. групи
	1 замір до тренінгу	2 замір після тренінгу	1 замір	2 замір	
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
Зовнішня регуляція	27,5±14,7	23,6±16,8	26,7±11,5	26,5±11	1; $p \leq 0,01$
Інтроєктована регуляція	28,9±24,9	26,2±19,4	28,5±12	28,2±10,5	32
Ідентифікована регуляція	22,3±15,8	24,2±21,4	22,3±11,3	22,1±14,9	45,5
Власне спонування	19,6±15,1	21,1±25,3	19,7±13,9	19,5±10,5	0; $p \leq 0,01$
Індекс автономності	-22,9±127	-7,47±212	-20,5±150	-19,3±127	0; $p \leq 0,01$
Вербальна залежність	7,11±3,92	5,76±1,46	7,36±4,42	7,22±4,04	4,5; $p \leq 0,05$
Емоційна залежність	7,51±5,44	7,22±6,09	7,11±5,78	7,16±6,09	6
Залежність від досягнень	5,36±5,6	4,84±3,32	5,53±5,75	5,58±4,66	6; $p \leq 0,01$
Вимогливість до себе	7,02±3,52	6,91±1,45	7,33±4,05	7,27±3,06	63
Вимогливість до інших	6,98±4,2	5,69±1,26	6,53±5,39	6,84±3,77	6,5; $p \leq 0,01$
Відповідальність за інших	7,56±3,93	7,69±2,22	7,76±2,51	7,64±2,14	33,5
Відповідальність за себе	6,89±3,69	8,42±1,66	6,58±3,48	6,38±2,19	3; $p \leq 0,01$

На нашу думку, в ході тренінгу юнаки та юнки змогли переосмислити власну участь у ситуаціях вибору, набули більшої впевненості в ініціюванні та відстоюванні своїх позицій, відкрили для себе можливості безконфліктного розв'язання суперечностей. Зміни, що відбулися у молоді з зовнішньою інтроєктованою регуляцією в переході на автономну ідентифіковану регуляцію, ми пов'язуємо з усвідомленням ними можливості безпечного автономного вибору, із збереженням авторитету та прихильності батьків для себе.

На відміну від експериментальної групи, у контрольній групі зміни зазначених показників виявилися випадковими.

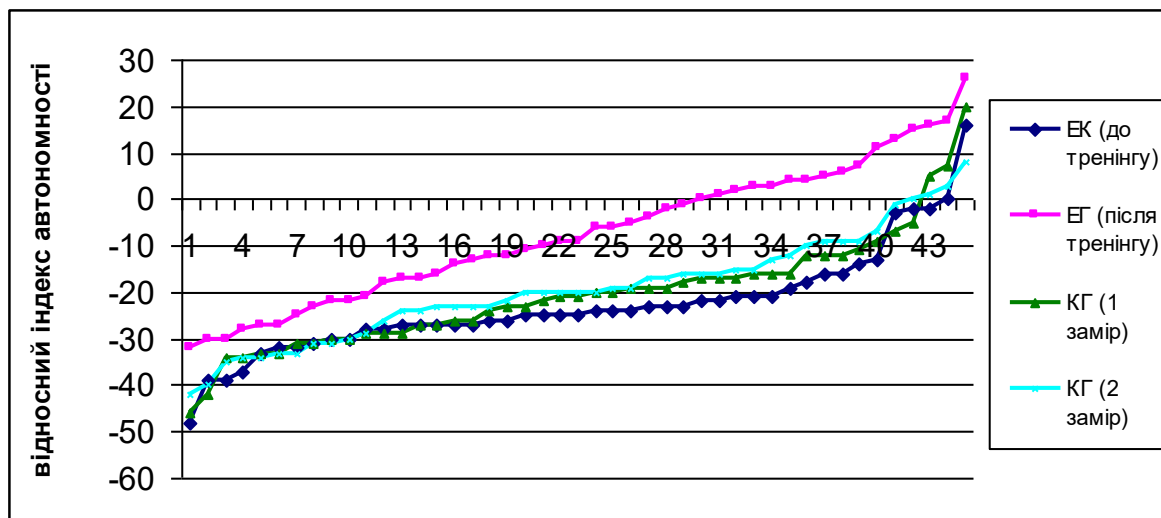


Рис. 3.5. Динаміка відносного індексу автономності в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах

Поряд з розвитком автономних типів саморегуляції відбулися зміни в рівнях залежностей, вимогливості та відповідальності у молоді експериментальної групи. Найбільш ефективною виявилася корекція вербальної залежності (зменшилися показники у 40 % молоді ($T=4,5$, $p \leq 0,01$)), вимогливості до інших (зменшилися показники у 44,4 % учасників ($T=6,5$; $p \leq 0,01$)), зросли показники відповідальності за себе у 53,3 % ($T=3$, $p \leq 0,01$). Показник залежності від досягнень у 20 % юнаків та юнок зменшився, хоча слід враховувати, що він об'єктивно пов'язаний з особистим досвідом молоді, і це пов'язано з переживанням успіхів у реалізації власних домагань, перебуванні у змагальних ситуаціях та ін. Також спостерігаються зміни у показниках емоційної залежності, водночас, вони не є статистично значущими. Це зумовлено в першу чергу тим, що для її корекції потрібно створювати психотерапевтичну ситуацію заглиблення в емоційні переживання, передбачається тривала психокорекція фіксацій, фрустрацій і можливих травматичних переживань. Така робота передбачає зрілу психологічну готовність юнаків та юнок та іншу організацію проведення зустрічей.

Показники смислових базових установок у юнаків та юнок контрольної групи виявилися достатньо стійкими, усі зміни випадкові.

Виходячи з вищенаведеного можна відзначити, що використання програми тренінгу розвитку та психокорекції автономності юнаків виявилось ефективним у покращенні стилю саморегуляції та психокорекції залежностей, відповідальності та вимогливості до інших.

Програма тренінгу розвитку та психокорекції автономності юнаків передбачала також і розвиток когнітивно-поведінкових навичок саморегуляції поведінки. На актуальність розвитку регулятивних процесів вказували ще О.А. Конопкін [67], Ю.А. Мисливський [94]; В.І. Моросанова [97] та ін. Формування навичок ініціювання, реалізації, підтримки та управління різними видами і формами життєдіяльності забезпечує свідому реалізацію висунутих учасниками експерименту цілей. Ми використовували методіку В.І. Моросанової для виявлення змін у стилі саморегуляції поведінки юнаків та юнок [96].

При порівнянні показників регулятивних процесів та властивостей (методика «Стилі саморегуляції поведінки») (результати наведено у *табл. 3.5*, на *рис. 3.6*) визначено ряд значущих змін у показниках експериментальної групи, які свідчать про можливість свідомого впливу на регулятивні процеси та контролю над ними.

Змінилися показники таких процесів: оцінка результатів (зросли показники у 57 % учасників експериментальної групи ($T=3$, $p\leq 0,01$)), моделювання (зросли показники у 45 % молоді ($T=12$, $p\leq 0,05$)), програмування (зросли показники у 24,4 % учасників ($T=3,5$, $p\leq 0,01$)) і такої властивості як гнучкість (зросли показники у 62 % юнаків та юнок ($T=7$, $p\leq 0,01$)), які досить часто відіграють значущу роль в організації і виконанні діяльності.

Так, у 52,1 % учасників експериментальної групи значно зросли показники загальної саморегуляції, що вказує на ефективність запропонованої нами програми у психокорекції регулятивних процесів і властивостей особистості юнацького віку.

Порівняльний аналіз змін регулятивних процесів та властивостей в учасників експериментальної та контрольної груп

Найменування регулятивних властивостей і процесів	Експериментальна група		Контрольна група		Т-критерій Вілкоксона для експеримент. групи
	1 замір до тренінгу	2 замір після тренінгу	1 замір	2 замір	
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
Планування	5,15±3,93	6,11±3,4	5,12±4,01	5,14±3,3	52
Моделювання	5,01±3,02	7,55±3,05	4,89±3,1	5,03±3,5	12; p<0,05
Програмування	5,55±2,81	8,25±2,9	5,6±2,6	5,59±2,7	3,5; p<0,01
Оцінка результатів	5,39±2,57	8,89±2,62	5,35±2,65	5,37±2,67	3; p<0,01
Гнучкість	6,56±2,55	8,91±2,34	6,7±2,3	6,72±2,6	7; p<0,01
Самостійність	5,79±3,47	7,23±3,23	5,55±3,3	5,65±3,5	63
Загальний рівень саморегуляції	28,5±26,5	32±23,8	29±26,9	28,6±21,9	7; p<0,01

Можна стверджувати, що конструктивні зміни у когнітивно-поведінкових навичках саморегуляції поведінки, що відбулися в учасників експериментальної групи, суттєвим чином вплинули на рівень їх автономності.

Можна зробити висновок, що оптимальним механізмом розвитку автономності осіб юнацького віку, пов'язаного з прийняттям себе та самоконтролем, соціальною компетентністю, є інтеріоризація та асиміляція засобів та навичок саморегуляції.



Рис. 3.6. Динаміка розвитку загального рівня саморегуляції в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах

Таким чином, запропонований нами тренінг виявився ефективним щодо розвитку основних процесів та властивостей саморегуляції в осіб юнацького віку. У ході тренінгу також відбулися зміни у соціально-когнітивних параметрах особистості юнаків та юнок (табл. 3.6, рис. 3.7).

Таблиця 3.6

Динаміка змін соціально-когнітивних параметрів особистості в експериментальній (ЕГ) та контрольній групах (КГ)

Найменування параметрів соціально-когнітивного компоненту	Експериментальна група		Контрольна група		Т-критерій Вілкоксона для експеримент. групи
	1 замір до тренінгу	2 замір після тренінгу	1 замір	2 замір	
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
Впевненість у собі	6,13±2,04	7,87±2,02	5,96±4,55	5,87±4,31	12; p≤0,05
Соціальна сміливість	5,4±5,37	7,7±4,76	5,11±4,46	5,14±4,13	3; p≤0,01
Ініціативність в контактах	5,05±2,6	7,07±2,21	4,27±3,47	4,32±3,32	18
Інтернальний локус-контролю	3,53±4,14	4,89±2,72	2,76±1,16	2,75±1,1	4; p≤0,01
Оптимістичний атрибутивний стиль	13,3±9,92	14,53±11,6	12,7±10,3	12,5±9,78	6; p≤0,05
Песимістичний атрибутивний стиль	10,8±22,4	8,7±21,6	11,3±20,7	11,4±21,2	75

Порівняльний аналіз соціально-когнітивних параметрів особистості юнацького віку вказує на значущі позитивні зміни в показниках учасників експериментальної групи: впевненість у собі зросла у 33,3 % молоді (T=12, p≤0,05), соціальна сміливість у 44,4 % (T=3, p≤0,01), інтернальний локус контролю зріс у 22,2 % опитаних (T=4, p≤0,01).

У ході тренінгу зазнали певних змін особистісні атрибуції, узагальненою характеристикою яких є рівень особистісного оптимізму в оцінці подій як негативного, так і позитивного характеру. Так, показники атрибутивного оптимістичного стилю зросли у 28,9 % юнаків та юнок експериментальної групи (T=6, p≤0,05).

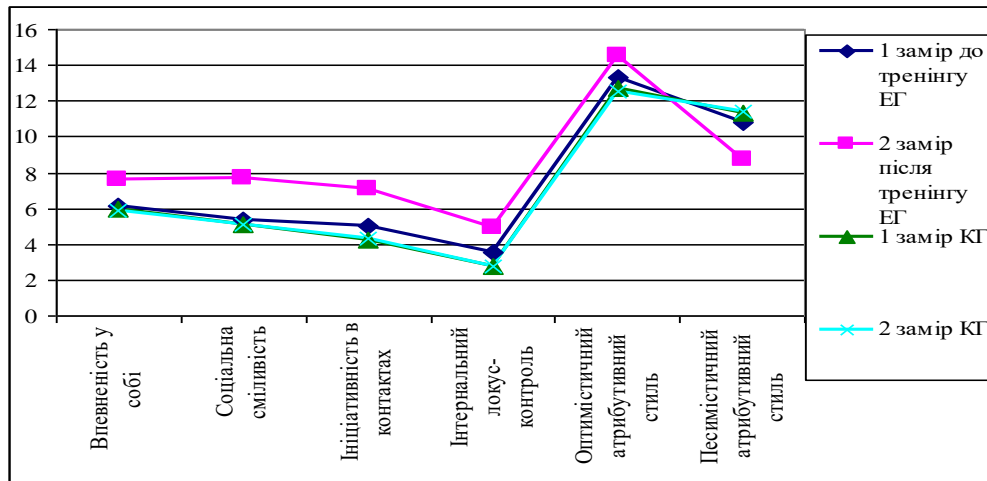


Рис. 3.7. Динаміка середніх значень соціально-когнітивних параметрів в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах

Соціально-когнітивні показники контрольної групи залишилися майже незмінними. Таким чином, соціально-когнітивні параметри в юнаків експериментальної групи зазнали також суттєвих позитивних змін. Значущих змін у показниках контрольної групи нами не зареєстровано.

Узагальнене оцінювання змін інтрапсихічних показників, які відбулися після проведення тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості юнацького віку наведено на рис.3.8.

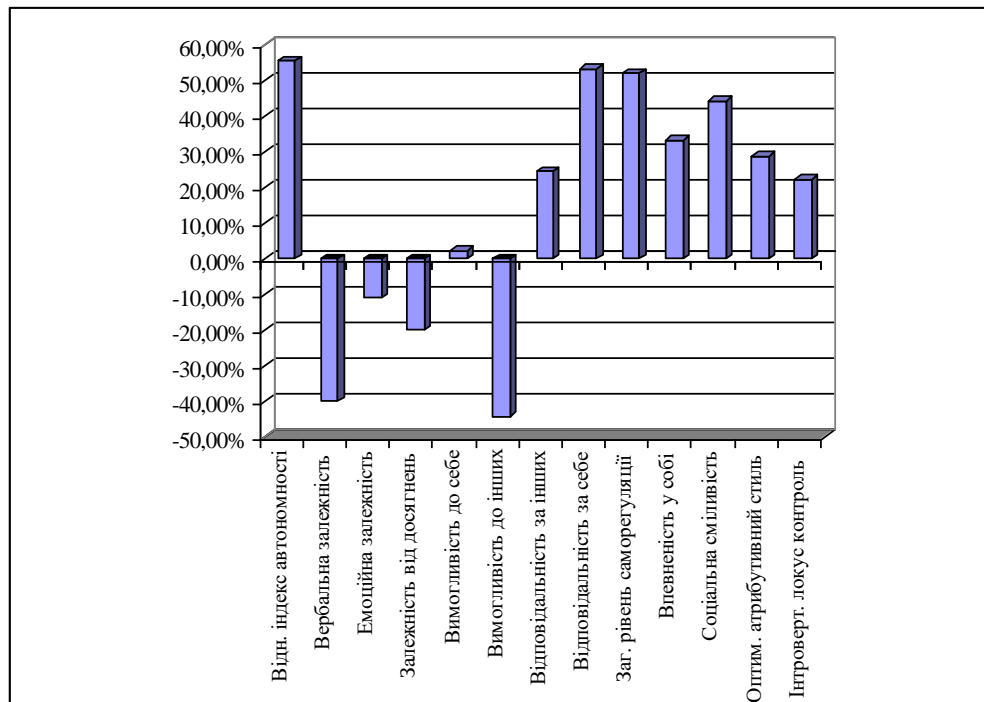


Рис. 3.8. Зміни інтрапсихічних показників юнацької молоді експериментальної групи після проведення формувального експерименту

Очевидно, що найбільші зміни відбулися у показниках автономності, відповідальності за себе та загального рівня саморегуляції. Зазначені параметри характеризують позитивний розвиток стилів суб'єктивної самоорганізації юнацької молоді експериментальної групи. Важливими показниками ефективності тренінгу також є суттєве зниження показників вербальної залежності та вимогливості до інших. Це, на нашу думку, вказує на позитивне звернення особистості юнака або ж юнки на себе як на суб'єкта власної життєдіяльності.

Проте зміни інших показників, які виявилися менш вираженими статистично, не менш значущі, адже навіть найменші зсуви їх значень можуть бути початком більш суттєвих особистісних змін.

Програма тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості будувалася з урахуванням психологічних особливостей сімейних взаємостосунків дітей і батьків. Завдяки чому, нами зафіксовані зміни в оцінках юнаками та юнками ставлення батьків до них за методикою ADOR.

Результати порівняльного аналізу вказують на такі зміни в юнаків та юнок експериментальної групи після участі в тренінгу: учасники тренінгу стали більш схильними приймати те, що батьки позитивно до них ставляться, щиро цікавляться їхнім життям (зросли показники відповідного параметру на 50 % ($T=5$, $p \leq 0,01$)), переглянули позицію батьківської «ворожості», відкрили в проявах такої поведінки «вимогливість і тривогу батьків за життя дитини» (зменшилися показники у 45,5 % юнаків та юнок експериментальної групи ($T=4$, $p \leq 0,01$)). Водночас, значна частина учасників стала більш критичною щодо непослідовності в поведінці батьків (зросли значення показника у 30,4 % юнаків та юнок ($T=10$, $p \leq 0,05$)).

Таку динаміку результатів ми пов'язуємо зі зростанням інтересу та уважності юнаків та юнок до розуміння взаємостосунків у сім'ї, до своєї ролі у взаєминах і можливостей вплинути на них.

Порівняльний аналіз змін в оцінюванні юнаками та юнками ставлень до них батьків у експериментальній та контрольній групах

	Види ставлень батьків	Експериментальна група		Контрольна група		Т-критерій Вілкоксона для експеримент. групи
		1 замір до тренінгу	2 замір після тренінгу	1 замір	2 замір	
		$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
МАТИ	Позитивний інтерес	14,1±19,3	16,4±17,8	13,9±18,7	14,05±18,8	5; $p \leq 0,01$
	Директивність	10,4±18,2	9,5±18,3	10,7±17,9	10,8±18,2	22
	Ворожість	5,76±19,1	3,7±19,3	5,68±19,7	5,7±19,21	4; $p \leq 0,01$
	Автономність	10,7±12,5	8,5±12,8	10,9±12,1	10,6±12,6	43
	Непоследовність	9,45±12,8	10,98±13,1	9,67±12,9	9,7±12,6	10; $p \leq 0,05$
БАТЬКО	Позитивний інтерес	11,4±24,6	13,8±21,7	11,5±25,1	11,3±24,8	5; $p \leq 0,01$
	Директивність	8,86±19,8	8,4±17,8	9,02±20,1	9,1±19,9	32
	Ворожість	5,82±20,1	3,6±20,7	6,04±19,9	6,01±20,2	2; $p \leq 0,01$
	Автономність	10,5±12,4	9,78±12,3	10,3±11,9	10,2±12,6	27
	Непоследовність	9,01±12	9,8±12,6	8,98±12,3	9,2±12,1	29

Порівняльний аналіз динаміки оцінювання юнаками та юнками експериментальної групи батьківських ставлень, окремо матерів і татусів, виявив, що розподіли значень суттєво не відрізняються (Рис. 3.9). У контрольній групі зміни у середніх значеннях показників виявилися випадковими.

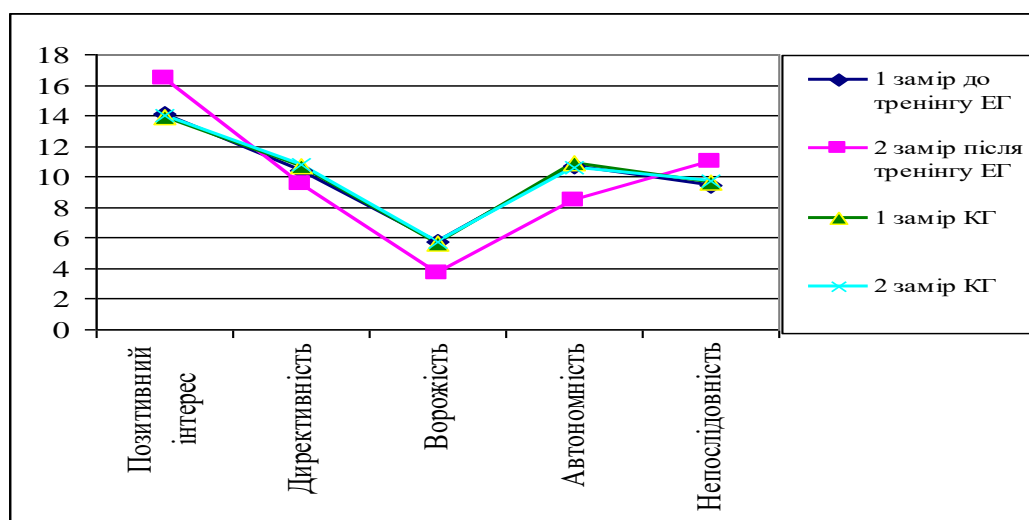


Рис. 3.9. Динаміка середніх значень оцінювання батьківських ставлень до юнаків та юнок в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах

Узагальнюючи результати проведеного тренінгу формування та психокорекції автономності варто враховувати, що для перевірки його ефективності ми використовували узагальнені емпіричні дані, які не відображають повної картини особистісних змін, що зазнавали молоді люди під час проведення експерименту. Важливим доповненням, у зв'язку з цим, можуть бути результати анкетування та комплексного аналізу психомалюнків «Мої сімейні взаєностосунки» юнаків та юнок експериментальної групи.

У роботі з психомалюнками (шосте заняття соціально-психологічного тренінгу розвитку та психокорекції автономності особистості юнацького віку) ми звернули увагу на те, що роботи учасників розрізнялися за ступенем стилістичної узгодженості між собою. Так, ми виділяли малюнки, які доповнювали та продовжували один одного, вони були виділені у групу комплементарних малюнків. У інших парах малюнків була виражена полярність або ж амбівалентність гештальтів актуальних та ідеальних сімейних взаєностосунків. Ці малюнки умовно названі компенсуючими.

Розглянемо комплементарні малюнки (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Комплементарні малюнки учасників експериментальної групи

Наведені малюнки взаємодоповнюють один одного з точки зору сюжету та композиції. На рис. 3.10 нижні малюнки інтегрують кольорову та лінійну гаму першого малюнку. Комплементарні малюнки, на наш погляд, показують на адаптивний рівень взаєностосунків, збалансованість напруження–розрядки.

Розглянемо компенсуючі малюнки на прикладах (рис. 3.11):



Рис. 3.11. Компенсуючі малюнки учасників експериментальної групи

Кольорова гама, сюжети, динамічність першого та другого малюнків наведених прикладів знаходяться у дисонансі. На рис. 3.11 у актуальному гешталті «сімейних взаємовідносин» (верхні малюнки) ми спостерігаємо більшу категоричність дискурсів, переживання певної обмеженості через зовнішній контроль, тривожно-небезпечну прихильність юнаків та юнок до батьків. На усіх малюнках спостерігається контраст гешталту ідеальних та актуальних взаємовідносин. Комплексний аналіз малюнків дозволяв організувати розвивально-корекційну роботу з урахуванням індивідуальних запитів учасників груп. Ефективність такої роботи показав порівняльний аналіз серії психомалюнків «Гешталт сімейних взаємовідносин» (6 заняття) та «Мандала «Сім'я» (заключне 12 заняття тренінгу). На рис. 3.12 і 3.13 зображено приклади серій малюнків, на яких прослідковується динаміка позитивних змін суб'єктивного сприймання сімейних взаємостосунків юнаків та юнок у гармонійному композиційному рішенні.



Рис. 3.12. Динаміка ставлення У.А. до сімейних взаємостосунків у серії психомалюнків



Рис. 3.13. Динаміка ставлення Г.І. до сімейних взаємостосунків у серії психомалюнків

У результаті анкетування виявлено, що переважна більшість учасників тренінгу (85 %) відмічають особистісні зміни, які відбулися у сприйманні їх батьками і взаєминах з ними. Наведемо декілька думок юнаків та юнок експериментальної групи, наприклад: О.Л.: «Я відчуваю, що наші взаємини покращилися, я прагну більше обговорювати те, що мене хвилює, з батьками»; М.О.: «Я відчуваю, що маю право приймати «свої» рішення, хоча вони можуть і не схвалюватися в повній мірі батьками, водночас, батьки від мене не відвернуться»; С.С.: «Я, хоча й інша, але я член своєї родини»; І.С.: «Я доросла і маю право розпоряджатися своїм життям, мої батьки це розуміють і можуть це прийняти, бо люблять мене» та ін.

Аналізуючи оцінку ефективності тренінгових занять, можна стверджувати, що юнаки та юнки виявили зацікавленість до запропонованої форми роботи. Тренінг вплинув на переоцінку поглядів осіб юнацького віку щодо проблемних ситуацій взаємодії з батьками, які стосувалися прояву їх автономності. У ході тренінгу змінилися ставлення щодо причин виникнення такого типу конфліктів, розширилися уявлення про можливості особистісної саморегуляції у складних умовах власної життєдіяльності, що в цілому вказує на підвищення рівня автономності осіб юнацького віку. Додатково відзначається покращення психологічного клімату в батьківсько-юнацьких взаємостосунках, що суттєво позначається на ефективності їхньої взаємодії.

У результаті повторного зрізу показників сімейних взаємостосунків у оцінках батьків ми отримали такі результати (табл. 3.8, рис. 3.14).

**Динаміка показників сімейних взаємостосунків в оцінках батьків
експериментальної та контрольної груп**

	Види ставлень батьків	Експериментальна група		Контрольна група		Т-критерій Вілкоксона за результатами експеримент. групи
		1 замір до тренінгу	2 замір після тренінгу	1 замір	2 замір	
		$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
МАТИ	1. Невимогливість – вимогливість	15,6±2,73	14,1±2,6	15,2±3,3	15,4±3,1	17
	2. М'якість – суворість	11,9±3,43	12,2±2,77	10,8±3,6	11,1±3,5	32
	3. Автономність – контроль	16,3±3,4	12,3±3,6	16,8±2,7	16,5±3,1	6; p≤0,01
	4. Емоційна дистанція – близькість	19,4±2,76	21,1±2,8	19,0±2,05	19,2±2,65	2; p≤0,01
	5. Відчуження – прийняття дитини	17,4±2,2	21,2±3,5	16,9±2,5	17,2±1,8	11; p≤0,05
	6. Відсутність співпраці – співпраця	18,6±3,18	19,2±2,8	18,1±3,6	18,6±3,2	21
	7. Незлагодa – злагодa	14,6±3,07	19,5±3,1	14,3±3,42	14,5±3,1	3; p≤0,01
	8. Непослідовність – послідовність	17,9±4,09	19,34±3,7	18,2±3,9	18,1±4,02	18
	9. Авторитетність батьків	18,7±2,68	19,1±3,1	18,4±2,31	18,6±2,61	23,5
	10. Задоволеність взаємовідносинами	22,2±2,51	23,6±2,1	20,2±2,1	20,3±2,3	19
БАТЬКО	1. Невимогливість – вимогливість	14,3±2,39	11,2±2,1	14,8±2,2	14,7±2,4	13; p≤0,05
	2. М'якість – суворість	13,6±3,12	12,1±2,7	13,1±2,9	13,3±3,02	12
	3. Автономність – контроль	15,7±2,57	10,1±2,2	15,8±2,7	15,6±2,66	4,5; p≤0,01
	4. Емоційна дистанція – близькість	17,3±3,6	19,7±3,73	17,4±3,5	17,2±3,6	17
	5. Відчуження – прийняття дитини	17,8±2,71	19,7±3,1	18,1±2,5	18,05±2,61	38
	6. Відсутність співпраці – співпраця	17,8±3,65	18,2±2,8	17,7±3,4	17,6±3,6	18
	7. Незлагодa – злагодa	15,6±3,34	18±2,1	15,1±3,4	15,06±3,2	12,5; p≤0,05
	8. Непослідовність – послідовність	17,8±4,55	19,1±5,1	18,1±4,2	18,07±3,8	27
	9. Авторитетність батьків	18,3±4,23	19,34±4,2	18,3±4,5	18,4±4,55	79
	10. Задоволеність взаємовідносинами	22,7±3,6	22,9±3,1	23±2,7	22,8±3,1	31

У контрольній групі зміни показників сімейних взаєностосунків у оцінюванні батьків виявилися випадковими, тобто вони практично не зазнали суттєвих змін. Навпаки, в експериментальній групі нами виявлено ряд значущих змін у системі батьківських ставлень до дітей. Зокрема, в експериментальній групі встановлено позитивні зміни параметрів «автономності» (зросли показники у 50 % матерів ($T=6$; $p \leq 0,01$)), «почуття близькості» (зросли показники у 41,7 % матерів ($T=2$; $p \leq 0,01$)), «прийняття дитини» (зросли показники у 33,3 % матерів ($T=11$; $p \leq 0,05$)) та «злагоди у взаєностосунках» (зросли оцінки у 41,7 % матерів ($T=3$; $p \leq 0,01$)) в оцінюванні матерів експериментальної групи, що вказує на зростання позитивних оцінок взаєностосунків у діаді «юнак/юнка – мати».

На нашу думку, такі зміни в оцінюванні матерів пов'язані з переосмисленням жінками власних почуттів до дорослих дітей, більшого прийняття себе та їх дітей, усвідомлення позитивного ресурсу таких взаємин.

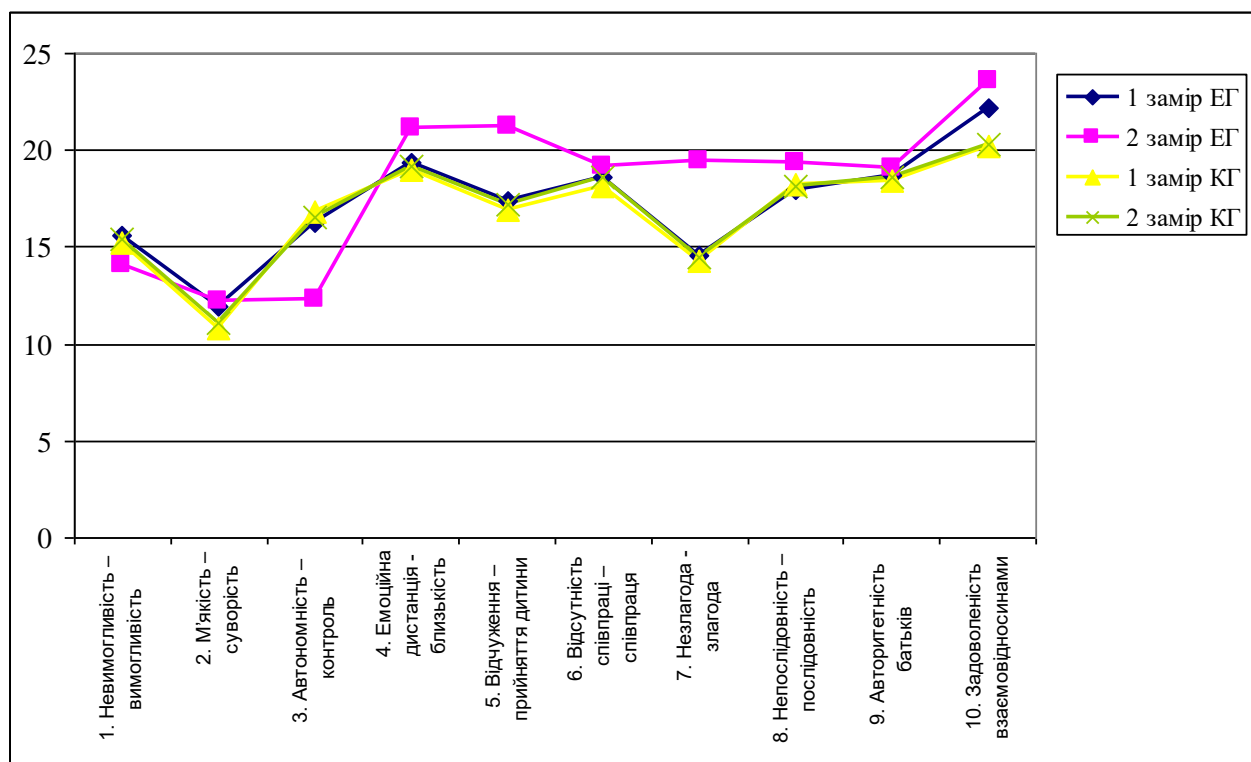


Рис. 3.14. Динаміка середніх значень оцінювання батьківського ставлення до юнацької молоді в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах матерів

На татусів експериментальної групи значно вплинули виховні установки щодо сприяння автономності дітей юнацького віку, на що вказує зростання

показників за шкалою «автономності» (у 75 % чоловіків ($T=4,5$; $p \leq 0,01$)) і зниження показників «вимогливості» (у 37,5 % батьків ($T=13$; $p \leq 0,05$)). Як видно з *рис. 3.15*, змінилося і загальне ставлення до взаємовідносин з дитиною, зросли позитивні оцінки за шкалою «злагода» у 37,5 % чоловіків-батьків ($T=12,5$; $p \leq 0,05$).

Нами виявлено, що чоловіки-батьки більшою мірою, порівняно з матерями, схильні надавати дитині свободу вибору. Така тенденція, на нашу думку, пов'язана з гендерними особливостями виховних ролей матері й татуса в родині.

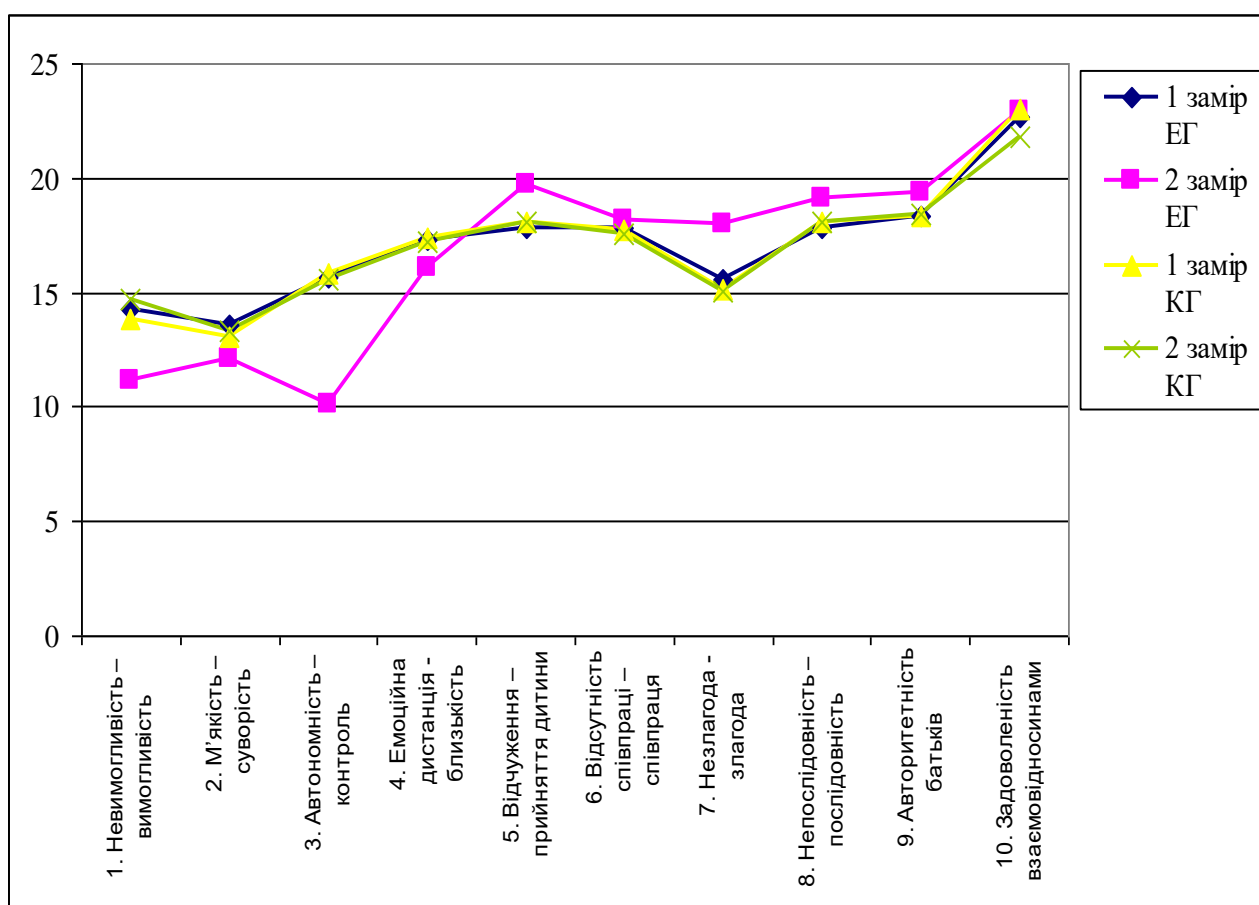


Рис. 3.15. Динаміка середніх значень оцінювання батьківського ставлення до юнаків / юнок в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах татусів

Узагальнена оцінка змін динаміки батьківського ставлення до проявів автономності дітей юнацького віку зображено на *рис. 3.16*. Так, за результатами тренінгу спостерігаються значні зрушення в готовності батьків надавати свободу вибору та сприяти проявам автономності у дітей юнацького віку. В

ході тренінгу батьки усвідомили зміни, що відбуваються в їхніх взаєминах, зрозуміли вікові особливості синів і доньок, осмислили власну роль у розвитку їх особистості. На нашу думку, це є результатом загальної оптимізації батьківсько-юнацьких взаєностосунків, на що вказують позитивні зміни в оцінюванні злагоди у взаємодії батьків з дитиною та прийнятті їх індивідуальності.

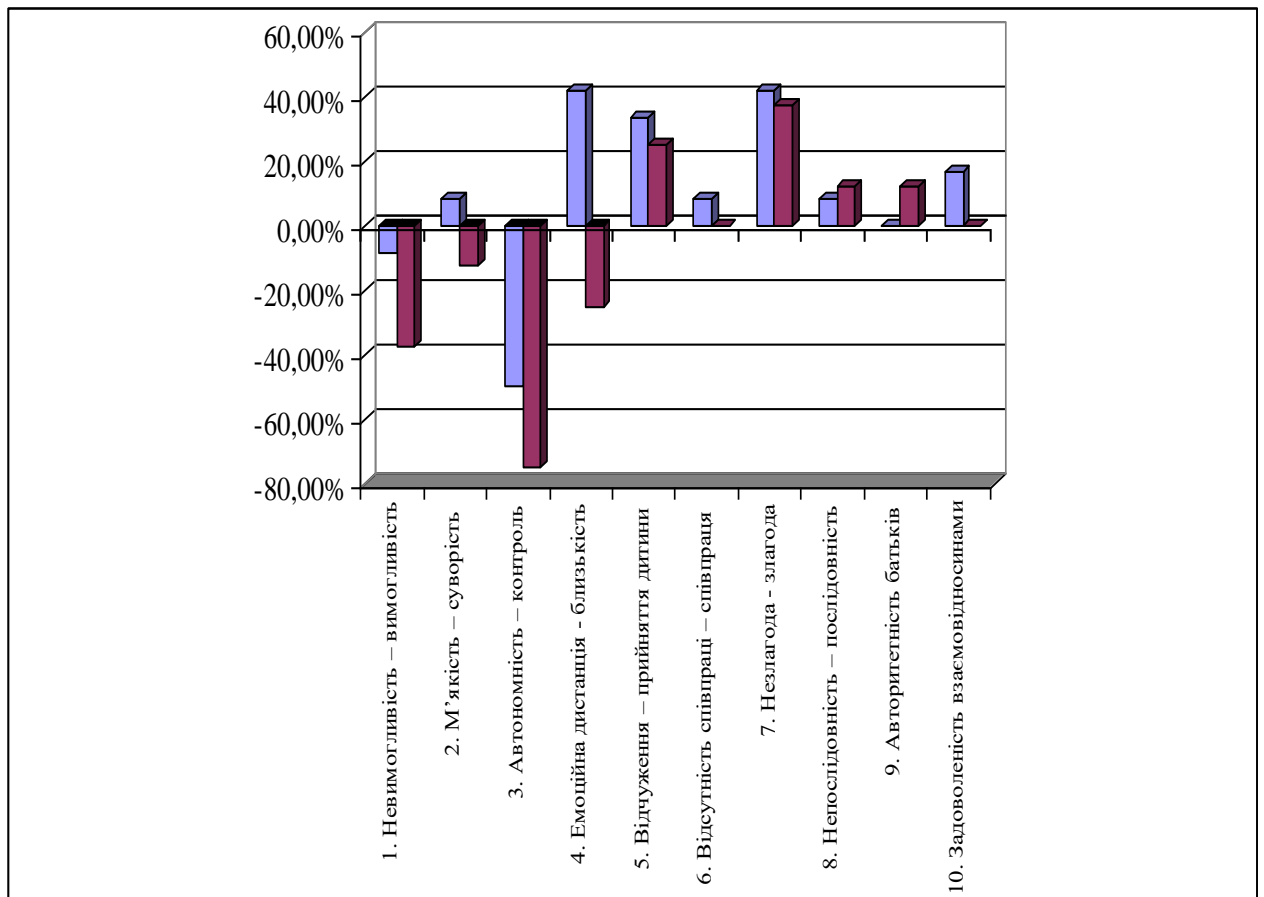


Рис. 3.16. Зміни батьківського ставлення щодо автономності юнацької молоді в батьків експериментальної групи після проведення формувального експерименту

Примітка: ■ – матері;
■ – татусі

Чоловіки-батьки більшою мірою усвідомили можливості досягнення порозуміння з юнаками та юнками, минаючи категоричність, надмірну вимогливість та суворість. Матері, на відмінну від татусів, виявили більше бажання зблизитися з дітьми, співпрацювати у прийнятті сімейних рішень, що,

напевне, викликано посиленням позитивних почуттів по відношенню до молодих людей. Отримані результати дають підстави стверджувати про ефективність проведених розвивальних та психокорекційних заходів щодо розвитку позитивного ставлення батьків до проявів автономності юнацької молоді.

Отримані експериментальним чином результати переконливо свідчать, що визначені інтрапсихічні чинники та особливості сімейних взаємостосунків істотним чином впливають на автономність юнацької молоді. Застосування тренінгу дозволило досягти більшої батьківської прихильності стосовно проявів автономності юнаками або ж юнками. Запропонована психолого-педагогічна програма є дійовим засобом розвитку та психокорекції автономності осіб юнацького віку, а тому може бути рекомендована для використання у практиці психологів, соціальних працівників, учителів та викладачів вищих навчальних закладів.

Таким чином, гіпотеза нашого дослідження підтверджена.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Застосування інтегративного підходу в соціально-психологічному тренінгу дозволяє досягти позитивних змін у розвитку та психокорекції автономності особистості юнацького віку. Оптимальною для цього технологією є гештальт-метод, який ґрунтується на засадах теорії поля, феноменологічного підходу та принципу діалогу, адекватний для поєднання з техніками системно-сімейної терапії, психодрами та арт-терапії.

2. Структурними компонентами програми соціально-психологічного тренінгу розвитку автономності особистості юнацького віку визначено два блоки, що враховують актуалізацію та психокорекцію автономності юнацької молоді та оптимізацію умов її розвитку в сім'ї. Психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці виступають відображенням соціальних умов розвитку особистості юнацького віку, і найперше взаємин у сім'ї. Відповідно до виділених психологічних чинників впливу на автономність

особистості юнацького віку до першого блоку увійшли чотири модулі: 1) розвиток самоусвідомлення через рефлексію «Я»; 2) формування позитивного емоційно-ціннісного самоставлення; 3) розвиток почуття спорідненості і прихильності до батьків через зосередження уваги на позитивних ресурсах, що криються в цих взаємостосунках; 4) розвиток компетентності в саморегуляції; робота над інтеграцією полярностей та асиміляцією інтроєктів у власний світогляд. До другого блоку увійшли такі модулі: розвиток позитивного батьківського ставлення до проявів автономності дитини, оптимізація прихильності та позитивних батьківських почуттів, аналіз адекватності батьківських установок, прийняття дитини та корекція батьківського стилю виховання, рольових позицій.

3. Позитивні якісні зміни у рівнях прояву автономності особистості юнацького віку характеризуються зростанням показників відносного індексу автономності ($T=0$; $p \leq 0,01$), зменшенням кількості молодих людей із залежною зовнішньою самоорганізацією ($T=1$; $p \leq 0,01$), зростанням загального рівня саморегуляції ($T=0$; $p \leq 0,01$), компетентності у процесах програмування, моделювання та оцінювання результатів діяльності, розвитку навичок емоційної саморегуляції у конфліктному протиставленні та переході на конструктивне вирішення конфлікту в діалозі. Встановлено, що в результаті формувального експерименту юнаки та юнки стали психологічно більш незалежними, зокрема стосовно вербальної залежності, вимогливості у ставленні до інших, зросло прийняття відповідальності за себе; відчували себе більш упевненими в контактах з ровесниками.

4. Застосування тренінгу дозволило досягти оптимізації батьківсько-юнацьких взаємостосунків, більшої батьківської прихильності стосовно проявів автономності юнацькою молоддю. На це вказують зміни у сприйманні учасниками тренінгу позитивного інтересу батьків до їх життя, вони переглянули позицію батьківської «ворожості», відкрили в проявах такої поведінки «вимогливість і тривогу батьків за життя дитини». Водночас, значна частина молодих людей стала більш критичною щодо непослідовності в

поведінці батьків. Позитивні зміни відзначенні і в ставленні батьків: спостерігаються значні зрушення в готовності батьків надавати свободу вибору та сприяти проявам автономності в дітей юнацького віку, також відбулися позитивні зміни в оцінюванні злагоди у взаємодії батьків з дитиною та прийнятті їх індивідуальності.

Таким чином, результати проведеного теоретико-експериментального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу, що дозволяє використовувати їх у психологічній практиці та намітити перспективи подальшої розробки проблеми.

Результати досліджень цього розділу висвітлено у публікаціях: [201; 205]

ВИСНОВКИ

1. Необхідною умовою успішної соціалізації дітей юнацького віку є розвиток *автономності особистості*, яка являє собою системне особистісне утворення, що функціонально проявляється протягом життєдіяльності людини. Встановлено, що центральною ознакою автономності є здатність суб'єкта до довільної самоорганізації, тобто можливості самостійно визначати та реалізовувати свідомий вибір, з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників. Функціонально автономність проявляється в інтеграції процесів дистанціювання від зовнішніх та внутрішніх чинників і трансценденції власної природи. Автономна особистість має відкриту пізнавальну позицію та більшою мірою довіряє і приймає себе.

2. Індивідуальні відмінності у проявах автономної–залежної саморегуляції особистості юнацького віку характеризуються такими типами: залежним типом із зовнішньою саморегуляцією, залежним типом із інтроєктованою саморегуляцією, автономним типом із ідентифікованою саморегуляцією, автономним типом з переважаючим власним спонуканням. Серед юнацької молоді переважають юнаки та юнки залежного типу із зовнішньою саморегуляцією та залежного типу з інтроєктованою саморегуляцією, шоста частина від усього загалу юнацької молоді належить до автономного типу з ідентифікованою саморегуляцією та автономного типу з переважаючим власним спонуканням.

3. Розвиток автономності особистості юнацького віку відбувається під впливом ряду соціально-психологічних умов. Провідне значення серед таких умов мають сімейні взаємостосунки, що детерміновані характером батьківських ставлень, сімейних установок та очікувань, переважаючих батьківських позицій, почуттів, стилю виховання. На розвиток автономності впливає ступінь узгодженості та сталості батьківських виховних впливів, несуперечливість, висунутих ними обов'язків та вимог, толерантність вимог-обов'язків,

мінімальна суворість санкцій, заохочень щодо проявів індивідуальності та самостійності вибору юнаків та юнок, схвалення автономної поведінки дитини. Негативний вплив на розвиток автономності особистості юнацького віку чинить надмірна директивність, підкреслена відчуженість або надмірна гіперпротекція з боку батьків. Зазначені чинники детермінують рівень автономності дитини через наслідування юнаком або юнкою зразків конструктивної поведінки батьків, за умови взаємної прихильності членів родини та схвалення батьками проявів автономних виборів юнаками та юнками.

4. Внутрішні чинники розвитку автономності особистості складають особистісні утворення та властивості, зокрема, рівень розвитку індивідуально-типологічних регулятивних процесів та властивостей (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), позитивне емоційно-ціннісне самоставлення, оптимістичний атрибутивний стиль, інтернальний локус контролю і сформовані духовно-моральні цінності. Зазначені чинники діють через механізми рефлексії та асиміляції інтроєктів у власний світогляд, за умов сформованих навичок саморегуляції.

5. Соціально-психологічний тренінг розвитку та психокорекції автономності особистості в юнацькому віці дозволяє досягти ефективного покращення автономності юнаків та юнок, компетентності в саморегуляції у ситуаціях вибору, зростання їх психологічної незалежності, зниження вимогливості до інших, розвитку впевненості у собі та відповідальності. Внаслідок цілеспрямованого впливу суб'єктивне оцінювання батьківсько-юнацьких взаємостосунків між дітьми та їхніми батьками набуло позитивних змін: зросли інтереси батьків до життя юнаків, показники їх готовності надавати свободу вибору та сприяти проявам автономності дітей, показники злагоди у взаємодії батьків з дитиною та прийнятті її індивідуальності; змінилося й ставлення дітей до батьків: зросли їх інтереси та уважність до дітей (юнаків та юнок), до розуміння взаємостосунків у сім'ї, до своєї ролі у цих взаєминах та можливостей змінювати їх.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективами подальшого вивчення можуть стати поглиблений концептуальний аналіз генези автономності на різних етапах онтогенезу, створення психодіагностичних та психокорекційних методик із вивчення та розвитку автономності особистості у дітей та дорослих.

Додаток А

**ПРОБНА ПСИХОМЕТРИЧНА АДАПТАЦІЯ
ОПИТУВАЛЬНИКА АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ**

Опитувальник академічної саморегуляції Р.М.Райана і Д.Р.Коннелла (англомовний опитувальник Causal Dimension Scale II SRQ-A) [213; 224] призначений для діагностики рівнів академічної саморегуляції студентів та учнів старших класів.

Адаптація Causal Dimension Scale II SRQ-A передбачала такі етапи:

- Аналіз вихідних теоретичних засад авторів тексту;
- Переклад опитувальника та інструкцій до нього українською мовою (експертна оцінка відповідності оригіналу);
- Перевірка валідності та надійності тесту;
- Стандартизація тесту на відповідних вибірках [157, с. 7].

Опитувальник академічної саморегуляції складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів: «Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?», «Чому я включаюся в аудиторну роботу?», «Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?», «Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?». Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою (не важливо – дуже важливо). Шкали оцінювання:

Дуже важливо – 4 бали.

Важливо – 3 бали.

Не дуже важливо – 2 бали.

Не важливо – 1 бал.

Шкали опитувальника мали такі рівні:

Зовнішнє регулювання – регулювання, яке чиниться через безпосереднє управління з боку іншої людини. Воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання тощо.

Інтроектоване регулювання – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули реального усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

Ідентифіковане регулювання – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

Власне спонукання – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності [184].

Відносний індекс автономії вказує на ступінь довільної самоорганізації суб'єкта, його можливість самостійно визначати та реалізовувати свідомий вибір, з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників дійсності.

У пробній адаптації опитувальника взяли участь старшокласники ЗОШ І–ІІІ ступенів №15 м. Вінниці, студенти Технологічно-промислового коледжу ВДАУ та Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» – загалом 324 особи. Дослідження проводилося в два етапи: перший зріз – листопад 2006 року, другий зріз – грудень 2006 року.

Об'єм вибірки забезпечує умову репрезентативності ($N > 200$) [126, 87]. Розподіли значень за шкалами методики не відрізняються від нормального розподілу (за формулою Н.А. Плохінського, «Зовнішня регуляція»: $t_a = 1,23$; $t_e = 2,04$; «Інтроектована регуляція»: $t_a = 0,25$; $t_e = 1,043$; «Ідентифікована регуляція»: $t_a = 2,3$; $t_e = 1,53$; «Власне спонукання»: $t_a = 1,96$; $t_e = 0,03$; «відносний індекс автономності»: $t_a = 0,478$; $t_e = 0,015$, усі коефіцієнти менші від 3) [156, с. 231].

Для визначення факторної структури завдань опитувальника обрахований коефіцієнт добутку моментів Пірсона кожного завдання із загальним балом відповідного параметру, що показано у *табл. А.1*.

Так показники факторної структури вказують на внутрішню узгодженість пунктів опитувальника.

Таблиця А.1

**Результати факторної структури завдань
опитувальника академічної саморегуляції**

Параметри опитувальника	Нумерація завдань опитувальника / r_p – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, $p \leq 0,001$								
	2	6	9	14	20	24	25	28	32
Зовнішня регуляція (ЗР)	0,5641	0,53	0,52	0,393	0,497	0,603	0,576	0,532	0,473
Інтроєктована регуляція (ІнР)	1	4	10	12	17	18	26	29	31
	0,579	0,523	0,672	0,666	0,638	0,62	0,712	0,618	0,521
Ідентифікована регуляція (ІдР)	5	8	11	16	21	23	30		
	0,653	0,627	0,606	0,71	0,577	0,631	0,619		
Власне спонукання (ВС)	3	7	13	15	19	22	27		
	0,607	0,671	0,671	0,696	0,59	0,558	0,551		

Окрім того, взаємозв'язки між шкалами опитувальника відображені нами у табл. А.2. Шкали опитувальника мають значущі зв'язки між собою.

Таблиця А.2

Комплектна кореляційна матриця шкал опитувальника ($p \leq 0,001$)

Параметри	Зовнішня регуляція	Інтроєктована регуляція	Ідентифікована регуляція	Власне спонукання	Відн. індекс автономії
Зовнішня регуляція	1	0,666	0,305	0,253	-0,73
Інтроєктована регуляція	0,666	1	0,506	0,425	-0,46
Ідентифікована регуляція	0,305	0,506	1	0,674	0,258
Власне спонукання	0,253	0,425	0,674	1	0,421
Відносний індекс автономії	-0,73	-0,46	0,258	0,421	1

Конвергентна валідність опитувальника виміряна за допомогою кореляційного аналізу параметрів опитувальника академічної саморегуляції і параметрів: «автономність» опитувальника Г.С. Пригіна, вербальної, емоційної

залежності та залежності від досягнень опитувальника «Смислові базові установки» (див. *табл. А.3*).

Таблиця А.3

Конвергентна валідність опитувальника академічної саморегуляції

Методика	Параметри	Зовнішня регуляція	Інтроектована регуляція	Ідентифікована регуляція	Власне спонукання	Відносний індекс автономії
Методика Г.С. Пригіна	Автономність– залежність	-0,1924 $p \leq 0,01$	-0,143 $p \leq 0,05$		0,1448 $p \leq 0,05$	0,2951 $p \leq 0,01$
Смислові базові установки	Вербальна залежність	0,2477 $p \leq 0,01$	0,2822 $p \leq 0,01$	0,1306 $p \leq 0,05$		-0,1955 $p \leq 0,01$
	Емоційна залежність	0,2507 $p \leq 0,01$	0,2893 $p \leq 0,01$			-0,2839 $p \leq 0,01$
	Залежність від досягнень	0,1658 $p \leq 0,01$	0,2095 $p \leq 0,01$			-0,1372 $p \leq 0,05$

Так, переконливими є результати, наведені у *табл. А.3*, де відносний індекс автономності на рівні значущості $p \leq 0,01$ пов'язаний з «автономністю» за методикою Г.С. Пригіна ($r=0,2951$), та суперечить усім видам залежностей. Зовнішня регуляція та інтроектована регуляція, пов'язані з полюсом «залежної саморегуляції» (методика Г.С. Пригіна), з вербальною, емоційною залежностями та залежністю від досягнень.

Надійність опитувальника вимірювалася за допомогою лінійної кореляції Пірсона [126, с. 90], α -критерію Кронбаха [26, с. 90]. Дослідження передбачало два етапи: первинне дослідження проводилося у листопаді 2006 року, повторне – у грудні 2006 року (*табл. А.4*). Отримані результати свідчать про достатню надійність опитувальника.

Таблиця А.4

Ретестова та одномоментна надійність опитувальника академічної саморегуляції

Коефіцієнт, $p \leq 0,001$ / параметри	Зовнішня регуляція	Інтроект. регуляція	Ідентиф. регуляція	Внутрішнє спонукання	Індекс автономії
r_p – критерій Пірсона	0,868	0,797	0,756	0,793	0,845
α – критерій Кронбаха	0,634	0,82	0,785	0,735	0,853

З метою визначення статистичної норми визначаємо міри розподілу (табл. А.5). Межі найбільш характерної, вагової частини розподілу, які є межами норми для обраного віку, обраховуємо, враховуючи співвідношення: $M \pm \sigma$, де M – середнє арифметичне значення, σ – стандартне відхилення [126, с. 84; 160, с. 122].

Таблиця А.5

**Міри розподілу показників за опитувальником саморегуляції
особистості (n=324)**

Міри розподілу / параметри	Зовнішня регуляція	Інтроєкт. регуляція	Ідентиф. регуляція	Внутрішнє спонукання	Індекс Автономії
Середнє арифмет.	23,44245	24,57554	20,96403	18,69424	-13,0791
Станд. помилка	0,265265	0,30437	0,218357	0,220116	0,719462
Медіана	24	24	21	19	-15
Мода	25	23	21	20	-16
Стандартне відхил.	4,422856	5,07486	3,640744	3,670062	11,99583
Дисперсія вибірки	19,56166	25,7542	13,25502	13,46935	143,8999
Ексцес	0,020509	-0,31135	0,516551	0,045072	0,262341
Асиметричність	-0,1912	-0,10034	-0,43566	-0,20146	0,31347

У табл. 2.6 нами показані нормативні показники опитувальника академічної саморегуляції для осіб юнацького віку.

Таблиця А.6

**Нормативні показники опитувальника академічної саморегуляції осіб
юнацького віку**

Рівні автономності	Зовнішня регуляція, бали	Інтроєкт. регуляція, бали	Ідентиф. регуляція, бали	Внутрішнє спонукання, бали	Відносний індекс автономії, бали
Низький	9–18	9–19	7–16	7–14	(-81)–(-27)
Середній	19–28	20–29	17–24	15–22	(-26)–(-1)
Високий	29–36	30–36	25–35	23–35	0–41

Таким чином, на основі аналізу результатів опитувальника академічної саморегуляції можна зробити висновок про адекватні психометричні параметри психодіагностичного інструменту, відповідність його близьким теоретичним та емпіричним конструктам. Отже, можна рекомендувати для використання в психолого-педагогічних дослідженнях автономності осіб юнацького віку і

практичній роботі психологів адаптований нами опитувальник академічної саморегуляції Р. Райана і Д. Коннелла.

ОПИТУВАЛЬНИК АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

ВАРІАНТ 1.

Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?

1. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
2. Я не хочу мати неприємностей, через невиконання завдань.
3. Мене це втішає (подобається).
4. Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю зробити.
5. Я намагаюся зрозуміти предмет.
6. Тому що, я повинен це зробити.
7. Мені подобається працювати над завданнями.
8. Для мене важливо їх виконувати.

ВАРІАНТ 2.

Чому я включаюся в аудиторну роботу?

9. Щоб викладач не зірвався на мене (не накричав).
10. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
11. Я хочу пізнавати щось нове.
12. Мені буде соромно, якщо я не буду включатися у роботу.
13. Мене це захоплює.
14. Робота в аудиторії – норма.
15. Мені подобається працювати на парах.
16. Мені важливо включатися і працювати під час пар.

ВАРІАНТ 3.

Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?

17. Я хотів би, щоб мої одногрупники сприймали мене як розумну людину.
18. Мені соромно, якщо я не намагаюся відповісти.
19. Мені подобається відповідати на складні запитання.

20. Від мене цього очікують інші.
21. Для того, щоб зрозуміти: я правий чи ні.
22. Мене втішають правильні відповіді на складні запитання.
23. Для мене важливо пробувати відповідати на складні запитання на парі.
24. Мені хотілося б, щоб викладач мене похвалив.

ВАРІАНТ 4.

Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?

25. Тому що цього від мене очікують інші.
26. Щоб викладачі сприймали мене як гарного студента.
27. Мені подобається успішно навчатися.
28. Я не хочу мати неприємностей через погане навчання.
29. Мені буде погано, якщо я не буду встигати.
30. Це для мене важливо.
31. Я буду пишатися собою, якщо буду встигати у навчанні.
32. Я можу отримати винагороду за успішне навчання.

Критерії оцінювання відповідей:

- Дуже важливо – 4 бали;
- Важливо – 3 бали;
- Не дуже важливо – 2 бали;
- Не важливо – 1 бал.

Знайдіть суму балів відповідей на питання за ключем:

- Зовнішнє регулювання (ЗР): 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32;
 - Інтроєктоване регулювання (ІнР): 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31;
 - Ідентифіковане регулювання (ІдР): 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30;
 - Власне спонукання (ВС): 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.
- Відносний індекс автономії (ВіА) обраховується за формулою:

$$\mathbf{ViA=2\times BC+Id-In-2\times ZP} \quad (A.1)$$

Додаток Б

Таблиця Б.1

Розподіл параметрів взаємодії батьків з дітьми в оцінюванні юнок

Параметри сімейної взаємодії	Рівні	Матір					Батько					
		Рівні автономності, %			Абс. знач. загалу	%	Рівні автономності, %			Абс. знач. загалу	%	
		залежн	зміш	автоном			залежн	зміш	автоном			
1. Невимогливість – вимогливість	низький	14,3	21	16,7	47	17,6	13,3	36,4	7,7	36	17,9	
	високий	21,4	68,4	27,8	57	21,57	6,7	9	0	10	5,1	
2. М'якість – суворість	низький	21,4	26,3	11,1	52	19,6	6,7	36,4	7,7	31	15,4	
	високий	14,3	10,5	11,1	31	11,8	40	36,4	23	68	33,3	
3. Автономність – контроль	низький	21,4	10,5	38,9	62	23,5	33,3	27,3	53,8	78	38,5	
	високий	28,6	31,6	33,3	83	31,4	20	18,2	7,7	31	15,4	
4. Емоційна дистанція – близькість	низький	14,3	26,3	27,8	62	23,5	20	45,4	23	57	28,2	
	високий	57,1	52,6	44,4	136	51	20	45,4	7,7	47	23	
5. Відчуження – прийняття дитини	низький	21,4	10,5	22,2	47	17,65	20	27,3	15,4	42	20,5	
	високий	35,7	52,6	44,4	120	45,1	26,7	91	38,5	99	48,7	
6. Відсутність співпраці – співпраця	низький	21,4	5,26	11,1	31	11,76	13,3	45,4	30,8	57	28,2	
	високий	92,8	31,6	50	146	55	13,3	54,5	30,8	62	30,8	
7. Незлагодa – злагодa	низький	7,1	10,5	5,5	21	7,8	0	36,4	0	21	10,26	
	високий	28,6	36,8	38,9	94	35,3	26,7	26,4	30,8	62	30,8	
8. Непослідов- ність – послідовність	низький	14,3	0	5,5	16	5,88	6,7	9	0	10	5,1	
	високий	50	68,4	72,2	172	64,7	40	27,3	69,2	94	46,15	
9. Авторитетність батьків	низький	0	10,5	27,8	36	13,7	6,7	36,4	46,15	57	28,2	
	високий	57,1	52,6	44,4	137	51	46,7	45,4	23	78	38,5	
10. Задоволеність взаємовідносина- ми	низький	14,3	10,5	5,5	26	9,8	20	27,3	30,8	52	25,6	
	високий	64,3	73,7	44,4	162	60,8	40	63,6	30,8	88	43,6	

Таблиця Б.2

Розподіл параметрів взаємодії батьків з дітьми в оцінюванні юнаків

Параметри сімейної взаємодії	Рівні	Матір					Батько				
		Рівні автономності у %			Абс. знач.	У %	Рівні автономності у %			Абс. знач.	У %
		залежн	зміш	автоном			залежн	зміш	автоном		
1. Невимогливість – вимогливість	низький	13,3	26,3	12,3	47	17,6	18,5	31,2	13,3	36	17,9
	високий	19,7	68,4	35,2	57	21,5 7	7,7	9	7,7	10	5,1
2. М'якість – суворість	низький	20,4	21	13,7	52	19,6	16,7	31,2	23	31	15,4
	високий	15,1	14,3	15,1	31	11,8	37,7	31,2	21	68	33,3
3. Автономність – контроль	низький	19,7	11,7	24,8	62	23,5	35,8	27,3	13,5	78	38,5
	високий	26,6	45,6	46,2	83	56	20	28,2	66,3	31	45,6
4. Емоційна дистанція – близькість	низький	14,3	26,3	22,8	62	23,5	20	45,4	35,4	57	28,2
	високий	57,1	52,6	49,2	136	51	13,3	45,4	13,3	47	23
5. Відчуження – прийняття дитини	низький	19,7	10,5	20,7	47	17,6 5	20	27,3	35,4	42	20,5
	високий	31,5	42,6	54,5	120	45,1	36,7	54	17,3	99	48,7
6. Відсутність співпраці – співпраця	низький	21,4	6,26	21,1	31	11,7 6	13,3	45,4	30,8	57	28,2
	високий	82,7	29,6	20	146	55	26,7	54,5	30,8	62	30,8
7. Незлагодa – злагода	низький	7,1	10,5	4,6	21	7,8	13,3	36,4	13,3	21	10,26
	високий	35,6	30,8	32,4	94	35,3	26,7	26,4	30,8	62	30,8
8. Непослідовність – послідовність	низький	16,3	7,7	5,5	16	5,88	6,7	9	36,4	10	5,1
	високий	53,3	68,4	82,3	172	64,7	46,7	27,3	5	94	46,15
9. Авторитетність батьків	низький	7,7	10,5	26,8	36	13,7	6,7	36,4	31,4	57	28,2
	високий	52,6	52,6	22,4	137	51	46,7	45,4	25,5	78	38,5
10. Задоволеність взаємовідносинами	низький	16,2	12,5	6,5	26	9,8	20	27,3	30,8	52	25,6
	високий	65,8	72,7	46,6	162	60,8	40	63,6	36,4	88	43,6

Розподіл параметрів взаємодії батьків з дітьми в оцінках матерів і татусів

Параметри сімейної взаємодії	Рівні	Матір					Батько				
		Рівні автономності юнаків та юнок, %			Абс. знач.	%	Рівні автономності юнаків та юнок, %			Абс. знач.	%
		залежн	зміш	автоном			залежн	зміш	автоном		
1. Невимогливість – вимогливість	низький	35,7	52,6	55,5	25	49	45,4	41,7	60	16	48,5
	високий	50	21	22,2	15	29,4	18,2	16,7	10	5	15,15
2. М'якість – суворість	низький	21,4	15,8	22,2	10	19,6	0	16,7	30	5	15,15
	високий	35,7	31,6	33,3	17	33,3	45,4	33,3	40	13	39,4
3. Автономність – контроль	низький	28,6	21	50	17	33,3	27,3	58,3	40	14	42,4
	високий	42,8	26,3	16,7	14	27,4	27,3	0	10	4	12,1
4. Емоційна дистанція – близькість	низький	7,1	31,6	11,1	9	17,6	27,3	25	30	9	27,3
	високий	42,8	42,1	33,3	20	39,2	9,1	33,3	20	3	9
5. Відчуження – прийняття дитини	низький	14,3	1,8	5,55	6	11,8	9,1	0	20	3	9
	високий	57	79	77,8	37	72,5	81,8	66,7	60	23	69,7
6. Відсутність співпраці – співпраця	низький	21,4	15,8	39	13	25,5	27,3	33,3	70	14	42,4
	високий	42,8	42,1	33,3	20	39,2	27,3	41,7	10	9	27,3
7. Незлагодa – злагодa	низький	14,3	15,8	27,8	10	19,6	36,4	16,7	20	8	24,2
	високий	28,6	31,6	55,5	20	39,2	27,3	25	30	9	27,3
8. Непослідовність – послідовність	низький	21,4	31,6	22,2	13	25,5	18,2	33,3	50	11	33,3
	високий	35,7	26,3	50	19	37,2	45,4	25	30	12	36,4
9. Авторитетність батьків	низький	7,1	26,3	44,4	14	27,4	9,1	50	70	14	42,4
	високий	42,8	36,8	44,4	21	41,2	45,4	41,7	20	12	36,4
10. Задоволеність взаємовідносинами	низький	7,1	26,3	22,2	10	19,6	18,2	25	50	10	30,3
	високий	50	52,6	44,4	25	49	63,6	25	20	12	36,4

Додаток В

Таблиця В.1

Результати дослідження сімейних взаємовідносин за методикою

Е.Г. Ейдемільера (АСВ)

Шкали опитувальника	МАТИ, n=234					БАТЬКО, n=136				
	Рівні автономності юнаків, %			Абс. зн.	%	Рівні автономності юнаків, %			Абс. зн.	%
	Залеж.	Зміш.	Автоном.			Залеж.	Зміш.	Автоном.		
1. Г+ – гіперпротекція	37,6	13,4	13,7	72	31	10,3	5,8	1	22	16,2
2. Г- – гіпопротекція	1,7	1,2	1,7	5	2,1	8,24	7,8	1	22	16,2
3. У+ – потування	13,7	3,5	8,55	26	11,1	6,2	2,9	1	13	9,7
4. У- – ігнорування потреб дитини	3,4	0,6	0,1	4	1,7	3,1	1,9	0,1	7	5,1
5. Т+ – надмірність вимог-обов'язків	13,7	8,2	8,55	37	15,8	6,2	2,9	1	12	8,8
6. Т- – недостатність вимог-обов'язків	8,55	1,2	2,3	15	6,4	3,1	2,9	0,1	8	5,88
7. З+ – надмірність вимог-заборон	17,1	7,6	13,7	42	18	8,24	6,8	4,12	25	18,4
8. З- – недостатність вимог-заборон	34,2	16,4	24	85	36,3	20,6	14,6	7,2	55	40,4
9. С+ – суворість санкцій (покарань)	3,4	2,9	1,7	11	4,7	0,1	1,9	0,1	3	2,2
10. С- – мінімальність санкцій (покарань)	37,6	15,8	24	86	36,7	11,33	13,6	8,24	43	31,6
11. Н – нестійкість стилю виховання	5,12	2,3	3,4	12	5,3	5,15	2,9	0,1	11	8
12. РРЧ – розширення сфери батьківських почуттів	3,4	7	8,55	26	11,1	2,06	2,9	0,1	6	4,4
13. ПДК – надання переваги дитячих якостей в юнака	0,1	4,1	5,12	14	6	2,06	2,9	1	8	5,88
14. ВН – виховна невпевненість батьків	8,55	4,1	2,3	22	9,4	2,06	2,9	0,1	6	4,4
15. ФУ – фобія втрати дитини	5,12	1,7	2,3	14	6	2,06	0,1	1	4	2,9
16. НРЧ – нерозвинутість батьківських почуттів	1,7	0,6	3,4	5	2,1	0,1	1,9	2,06	5	3,7
17. ПНК – проекція на юнака власних небажаних якостей	5,12	1,7	2,3	14	6	2,06	2,9	0,1	6	4,4
18. ВК – винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання	1,7	0,6	5,12	7	3	1	0,97	0,1	3	2,2
19. ПЖК – надання переваги жіночим якостям	30,78	12,9	18,8	70	29,9	1	4,8	1	8	5,88
20. ПМК – надання переваги чоловічим якостям	1,7	0,1	3,4	4	11,7	1	3,9	1	8	5,88

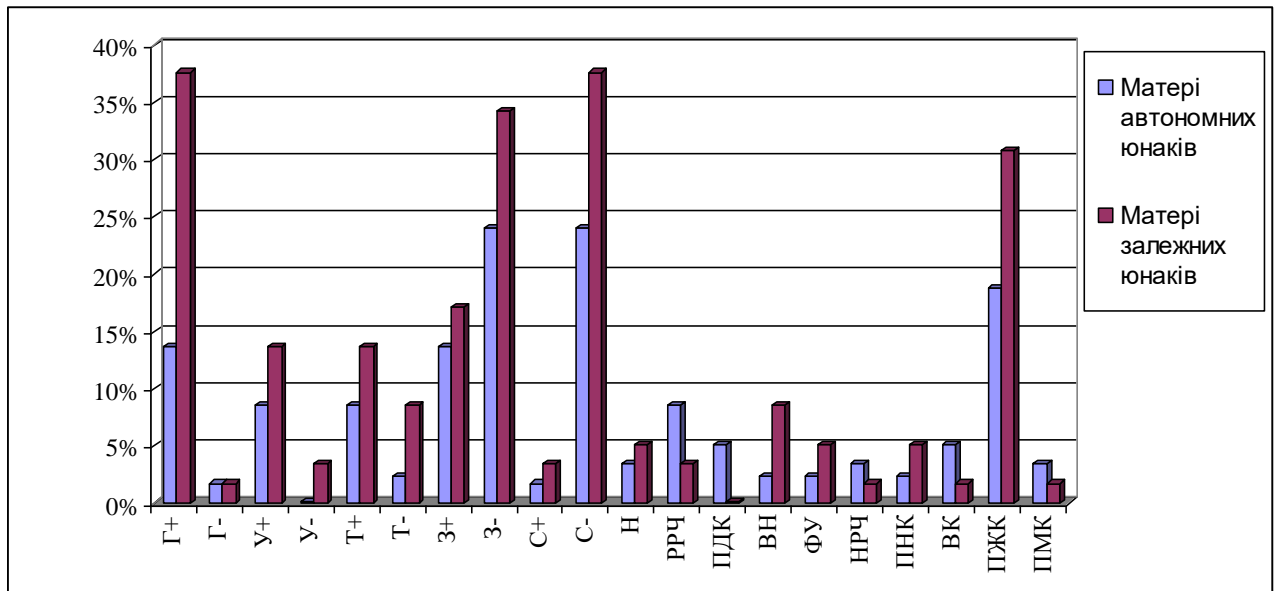


Рис. В.1. Розподіл виховних впливів матерів автономних та залежних юнаків

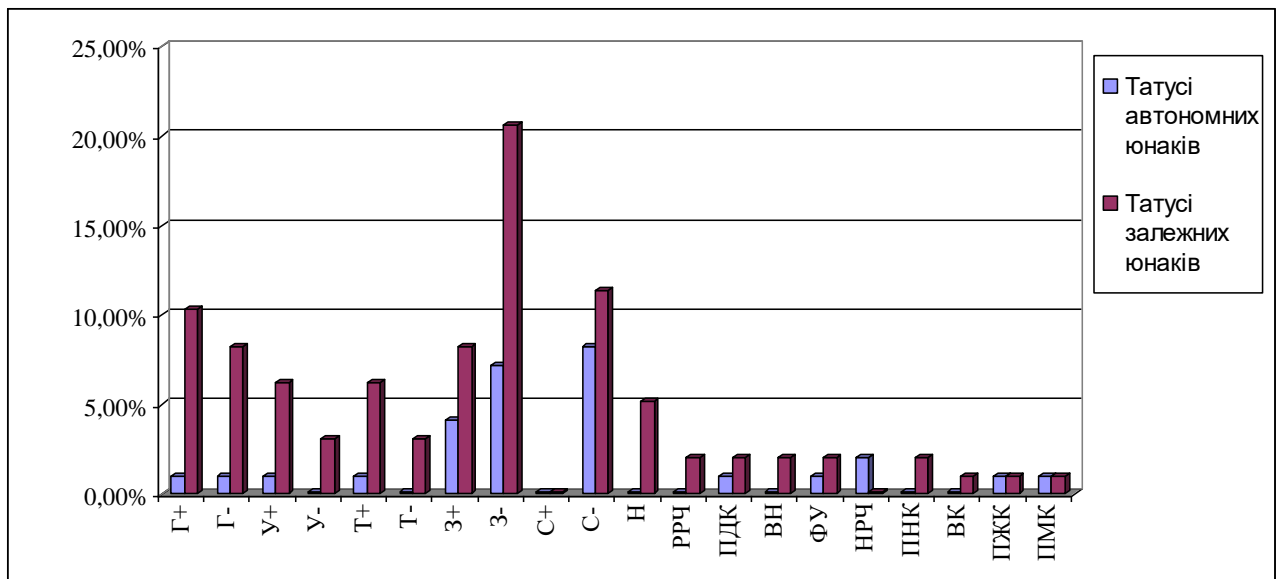


Рис. В.2. Розподіл виховних впливів батьків автономних та залежних юнаків

Додаток Д

Таблиця Д.1

Розподіл установок, поведінки та методів виховання батьків в оцінюванні юнаків за методикою ADOR

Назви параметрів	Рівні ADOR	МАТИ						БАТЬКО					
		Залежний тип регуляції		Змішаний тип регуляції		Автономн. тип регуляції		Залежний тип регуляції		Змішаний тип регуляції		Автономн. тип регуляції	
		Аб. з	%	Аб. з	%	Аб.з	%	Аб.з	%	Аб.з	%	Аб.з	%
Позитивний інтерес	Низький	7	4,46	10	6,4	5	3,2	7	5,9	9	7,6	8	6,7
	Середній	46	29,3	47	30	24	15,3	31	26	30	25,2	16	13,4
	Високий	7	4,46	8	5,1	3	1,9	12	10,1	6	5	0	0
Директивність	Низький	11	7	8	5,1	6	3,8	3	2,5	10	6,4	15	12,6
	Середній	35	22,3	47	30	21	13,4	38	22	32	27	8	6,7
	Високий	14	8,92	10	6,4	5	3,2	9	7,6	3	2,5	1	0,8
Ворожість	Низький	20	12,7	19	12,1	16	10,2	8	6,7	4	3,36	1	0,8
	Середній	33	21	36	23	14	8,9	37	31,1	31	26	16	13,4
	Високий	7	4,46	10	6,4	2	1,3	5	4,2	10	8,4	7	5,9
Автономність	Низький	8	5,1	7	4,46	4	2,5	9	7,6	11	9,24	2	1,68
	Середній	50	31,8	50	31,8	20	12,7	38	22	29	24,4	17	14,3
	Високий	2	1,3	8	5,1	8	5,1	3	2,5	5	4,2	5	4,2
Непоследовність	Низький	8	5,1	8	5,1	6	3,8	3	2,5	3	2,5	4	3,36
	Середній	40	25,5	45	28,7	17	10,8	41	34,4	35	29,4	19	16
	Високий	12	21	12	21	9	5,7	6	5	7	5,9	1	0,8

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ АВТОНОМНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Програма тренінгу охоплювала наступні етапи та процедури:

БЛОК 1. Розвиток і психокорекція автономності особистості в юнацькому віці

Заняття 1. *Мета:* Знайомство учасників групи, актуалізація запитів. Встановлення внутрішньогрупових правил роботи. Створення робочої атмосфери.

Хід заняття.

Актуалізація індивідуальних запитів щодо роботи кожного учасника групи. Тренер запитує: «Як ви себе почуваєте зараз? Чому ви вирішили взяти участь у тренінгу?»

Вправа 1. «Вириванка». Мета вправи: знайомство учасників групи; створення робочої атмосфери.

Хід вправи: Тренер знайомить учасників з давнім українським ремеслом витинанки. Пропонує з паперу, складеного вздовж навпіл пальцями рук «прорвати» обрис людини, який називається вириванкою.

Після отримання обрису людини, групі пропонується з одного боку вириванки промалювати зовнішність і одяг, а з іншого прописати п'ять речень, які б розпочиналися з «Я...». По завершенню індивідуальної роботи розпочинається знайомство з кожним обрисом окремо. Уточнюється зміст посилянь, пропонується зібрати асоціації, метафори до цих вириванок. Робота, як правило, викликає позитивні емоції, сприяє довірливій атмосфері.

На наступному етапі в групі обговорюються *правила та принципи роботи*, обґрунтовується зміст кожного принципу окремо.

1. *Принцип довільності* – члени групи довільно, без примусу стають учасниками тренінгу і через це беруть на себе певні зобов'язання.
2. *Принцип «тут і тепер»*. Спілкування в тренінгу має будуватися навколо актуальних для групи проблем, а не уявних образів, тезисів, подій, що траплялися з відсутніми людьми тощо.
3. *Принцип персоніфікації висловлювань*. Кожний учасник повинен висловлюватися від власного імені, відмовитися від безособових мовленнєвих форм, які приховують власну позицію.
4. *Принцип активності в тренінгу* – основна норма поведінки, постійне залучення кожного з учасників у групову взаємодію, обговорення.
5. *Принцип рівності в спілкуванні*. Учасники тренінгу мають рівні права й обов'язки, займають початково рівні психологічні позиції. Прийомом, що дозволяє полегшити перехід на такий рівень спілкування, є форма спілкування на «ти» між учасниками групи, що психологічно прирівнює усіх.

Вправа 2. «Історія імені». Мета: знайомство учасників тренінгу, діагностування самоствавлення.

Хід вправи: тренер пропонує учасникам розповісти історію їхнього імені. Зокрема, хто дав їм таке ім'я, чим зумовлений його вибір, що воно значить, як називаються юнака або юнку батьки, друзі та ін. Звертається увага на те, чи подобається ім'я господарю, чи, можливо, подобається інше ім'я, як хотілося б, щоб зверталися учасники групи до цієї людини. Також пропонується учасникам назвати три варіанти власного імені, промовити їх з певною інтонацією, жестами, мімікою. Учасники групи називають власні асоціації і метафори, що виникають у них у відповідь на кожную презентацію.

Вправа 3. «Малюнок імені». Мета: актуалізація самоствавлення, рефлексія амбівалентних почуттів.

Хід вправи: Тренер пропонує обрати одне ім'я з попередньої вправи, яке викликало найбільше переживань у спогадах, зворотному зв'язку групи тощо. Використовуючи олівці, фарби, пастельну крейду, пропонується створити малюнок, який виражав би ці переживання у вигляді образу чи абстрактного

малюнка. В ході шерінгу психолог звертає увагу на динамічність малюнку, досліджує контекст взаємостосунків. У роботі з малюнками пропонується учасникам виконувати певні дії з ними: розрізати та створювати колаж з частин малюнка, вирізати окремі частини, наклеювати нові елементи тощо.

Рефлексивне коло. Учасники підводять підсумки виконаної роботи, зосереджують увагу на враженнях і результаті роботи.

Заняття 2. *Мета:* дослідження емоційно-ціннісного самоствавлення особистості, пріоритетних соціальних позицій, довіри або ж недовіри до оточуючих.

Хід роботи.

Рефлексія актуальних переживань.

Вправа 1. «Крокодил». Мета вправи: активізація учасників групи, створення позитивної робочої атмосфери.

Хід вправи. Тренер розподіляє учасників на дві підгрупи, кожна з яких загадує одне довільне слово (іменник). Представника іншої команди інформують про загадане слово, яке він мав би невербально зобразити так, щоб воно було впізнаним учасниками власної підгрупи. Загадування слів виконується по черзі кожною командою.

Вправа 2. «Сліпий та поводитир». Мета вправи: усвідомлення та розвиток довіри до інших учасників групи, рефлексія «Я-підлеглої» та «Я-домінуючої» позицій у взаємодії.

Хід вправи: Група розбивається на пари. Тренер пропонує обрати малознайомого партнера для взаємодії. Один з партнерів – «сліпий», інший – «поводир». «Поводир» зобов'язаний познайомити «сліпого» зі світом речей, що їх оточує. Він має дбати про «сліпого». «Сліпий», у свою чергу, має прислуховуватися до своїх переживань. Після 10 хвилин вправи партнери міняються ролями.

Обговорення: тренер запитує учасників про те, як вони себе почували в кожній із ролей; як змінювалися почуття при переході від ролі до ролі; яка роль

давалася відносно легко, а яка – складно; в яких випадках життя вони почували себе в одній і в іншій ролі?

Вправа 3. «Дзеркало». Мета вправи: формування конструктивної реакції на зворотний зв'язок.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам пригадати моменти, коли вони дивилися на себе у дзеркало і подобалися собі, а також такі моменти, коли не подобалися собі. Обирається учасник, який усвідомлює негативне самоствавлення. Цей учасник – протагоніст. Протагоніст обирає двох учасників з групи на роль самого себе та відображення у дзеркалі, визначає межу між просторами «реальності» та того, що «за дзеркалом». Він міняється роллю зі своїм відображенням. Як правило, з ролі «відображення» висловлюються агресивні, критичні думки і зауваження «неприйняття».

Після отримання таких повідомлень від відображення протагоніст з власної ролі повідомляє про свої почуття, наприклад безпорадності, суму, відчаю. Протагоніст, як правило, спонтанно збільшує особистісну дистанцію від свого відображення. В цей момент тренер ставить запитання: «Хто говорив тобі це, від кого ти чув (чула) щось подібне у своєму житті?» У відповідь можуть бути названі кілька референтних інших, а також, у певних випадках, узагальнені образи, що символізують певну соціальну групу. Всі згадані персонажі, для кожного з яких визначається своє місце за дзеркалом, посилають свої негативні повідомлення протагоністу.

З кожним персонажем розігрується окремий діалог за допомогою послідовної зміни ролей. У ході кожного діалогу поступово відбувається усвідомлення приналежності самокритичного, самопринижуючого ставлення до себе інтроектованим повідомленням батьків чи інших значущих інших. Внаслідок цього відбувається умовне розділення себе й інтроектів. У певних діалогах протагоніст одразу відповідає відкидаючими повідомленнями, відмовою від прийняття повідомлення від даного персонажу. Тренер виводить цього персонажа за дзеркало, у психодраматичний простір реальних взаємин, де йому визначається нове місце.

В інших діалогах тренер за допомогою дублювання і запитань прояснює протагоністу причини та обставини, пов'язані з таким негативним ставленням, допомагає прийти до прояснення взаємин з цією особою, до суб'єктивного відокремлення власних ставлень від інтроєктованих, до скасування відповідних повідомлень. Ця робота завершується тим самим ритуалом виведення за дзеркало персонажа. В ході послідовного виведення персонажів у задзеркалля протагоніст спонтанно наближується до межі дзеркала, скорочує дистанцію по відношенню до власного відображення.

Далі проводиться коротка психодраматична робота за технікою сімейної скульптури та соціограми. Протагоніст завершує попередню роботу новим розташуванням в просторі «реальних» взаємин поза дзеркалом. Нове розташування, як правило, відображає більш конструктивну, порівняно з початковим розташуванням, систему взаємин протагоніста.

Коли завершене нове розташування персонажів, що висловлювалися негативно, у просторі за дзеркалом залишається лише допоміжне «Я» – відображення протагоніста у дзеркалі, пропонується знову помінятися з ним ролями. Тут, з ролі відображення, протагоніст дає нове повідомлення – про прийняття, любов, позитивну оцінку. Діалог з відображенням продовжується і завершується, як правило, глибоким контактом, спонтанними рухами назустріч один одному і взаємними обіймами.

Після завершення цієї сцени тренер запитує протагоніста про актуальні переживання. Почуття, як правило, досить позитивні. Для підкріплення образу «Я», що змінився, тренер просить допоміжне «Я», що виконувало роль відображення, повторити ще раз свої нові повідомлення про прийняття та любов і запитує, від кого впродовж життя він чув ці слова. Так з'являються нові персонажі. На цьому етапі ми досягаємо усвідомлення та переживання протагоністом позитивної частини власного досвіду. Далі протагоніст виводить із задзеркалля персонажів ресурсної сцени і включає їх у соціальний атом, у психодраматичний простір реальних взаємин.

Остаточне розташування завершує роботу в драмі.

Наступним етапом є шерінг, в якому учасники діляться власними переживаннями від ролі та від себе.

Рефлексія заняття. Учасники відзначали результати виконаної роботи, звертали увагу на домінуючі переживання, що виникали в ході роботи.

Заняття 3. *Мета:* розвиток адекватних уявлень про «Я», дослідження зворотних зв'язків, рефлексія сприйняття особистості в групі.

Хід роботи.

Рефлексія актуальних переживань. Формулювання запитів на роботу.

Вправа 1. «*Нехай устануть ті, хто ...*». *Мета:* активізувати учасників групи.

Тренер пропонує одному з учасників залишитися без місця і стати всередині кола. Цей учасник проговорює фразу: «*Нехай встануть ті, хто любляють ходити в театр*» (продовжуючи її на власний розсуд), ті, що відносять себе до цієї категорії людей, повинні підвестися і помінятися місцями між собою. Тим часом ведучий займає одне з вільних місць. Той учасник, який залишається без місця, стає ведучим.

Вправа 2. «*Іграшка*». *Мета:* опосередковане саморозкриття учасників групи через асоціативну символізацію; активізація рефлексивних процесів, креативності та спонтанності.

Обладнання: різноманітні за характерами та матеріалами виготовлення дрібні іграшки.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам групи роздивитися й обрати одну іграшку. Кожний з учасників повинен ідентифікувати себе з нею та проговорити спонтанний монолог від її особи. В ході монологу тренер ставить ряд уточнюючих запитань. Можливі запитання до ролі від учасників групи.

Після деідентифікування (виходу з ролі іграшки) тренер запитує про стан, який переживав учасник у ролі, які з названих характеристик пов'язані з його життям; що цікавого відмітив для себе, перебуваючи у ролі, учасник.

Обговорення. Інтеграція.

Вправа 3. «Острови». Мета вправи: усвідомлення власних меж, аналіз стратегій встановлення взаємостосунків з іншими людьми.

Хід вправи. Кожний учасник придумав собі острів, дає йому назву, межі можна зробити з того, що оточує учасників: стільці, крісла, стрічки тощо.

«Озирніться, які навколо вас острови? Подобається? Тепер уявіть, що потрібно скласти рекламний ролик, розповісти про свій острів, дати йому назву. До кого вам хотілося б потрапити у гості, а кого хотіли б запросити у гості ви? Як потрапити на інший острів, якщо межі не стикаються, і навкруги океан. Тренером пропонується 2 варіанти розширення меж:

- завоювати;
- шляхом переговорів.

«Якщо хтось захоче захопити ваш острів, кого буде легше захопити (дивляться, хто найбеззахисніший, у кого відкриті межі)?»

Можна обговорити, що робить тварина, коли порушується її територія?

Вправа допомагає зрозуміти й усвідомити, що у кожної людини повинні бути свої кордони і їх потрібно поважати. Слід виробити припустимі межі, які людина встановлює для себе.

Вправа 4. «Подарунок». Мета: інтеграція групи, завершення роботи.

Хід вправи. Тренер пропонує зробити подарунки один одному. Але подарунки зображаються лише засобами пантоміми. Той, хто отримує подарунок, у свою чергу звертається до наступного учасника зі своїм подарунком.

Заняття 4. *Мета:* актуалізація переживань конфліктів у проблемних сімейних взаємостосунках.

Хід заняття. Рефлексивне коло: тренер запитує учасників про самопочуття, цікавиться, які думки, переживання залишилися у спогадах про попереднє заняття.

Вправа 1. «Місяці народження». Мета: активізація роботи групи.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам групи попрацювати з асоціаціями. Кидаючи м'яч, учасник називає місяць свого народження. Той учасник, який зловив м'яч, називає ряд вільних асоціацій, що пов'язані з цим місяцем. Після цього кидає м'яч наступному учаснику, називаючи місяць свого народження.

Вправа 2. Магічне «якби». Мета: саморозкриття, формування особистих цілей і цінностей, актуалізація полярностей.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам об'єднатися в пари, бажано з тими членами групи, з ким найменше спілкувалися. Тренер пропонує обговорити питання: «Якби ви мали надприродні здібності, що б ви зробили у першу чергу? Що змінили б у цьому світі, якби хотіли його покращити? Уявіть, що ви вже жили раніше, ким або чим ви б хотіли стати?»

Вправа 3. «Соціальний атом». Мета: Вправа актуалізує амбівалентні почуття з референтними особами.

Тренер пропонує учасникам змалювати власний соціальний атом. У центрі зображується «Я» і навколо, на довільній відстані, концентричні кола, на яких розташовуються референтні особи. Тренер просить звернути увагу на тих людей, які наближені до «Я», і тих, які зазначені, але віддалені від «Я».

Обговорення: «Як впливають особи, що розташовані поблизу «Я» у соціальному атомі? Які взаємостосунки з тими, хто віддалені від ядра?»

Рефлексивне коло. Рефлексія переживань та думок в контексті вправ, що виконувалися учасниками.

Вправа 4. «Порожній стілець». Вправа доцільна, якщо в попередній роботі різко виявилися полярності, максималізм поглядів тощо.

Мета: дослідження та інтеграція полярностей, проєкцій та інтроекцій, привласнення відчужених аспектів self, дослідження міжособистісної динаміки.

Хід роботи. Робота за формою є індивідуальною у групі.

У середині кола ставиться порожній стілець. Тренер пропонує юнаку або ж юнці уявити на порожньому стільці значущу особу, у взаємостосунках з якою він або ж вона переживає напруження. На цей стілець можуть бути

спроєктовані батьки, об'єкти фантазій, почуття, він (вона) сам (сама), значущі особи з його або ж її життя. Психолог пропонує юнакові чи юнці описати того, хто уявно сидить на стільці, та поговорити з ним без цензури. У кожній з позицій психолог підтримує усвідомлення учасником відчуттів, почуттів, поведінки, бажань. Важливо, щоб учасник прояснив та усвідомив корисність кожної з позицій, визначених полярностей у різних контекстах життя.

Далі тренер пропонує висловитися учасникам групи про переживання, які виникли під впливом актуалізованої ситуації, як це пов'язано з взаєминами зі значущими людьми.

Рефлексивне коло. Обговорення результатів роботи на занятті.

Заняття 5. *Мета:* корекція сприйняття сімейної ситуації.

Хід заняття.

Рефлексивне коло: тренер запитує учасників про самопочуття, цікавиться, які думки, переживання залишилися у спогадах про попереднє заняття.

Вправа 1. «Побажання». Мета: активізація роботи учасників.

За допомогою м'яча учасники звертаються з побажаннями один одному на сьогоднішній день. Той, кому кинули м'яч, кидає його наступному учаснику зі своїм побажанням. Важливою умовою є те, щоб побажання були лаконічними, одним чи двома словами.

Вправа 2. «Скульптура «Сім'я». Мета: формування адекватного уявлення про сімейні взаєностосунки та власну роль і місце в їхній структурі.

За попередньою вправою обирається учасник, який зіштовхнувся з проблемним, конфліктним тлумаченням «соціального атому».

Вправа проводиться в ключі психодрами і гештальт-методу.

Учасник-протагоніст розповідає про свою сім'ю. Називає основні ролі. Ключові: себе (можливе існування кількох суб-Я), матері та батька. Ролі з розширеної сім'ї: сестри, брати, бабусі, дідусі, вітчим, мачуха, близькі родичі та ін. Можливе введення близьких друзів і коханих. Протагоніст обирає учасників

на ролі і вводить їх у ролі так, наче надає формі особистісного змісту (переживань, стосунків з цією людиною, основних характеристик тощо).

Тренер пропонує протагоністу уявити себе скульптором, який створить із цих форм скульптуру власної сім'ї. Скульптор може надавати будь-якої форми фігурам. У ході «ліплення» тренер спонукає протагоніста рефлексувати власні переживання по ходу процесу. Коли скульптура завершена, тренер позпитує про це. Далі тренер пропонує оживити скульптуру: він запитує кожну фігуру про актуальні переживання. Перевіряє, чи адекватно сприйняті зворотні зв'язки протагоністом. Найбільш проблемні фігури може запропонувати протагоністу відтворити самому і зосередитися на переживаннях. Тренер пропонує протагоністу змінити, на його погляд, риси фігур, пози, відстань між ними тощо. Звертає увагу на переживання, що виникли після змін скульптури. Якщо досягається форма, що задовольняє, тренер пропонує протагоністу зайняти у скульптурі позицію «Я». Спонукає до рефлексії переживань.

Наступним кроком є виведення учасників з ролей.

Обговорення (шерінг): Якими переживаннями ви переймалися протягом створення скульптури? Як це пов'язано з вашим особистим життям?

До протагоніста: «Як ти сприймаєш свою сімейну ситуацію зараз? Що значимого відбулося протягом роботи?»

Рефлексивне коло: Що важливого вами пережито сьогодні?

Вправа 3. «Дух дому». Мета: дозволяє виявити неусвідомлену атмосферу дому і вивільнити ці переживання.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам на короткий час візуалізувати атмосферу, що характерна для батьківської домівки. Важливо уявити, де вони в даний момент знаходяться, чим займаються, яка там атмосфера, що роблять інші члени родини. В якості протагоніста виступає учасник, який виявив амбівалентні почуття. Він обирає серед учасників групи персонажів, що будуть грати усіх членів родини (себе, матір, батька, сестру, брата, бабусю, дідуся, домашніх тварин тощо). Протагоніст указує місцезнаходження, положення, характерну фразу кожного члена родини. Сам протагоніст відіграє роль «Духа

дому», промовляючи: «Я дух цього дому...». Він може опинитися перед будь-яким персонажем і прокоментувати те, що відбувається. Протагоніст, в ролі «Духа дому», завершує сцену проговоренням усього того, що йому здається правильним.

Наступний етап передбачає обмін переживаннями та думками.

Рефлексивне коло. Результати роботи впродовж заняття.

Заняття 6. *Мета:* корекція образу сприйняття сімейної ситуації.

Хід заняття. Рефлексивне коло: тренер запитує учасників про їхні самопочуття, цікавиться, які думки, переживання залишилися у спогадах про попереднє заняття.

Вправа 1. Асоціації. Мета: отримання зворотного зв'язку від учасників групи, розвиток довіри взаємостосунків.

Тренер пропонує одному з учасників вийти за двері. Завдання групі – загадати серед присутніх одного учасника. Учасник повертається і повинен дізнатися, кого загадала група, але він має право лише задавати асоціативні запитання на зразок: «Якби ця людина була будівлею, то якою?» Кількість запитань необмежена, а кількість здогадок – не більше 3. Після правильної відповіді той, кого загадала група, виходить за двері, і група загадує нового учасника.

Після завершення вправи проводиться обговорення щодо того, які асоціації були неочікуваними для того, кого загадувала група.

*Вправа 2. Малюнок «Гештальт сімейних взаємостосунків»** Мета гештальт-методики: інтеграція актуальних та бажаних, «ідеальних» уявлень і переживань про сімейні взаємостосунки юнака чи юнки з батьками.

Матеріали: фарби, пензлі, папір. Час проведення: 2,5 години.

На початку тренінгового заняття ведучий групи пропонує учасникам зосередитися на актуальному стані, переживаннях, думках. Після першого кола

(*методика «Малюнок сімейних взаємовідносин» є авторською розробкою)

пропонує задуматися про власні сімейні взаємини, про своє ставлення до них. Тренер пропонує попрацювати з актуалізованими станами, методами гештальту та арт-підходу.

На першому етапі виконання методики групі пропонується сконцентруватися на білому полі паперу. Познайомитися з його властивостями, торкаючись до поверхні аркуша. Спробувати розпізнати, що саме відчують подушечки пальців, який образ, форма, колір виникають під долонями. Потім пропонується оглянути фарби і підібрати саме ту, яка найбільше притягує увагу. Не користуючись олівцем, юнак чи юнака має починати рухати пензлем. Якщо початковим був образ, то варто намагатися відтворити його на папері. Тренер групи уважно слідкує, як змінюється стан учасників групи, який стиль та характер виконання малюнків, як швидко закінчений малюнок, які репліки супроводжують малювання.

Коли малюнки першої серії виконані, тренер пропонує їх відкласти та задуматися над тим, якими б їм хотілося бачити власні сімейні взаємостосунки. Робота з другим малюнком організовується так само, як і з першим, з установкою «відчути» той образ, який виникає в учасника групи.

Перша серія малюнків «актуальні переживання сімейних взаємовідносин» викладається по колу на підлогу. Психогеометрична семантики кола – захист центру. Коло малюнків та учасників групи посилює почуття колективного захисту індивідуального «Я» від зовнішньої агресії. Для «кола» характерне мислення не за лінійним, а за мозаїчним типом, з упуцненням певних послідовних ланок і з акцентом на найбільш значущих образах [193].

Учасники групи сідають навпочіпки біля малюнків та передають їх по колу, розглядаючи кожний з них і фіксуючи, як змінюється настрій, стан від їхнього перегляду.

Далі тренер пропонує кожному учаснику групи по черзі увійти у коло малюнків. У колі малюнки повернені до центру. Перебуваючи у колі, юнак переживає змішування власних і колективних почуттів, зображених символічно у малюнках. Тренер спонукає учасників висловлювати вголос переживання, які

виникають в оточенні малюнків. Таким чином, кожний учасник власною рефлексією переживань, проговоренням образів, які виникають у ході роботи, формує гештальт актуальних сімейних взаємовідносин. Тренер супроводжує та спонукає учасників до більшого саморозкриття.

На наступному етапі тренер пропонує перейти до іншого кола малюнків, які відображають бажані, ідеальні взаємовідносини в сім'ї. Робота організується за алгоритмом роботи з першим малюнком: знайомство з кожним малюнком, формування першого враження, робота в колі малюнків, рефлексія актуальних переживань.

Тренер викладає два кола, незалежно один від одного, на підлозі. Перше коло – малюнки «Актуальні сімейні взаємовідносини». Друге – «Ідеальні сімейні взаємовідносини». Учасники уважно розглядають малюнки, не обмінюючись враженнями. Далі тренер пропонує охочим учасникам вступити в коло і поділитися власними переживаннями у ньому. Таку дію проробляє кожний з учасників. Далі тренер пропонує перейти до другого кола. Учасники, як і в першому випадку, розглядають малюнки другого кола. Тренер так само пропонує охочим вступити у коло і поділитися своїми переживаннями в ньому.

Тренер пропонує учасникам взяти свій малюнок з другого кола і внести його до першого. Розташувати другий малюнок слід над власним першим малюнком. Учасники звертають увагу на подібності і відмінності у парах малюнків. Тренер пропонує увійти у подвійне коло малюнків і поділитися враженнями.

Завершальним етапом роботи з малюнками є інтеграція групових та індивідуальних гештальтів сімейних взаємовідносин. Учасники групи поєднують власні малюнки, намагаються розпізнати спільні та відмінні риси, рефлексують ті почуття, які з'являються на цьому етапі.

Обговорення: тренер спонукає висловитися учасників із приводу динаміки переживань, які були у кожному колі. Як це пов'язано зі сприйняттям образів сімейних взаємовідносин. Які думки і переживання виникали у них із цього приводу?

Вправа 3. «Збирання плодів». Мета: інтеграція результатів роботи.

Тренер пропонує кожному учаснику уявити те, що він отримав у ході роботи на занятті, у вигляді метафоричного образу плоду. У середині кола ставлять стілець з уявним великим кошиком для плодів. Кожний учасник каже, що він туди кладе, зазначаючи той смисл посилення, який він у нього вносить.

Заняття 7. *Мета:* аналіз навичок подолання конфліктів у батьківсько-юнацькій взаємодії.

Хід заняття. Рефлексивне коло: тренер запитує учасників про їхні самопочуття, цікавиться, які думки, переживання залишилися у спогадах про попереднє заняття, що з ними відбувалося після тренінгу.

Вправа 1. «Хореографія літер». Мета: активізувати спонтанну поведінку, досягти робочої атмосфери.

Хід вправи. Робота проводиться у підгрупах. Завдання учасників – скооперуватися і створити зі своїх тіл великі літери. При цьому заборонено розмовляти чи обмінюватися знаками. Тренер оголошує слова для кожної команди з 3–4 літер (наприклад: мир, сон, ніч, дім). Коли команди закінчують роботи, присутні їм аплодують.

Вправа 2. «Декларація прав». Мета: виділити проблемну сферу зіткнення прав батьків та дітей. Змодельовати навички проведення конструктивної дискусії.

Тренер ділить групу навпіл. Одна група представляє дітей, інша – батьків. Завдання кожної групи полягає у складанні списку власних прав. Через 15–20 хвилин після того, як кожна група складає список, «батьки» і «діти» починають по чергово представляти права один одному, причому остаточно внести право у список можна лише після обопільного погодження цієї позиції. Представлення кожного права лімітується 3–5 хвилинами. Кожна сторона має можливість відхилити зазначене право чи наполягти на його зміні. Тренер регулює дискусію і записує прийняті сторонами права на видному місці. Якщо дискусія

затягується, тренер пояснює, чому сторони не можуть домовитися, і припиняє обговорення, користуючись правом вето.

Після завершення дискусії, тренер оголошує список прав. Групам ставляться такі запитання: «Що в обох списках ви помітили спільного і відмінного? З чим, на вашу думку, це пов'язано?»

«Список прав» за Д.К. Заслофф

«У дітей з моменту народження, як і у всіх людей, є право бути такими, якими вони є. Існують особисті права, якими всі можуть користуватися як механізмом захисту при розв'язанні всіляких конфліктів.

Саме тому ви маєте право:

- іноді ставити себе на перше місце;
- просити про допомогу й емоційну підтримку;
- протестувати проти несправедливого ставлення або критики;
- на власну думку/переконавання;
- робити помилки, поки не знайдете правильний шлях;
- дозволяти людям вирішувати власні проблеми;
- говорити «ні, спасибі», «вибачте, ні»;

Вправа 3. Вправа «Камінь долі».

Тренер пропонує групі уявити образ каменю долі. На камені символічно написані три напрямки. Один з них відноситься до минулого, інший – до сьогодення, третій – до майбутнього. Тренер символічно визначає місце каміння і напрямків руху. Учасники по черзі проходять спочатку у минуле, потім осмислюють себе у сьогоденні, і нарешті проходять у майбутнє. Опиняючись на кожному з напрямків, учасники відповідають на такі запитання:

- чим ти займаєшся?;
- з ким ти живеш?;
- які твої цілі?;
- хто або що тобі допомагає?;
- який твій зарібок (для майбутнього)?;

- чого ти досяг?

Під час обговорення майбутнього ведучий загострює увагу на способах досягнення цілей, усвідомленні власних ресурсів для цього. Після обговорення майбутнього учасники символічно повертаються у сьогоднішній день.

Після завершення роботи учасникам пропонують проаналізувати свої переживання та актуальні думки.

Рефлексивне коло. Тренер пропонує замислитися щодо досвіду, який отримали учасники в ході заняття.

Заняття 8. *Мета:* розвиток навичок конструктивної поведінки у конфліктах.

Рефлексія попереднього заняття.

Хід заняття.

Вправа 1. «Пустити коріння». Мета: формування робочої атмосфери.

Учасники розбиваються на трійки. У кожній трійці один учасник стає рівно посередині між двома іншими, витягує руки вздовж тулуба і стискає кулаки. Інші два учасники мають припідняти цього учасника, підставляючи долоні під кожний кулак. Після успішного зрушення учасника дають сигнал: «Готово, підняли!»

Далі тренер кожному учаснику, що знаходиться посередині поміж двох інших каже: «Уяви, що ти зараз пускаєш коріння. Закрий очі і уяви, що у твоїх ніг є коріння, яке глибоко входить у підлогу. Намагайся дихати глибоко, так, начебто з кожним подихом пропускаєш енергію повітря і сонця до свого коріння. Коли відчуєш, що став надто важким і міцно пов'язаним із землею, кивни головою. Це буде сигналом для твоїх партнерів, щоб вони могли тебе підняти».

Кожний учасник групи повинен спробувати роль того хто пускає коріння.

Після виконання завдань, починається групове обговорення.

Вправа 2. «Безлюдний острів». Мета: аналіз групових ролей у штучно створених екстремних ситуаціях.

Учасники сідають у коло, і ведучий пояснює правила рольової гри. «У результаті корабельної аварії ви опинилися на безлюдному острові з багатим тваринним і рослинним світом, але життя там сповнене небезпеки: ядовиті рослини і тварини, зливи, короткочасний і жорстокий мороз. У найближчі кілька років ви не зможете повернутися додому. Ваше завдання: створити для себе нормальні умови, у яких би ви змогли жити. Зрозумійте серйозність і небезпечність того, що відбулося. Вам потрібно їсти, пити і збудувати житло. Потрібно дослідити острів, організувати на ньому господарство, налагодити соціальне життя, розподілити основні функції та обов'язки. Слід продумати і те, як вони будуть виконуватися. Перш за все, слід вирішити питання про владу. Якою вона буде на цьому острові? Хто буде приймати остаточні рішення? Яким чином контролюватиметься їх виконання? Як буде розподілятися їжа? Чи має право жити на острові людина, яка не погоджується з жодним із групових правил? Які у вас будуть свята? Як ви їх будете організовувати?

Розробіть морально-етичний кодекс взаєностосунків з 15–20 пунктів. Правила мають бути конкретні, а не абстрактні, вони мають допомагати вирішенню проблем, попереджати конфлікти й суперечки. В них мають бути зазначені санкції про порушення правил».

На все обговорення – 1 година. Серед присутніх обирається літописець (спостерігач), який детально описує хід обговорення. В результаті роботи слід подати опис обговорення. Тренер уважно спостерігає за динамікою ролей у групі.

Після гри проводиться обговорення, звертається увага на стиль і манеру спілкування учасників, на соціальні ролі, що ними відігравалися у процесі «життя на острові». Особлива увага приділяється способам узгодження протиріч і прийняття суперечливих рішень.

Заслуговує на увагу спільне в поведінці у даній проблемній ситуації і звичайній поведінці учасників групи.

Вправа 3. «Плутанка»

Усі гравці стають тісним колом і простягають уперед праву руку (кількість гравців має бути парною). За сигналом ведучого кожен гравець знаходить собі «партнера за рукостисканням». Зчепивши праві руки, усі витягають уперед ліву руку. Знову треба знайти «партнера за рукостисканням», але не з тим учасником, якому протягнута права рука. Коли всі руки з'єдналися, утворилася плутанина, і тепер групі пропонується її розплутати, не роз'єднуючи рук і не заподіюючи нікому болю. Кінцева мета – знову стати у коло. Щоб підіграти азарт учасників при багаторазовому проведенні цієї гри, або для того, щоб надати цій грі статус тесту на групову згуртованість, ведучий перевіряє час, який знадобиться групі для того, щоб «виплутатися зі складної ситуації, не втративши і не поранивши нікого з членів групи». Вправу краще виконувати невербально. Якщо через певний час у клубку рук утвориться «мертвий вузол», то ведучий може запропонувати одному з учасників узяти на себе відповідальність за всю групу і вказати ту пару рук, яку потрібно на час роз'єднати, щоб розплутати вузол. Тимчасовим «керівником» можна призначити учасника, що прагне до лідерства, але того, який ще не визнаний групою, найменш активного члена групи. Обговорюючи з групою стиль допомоги «керівника», можна вплинути на статус даного члена групи. Обговорюючи із самим «керівником», що він відчував, приймаючи рішення за всю групу, можна допомогти цій людині зрозуміти, яке місце він реально займає в даній групі і яке місце хотів би займати.

Рефлексивне коло. Підведення підсумків роботи.

Заняття 9. *Мета:* розвиток навичок саморегуляції поведінки у конфліктах.

Хід заняття.

Вправа 1. «Опудало». *Мета:* критичний аналіз негативних самореакцій учасників групи.

Хід вправи. Тренер пропонує уявити посередині кола опудало, яке групі потрібно одягтися у власні недоліки, які проявляються у взаємодії з іншими людьми.

Тренер записує кожний зазначений учасниками недолік. Далі він пропонує обговорення недоліків. У яких типових ситуаціях даний недолік проявляється, чим зумовлений, яка можлива альтернативна поведінка, що він дає володарю, який у ньому «плюс» та ін.

Вправа 2. «Сходинок досягнень». Мета: конкретизувати бажані досягнення, уявити поступовість дій щодо їх досягнення.

Хід вправи. Учасників просять продумати цілі, яких їм хотілося б досягти протягом найближчого року, наприклад тих, що стосуються сімейних взаємовідносин. Після цього на аркуші вони малюють драбину із шістьма сходинками. Нижня сходинка означає стан, коли ця мета зовсім не досягнута, верхня – коли вона здійснена повністю. Учасників просять записати біля першої та останньої зі сходинок по 2–3 ознаки тих ситуацій, коли мета, відповідно, не досягнута чи досягнута цілком. Після цього учасників просять подумати те, на якій зі сходинок вони перебувають у досягненні власної мети в теперішній момент, визначити цю позицію і записати 2–3 її головні характеристики.

Коли робота завершена, перед учасниками постає питання: що конкретно потрібно зробити, щоб піднятися у досягненні мети на одну сходинку? Для роздумів дається 1,5–2 хвилини, після чого учасників просять записати або ж замалювати основні думки стосовно цього. Після чого ставиться запитання: коли конкретно кожний із учасників зробить те, що його наблизить до мети на одну сходинку?

Обговорення вправи.

Вправа 3. «Я не такий, як усі, і всі ми різні». Мета: розвиток уявлень про власну індивідуальність і толерантного ставлення до інших людей.

Хід вправи. Юнакам пропонується за допомогою кольорових олівців намалювати або написати, що таке «радість». Підкреслюється, що малюнок

може бути конкретним або ж абстрактним. Після виконання завдання (яке не підписується) усі малюнки й описи складають у «чарівну скриньку». Усе перемішують, виймають, і юнаки та юнки розглядають малюнки, передаючи аркуші один одному. Ведучий просить звернути увагу на розбіжності у розумінні й уявленні поняття «радість». Проводиться невелике обговорення і робиться висновок про те, як по-різному люди розуміють одні й ті самі речі. Далі кожному пропонується знайти свій аркуш. Обговорюється, легко чи важко це було зробити, аналізується чому. Робиться висновок про те, що кожна людина – особлива, неповторна. Тому кожна людина незамінна, і це важлива підстава для того, щоб вона відчувала свою цінність, поважали інших людей.

Рефлексивне коло.

Заняття 10. *Мета:* оптимізація батьківсько-юнацьких взаєностосунків.

Вправа 1. «Сімейне фото». *Мета:* актуалізувати почуття спорідненості.

Учасники приносять 1 фотокартку, на якій зображено родину.

Тренер спонукає кожного учасника розповісти про тих, хто зображений на фото, коли і ким воно зроблено. Чи пам'ятають учасники про те, що відбувалося під час зйомки. Які почуття виникали у той день, коли вони усі були разом? Якими є зараз їхні взаєностосунки, порівняно з тим днем?

Вправа 2. «Ідентифікація з батьками». *Мета:* рефлексія ролі одного з батьків та особистісних переживань щодо нього.

Хід вправи. Тренер пропонує подумати про одного з батьків, про якого нагадали в контексті попередньої роботи. Далі пропонує пересісти на одне місце по колу. Опиняючись на новому місці, учасникам слід уявити, що вони начебто опинилися у ролі одного з батьків. Слід назвати себе і розказати кілька слів про своє життя. Тренер допомагає запитаннями: «Скільки тобі років?», «Чим ти займаєшся?», «Яке твоє життя?», «Що тебе хвилює?», «Яка твоя донька (син)?» Тощо.

Після кола перевтілень тренер пропонує учасникам повернутися на попередні місця і згадати, ким вони є. Звертає увагу на зміни у переживаннях при поверненні на власне місце. Спонукає висловитися кожного учасника.

У деяких випадках, як зазначає І.Д. Булюбаш, юнаки та юнки починають усвідомлювати, що реальна батьківська постать останнім часом значно змінила свою поведінку, і те, що вони самі були обмежені в її сприйнятті деяким досить стереотипним баченням ситуації.

Обговорення: тренер пропонує кожному учаснику групи проаналізувати ті переживання, які вони усвідомили з власної позиції та з позиції батьків під час заняття.

Вправа 3. «Три стільці». Мета: визначення сфери перспективного розвитку сімейних взаєностосунків.

Хід вправи. Тренер виставляє три стільці. Він пояснює, що один з них символізує самого учасника, інший – найближчу йому людину, а третій – метафора для того образу, якого не вистачає у сім'ї.

Учасники по-одному сідають на стільці і рефлексують власний стан у кожній позиції, намагаються виявити відмінність та зв'язок між цими станами. В останній позиції тренер звертає увагу на те, у яких ситуаціях учасник вже переживав щось подібне, за яких умов це відбувалося та від кого залежить це у теперішньому.

Далі тренер забирає третій стілець, залишаючи лише два. Він пропонує переглянути їхнє розташування у просторі та побудувати уявний діалог між цими двома стільцями щодо бажаних взаємин.

Завершується вправа груповим обговоренням.

Рефлексія заняття.

Заняття 11. Мета: розвиток почуття спорідненості і прихильності до рідних.

Хід заняття.

Вправа 1. Гарячий м'яч. Вправа-розминка для активізації учасників групи.

Тренер кидає одному з учасників м'яч і просить його продовжити речення: «Якщо сім'я – це настрій, то вона...». Учасник називає власну асоціацію і далі продовжує початий ряд. Він кидає наступному учаснику м'яч і пропонує свій варіант, наприклад: «Якщо сім'я – це музика, то вона ...». Гра продовжується до останнього учасника тренінгу.

Вправа 2. «Сім'я без мене». Мета: посилити усвідомлення родинних почуттів.

Тренер пропонує учасникам розслабитися і сконцентруватися на власних образах уяви. «Уявіть свій звичайний день. Де ви знаходитеся зараз? З ким ви спілкуєтеся? Що у даний момент роблять ваші рідні? А тепер уявіть собі, що ви зникаєте з життя, але ви можете поспостерігати за тим, що буде відбуватися з вашими рідними. Як зміниться життя ваших рідних? Що вони робитимуть, що при цьому переживають тощо. Уявіть, що ви зненацька повертаєтесь. Як вас зустрінуть рідні? Що ви їм хочете сказати? Що ви почуєте від них?»

На наступному етапі пропонується обговорити актуальні переживання. Тренер звертає увагу на значення родини для юнака або ж юнки, спонукає до прояву позитивних рефлексій.

Вправа допомагає усвідомити значення сімейних взаєностосунків із рідними, актуалізує незавершені конфлікти, визначає пріоритети у взаєностосунках.

Вправа 3. «Дзвін». Мета вправи: тілесне переживання довіри, актуалізація несвідомих почуттів.

Хід вправи: Учасники тренінгу встають у коло, близько один до одного. Тренер пропонує будь-кому вийти усередину кола, заплющити очі і спробувати уявити себе дзвоном. Далі йому пропонується описати від першої особи, який уявився дзвін, наприклад: «Я – великий мідний дзвін, височію над землею...» Тренер пропонує уявити, що з'явився вітер, він розхитує дзвін. Обережно тренер першим доторкається до учасника й обережно розхитує його. На самому

початку вправи тренер запитує про зміни у переживаннях і відчуттях. Якщо переважають позитивні переживання, то тренер приєднує до розхитування учасника інших учасників групи. Учасника всередині кола спонукає описувати вільні асоціації, які виникають у нього. Тренер сповільнює коливання і зупиняє процес. Дає команду учаснику розплющити очі й відреагувати на те, що він переживає в даний момент.

Тренер далі пропонує наступним учасникам спробувати теж пережити себе у дзвона. Участь є довільною.

Обговорення: тренер пропонує висловитися з приводу яскравих переживань усіх учасників групи. Як вони почували себе, переживаючи роль дзвону, як їм було бути стінами єдиного дзвону?

Рефлексія заняття.

Заняття 12. Мета: Інтеграція власних переживань, рефлексія участі у тренінгу.

Вправа 1. Мандала «Сім'я». Мета: інтеграція переживань у психомалюнку. Виділення сфери ресурсів.

Тренер пропонує учасникам вибрати три кольори (з фарб, фломастерів, олівців, пастельної крейди, на вибір учасника) і прописати по 5 асоціацій щодо кожного з вибраних кольорів. На окремому аркуші малюється велике коло, яке символізує форму мандали.

Тренер розповідає, що мандала – сакральний символ, який являє собою графему, що викликає певні ментальні стани, які сприяють інтроспекції та концентрації. Кожна мандала має за мету: перегрупувати усе, що розсіяно навколо осі.

Завдання учасникам: зобразити власну мандалу сім'ї у довільній формі, використовуючи три обраних кольори.

Після завершення малювання починається обговорення мандал. Тренер запитує: що символічно зображав учасник, якого кольору найбільше чи

найменше на малюнку, який загальний настрої створює мандала. Між окремими символами мандала можна запропонувати учаснику створити діалог.

По завершенню вправи учасники діляться враженнями.

Вправа 2. «Антикварний магазин». Мета: актуалізація ресурсів особистісної самореалізації.

«Заплющте очі й розслабтесь. Уявіть собі, що ви йдете міською вулицею ввечері. Що ви бачите, чуєте, відчуваєте? Ви помітили маленьку бічну вуличку, де знаходиться старий антикварний магазин. Його вікна затемнені, але, якщо зазирнути в них, ви можете помітити якийсь предмет. Уважно його розгляньте. Відійдіть від покинутого магазину та поверніться в місто. Опишіть предмет, який ви побачили у магазині. Потім уявіть себе цим предметом, описуючи його від першої особи. Як ви відчуваєте себе? Чому вас залишили у магазині? Хто й коли забере вас звідси? Через кілька хвилин «станьте собою». Поділіться своїми враженнями: ким ви себе уявили, що ви відчували?»

Вправа 3. «Клубочок». Мета: завершення роботи.

Тренер пропонує учасникам стати у коло. В його руках клубочок стрічки. Він говорить про те, що цей клубочок схожий на ті зв'язки, які утворилися протягом тренінгу між учасниками. Тренер, утримуючи кінець стрічки, передає клубочок одному з учасників. Разом з клубочком він розповідає учаснику про те значення, яке він мав для групи і для нього протягом роботи. Учасник намотує стрічку навколо пальця і передає її наступному учаснику, теж відзначаючи значення іншого учасника в роботі групи. Клубочок від останнього учасника знову потрапляє до тренера. Тренер зазначає, що хоча робота тренінгу й завершена, але той досвід, який отримали учасники групи, залишиться з ними. Він пропонує відрізати ножицями шматок стрічки, залишаючи її на згадку про спільну роботу.

БЛОК 2. Розвиток і психокорекція батьківського ставлення до проявів автономності юнаками та юнками

Заняття 1. *Мета заняття:* розвиток прихильного батьківського ставлення до проявів автономності дитини.

Вправа 1. Знайомство. Актуалізація запитів на роботу.

Тренер пропонує продовжити 5 речень, що розпочинаються з «Я...» Кожний учасник, відрекомендовуючись, у довільному порядку може вибірково їх зачитати.

Далі тренер пропонує замислитися про ті цілі, яких би батьки хотіли досягти протягом роботи в тренінгу.

Вправа 2. «П'ять ситуацій»

Тренер пропонує пригадати 5 ситуацій взаємодії зі своєю дитиною – юнаком чи юнкою, в яких батьки були особливо наполегливі, безкомпромісні, директивні. Після обговорення батькам пропонується виділити саме ті ситуації, які в даний момент їм уже не здаються настільки однозначними.

Тренер звертається до актуальних думок і переживань учасників щодо сумнівів і змін, які виникли в ході обговорення. Пропонує обговорити доцільність і безкомпромісність поведінки, розглянути наведені ситуації з точки зору їхніх дітей, уявити, що при цьому переживали, хотіли чи не хотіли їхні діти.

Вправа 3. «Ідеальна дитина». Мета: допомогти налагодити взаємостосунки зі своєю дитиною.

Хід вправи. Тренер пропонує зосередитися на уявленнях про ідеальну дитину. Її слід розглянути з усіх сторін, відчути, доторкнутися, прислухатися та ін.

Далі учасникам пропонується детально описати чи намалювати на аркуші паперу фантастичну дитину і коротко її охарактеризувати, уявити, ким стане дитина в майбутньому. Крім того, учасники пишуть, чим би вони зайнялися разом з ідеальною дитиною.

У парах або цілою групою слід детально обговорити ідеальну дитину, так, начебто вона існує в реальності, описати зовнішність, особливості характеру, заняття, значення для батьків тощо.

Далі використовується техніка «Порожній стілець», на неї переміщується образ ідеальної дитини. Кожний охочий може ідентифікуватися з цим образом, пересідаючи на цей стілець. У такому разі учасник повинен проговорити монолог від образу ідеальної дитини. Тренер спонукає усвідомлювати переживання дитини щодо очікувань із боку батьків, власних бажань, можливості та неможливості їх виконувати та інші аспекти.

Після завершення роботи тренер пропонує обговорення актуальних переживань і думок. Звертає увагу на ставлення та очікування щодо їхніх реальних дітей.

Рефлексія заняття. Підсумки заняття.

Заняття 2. *Мета заняття:* розвиток навичок діалогічної бесіди.

Вправа 1. Уважність. Мета: розвиток уважності в учасників групи.

Один із учасників виходить за двері. Інші учасники домовляються про те, хто з них буде розпочинати певні рухи. Завдання групи: повторювати рухи.

Учасник повертається до групи і спостерігає за тим, що відбувається в ній аби вгадати того, хто завдає рухи у колі. Вправа продовжується до останнього учасника.

Аналіз вправи.

Вправа 2. Я-висловлювання. Мета: формування навичок ефективного прояву власних почуттів.

У психологічній літературі сьогодні часто звертається увага на використання прийому Я-висловлювань на противагу Ти-висловлюванням.

Я-висловлювання – це спосіб щирого прояву, усвідомлення та визначення власних почуттів і відповідальності за розв’язання проблем, які виникають у напружених ситуаціях.

До неефективних повідомлень належать:

- знищення, приниження, негативна характеристика особистості співрозмовника;
- засудження, докори;
- сарказм, непрямий вираз осуду;
- вираз «вторинних почуттів»;
- ображення, приклеювання ярликів;
- «удар нижче паску».

Щоб засвоїти техніку Я–висловлювання важливо навчитися усвідомлювати свій стан у певні моменти життя. Дуже часто витрачаються сили і час не на усвідомлення себе у конкретній ситуації, а на аналіз вчинків і думок або мрії про майбутнє. Минулого вже немає, майбутнє ще не настало, є тільки сьогодні. Ось як пише про це американський психолог психотерапевт Дж. Рейнуотер: «Тепер – це те, що відбувається з вами в певний момент; те, що ви усвідомлюєте зараз: цей текст,... цей шрифт...і поза, у якій ви сидите на стільці, або лежите на дивані, або стоїте у книжковій крамниці... Звуки, які ви чуєте..., а може і роздратування, яке відчуваєте від усіх моїх трикрапок. Усе це – ваші усвідомлення, і чим ви уважніші до них, тим повнішою є ваша присутність у сьогодні» (Цит. за Г.С. Абрамовою [1]).

Науковці визначають три типи усвідомлення:

Усвідомлення думок – це міркування, аналіз, інтерпретації, думки, спостереження.

Чуттєве усвідомлення – це фіксація будь-якої інформації, що надходить до нас ззовні через органи чуття – нюх, дотик, зір, слух, смак.

Тілесне усвідомлення – це уважність до всіх внутрішніх відчуттів від наших м'язів, внутрішніх органів тощо.

За схемою (див. *табл. Ж.1*) спробуйте сформулювати Я–висловлювання у наступних ситуаціях:

Проблемні ситуації та приклади Я–висловлювань

Спонтанно висловленні повідомлення	Опрацьований аналіз ситуації (безоціночний) I частина Я–висловлювань	Почуття, що відчуються II частина Я–висловлювань	Причина (умова), що викликала почуття III частина Я–висловлювань	Очікування (чого я хочу), який результат влаштовує IV частина Я–висловлювань
«Від тебе ніколи не дочекаєшся порядку»	«Коли я бачу, що в кімнаті безлад...»	– роздратування; – гнів; – занепокоєння; – сором.	– «Я терпіти не можу безладу і мені здається, що мною зневажають»; – «Здається, я погано тебе виховую»; – «Ось-ось мають зайти знайомі».	– «Якби речі знаходилися в шафі, безлад не поширювався б за межі дитячої кімнати»; – «Брудні речі слід класти в кошик для білизни»; – «Щоб книжки і зошити були складені в стопку»
«Ти – бруднуля, залишаєш посуд у раковині»	«Коли я приходжу стомлена, а в раковині лежить брудний посуд...»	– відчай; – роздратування; – образа.		
«Тобі начхати на мене, ніколи не скажеш, що затримаєшся»	«Коли я не знаю де ти, і чи у безпеці я ...»	– страх; – образа; – занепокоєння		

Таким чином, Я – висловлювання проявляються як:

1. Опис ситуації, що спричинила напруження:

- *Коли я бачу, що...*
- *Коли це відбувається, я...*
- *Коли мені трапляється...*

2. Точна назва свого почуття в цій ситуації:

- *Я відчуваю (роздратування, безпорадність, гіркоту, біль, здивування, тощо).*

- *Я не знаю як реагувати...*
- *У мене виникає проблема...*

3. Називання причин:

- *Тому, що...*
- *Через те, що...*

Учасники в парах моделюють названі проблемні ситуації, експериментуючи з Я–висловлюваннями та Ти–висловлюваннями.

Рефлексія вправи.

Вправа 3. Активне слухання. Мета: розвиток навичок активного слухання.

Робота продовжується із пригаданими проблемними ситуаціями у трійках. Двоє осіб спілкуються, а третя виступає у ролі експерта. Аналіз проводиться за трьохтактною схемою активного слухання, яку ми подаємо у *табл. Ж.2.*

Таблиця Ж.2

Трьохтактна схема активного слухання

Назва	Основне завдання	Відповідні реакції
Підтримка	Дати можливість тому, хто говорить, висловити свою позицію	Мовчання, угу- підтакування, ехо, емоційний супровід
З'ясування	Переконалися, що ви вірно зрозуміли співрозмовника	Запитання–уточнення, перифрази
Коментування	Висловити свою точку зору	Оцінювання, поради, коментарі.

Із закінченням вправи, розпочинається обговорення – спочатку в трійках, а потім у великому колі.

Вправа 4. «Рішуча розмова»

По колу всі висловлюються про те, яких слів і звичок у спілкуванні з людьми вони хотіли б позбутися. Причому все треба актуалізувати, тобто проговорити і демонструвати групі, знову ж таки – щиро і відверто.

Рефлексія заняття.

Заняття 3. *Мета заняття:* розвиток адекватних батьківських установок та прийняття дитини.

Вправа 1. Гарячий м'яч. Вправа-розминка для активізації учасників групи.

Тренер кидає одному учаснику м'яч і просить його продовжити речення: «Якщо сім'я – це погода, то вона...» Учасник називає власну асоціацію і далі продовжує початий ряд. Він кидає м'яч наступному учаснику і пропонує свій варіант, наприклад: «Якщо сім'я – це стихія, то вона ...». Гра продовжується доти, доки в ній візьмуть участь усі учасники тренінгу.

Вправа 2. «Якби стіни могли говорити». Мета: актуалізація власних переживань юнацького віку та взаємостосунків з батьками.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам пригадати себе в юнацькому віці. Запитує про вільні асоціації, пов'язані з їхнім віком. Пропонує їм розслабитися й уявити, наче час повертає назад, і їм знову по 17–18 років. «Дозвольте образам того часу з'явитися на поверхні вашої свідомості. Нагадайте батьківську домівку, ввійдіть у неї. Пригадайте, як виглядав інтер'єр, можливо, запах приміщення, певні деталі. Намагайтеся заглибитися в атмосферу дому. Використайте образ стіни, яка може говорити. Як би виглядали кімнати з позиції стіни? Що могла б побачити стіна у взаєминах молоді людини і її батьків?» Тренер спонукає рухатися від кімнати до кімнати в будинку та фіксувати актуальні переживання.

По завершенню візуалізації тренер пропонує учасникам поділитися тими переживаннями, які з'явилися у них. Тренер звертає увагу на зв'язок тих переживань із теперішніми взаєминами із сином чи донькою. Чи прослідковується такий зв'язок? Як цей зв'язок впливає на задоволеність взаємостосунками у сім'ї.

Обговорення в групі.

Вправа 3. «Подвійні посилання». Мета: виявити несумісні посилання, що неадекватні у ставленні до власної дитини.

Хід вправи. Батькам пропонується зобразити на папері їхню батьківську родину, усіх її членів. Тренер запитує: «Що очікували від вас усі члени сім'ї?». Пропонується навколо кожної фігури записати правила та очікування, які транслиювалися цією особою. «Далі слід підкреслити саме ті, за якими жили самі й виконання яких очікували від вас. Потім потрібно підкреслити правила, виконання яких батьки та інші сімейні авторитети очікували від вас, але за якими самі не жили».

На другому малюнку тренер пропонує зобразити теперішню сім'ю, із зображенням своєї дитини юнацького віку у центрі. Навколо неї написати від кожного члена родини правила та очікування до неї. Далі виділити ті, за якими живе ця людина й очікує їх виконання від дитини. Також виділити ті очікування, які висуваються до юнака або ж юнки, але батьками чи іншими членами родини не виконуються.

На наступному етапі пропонується проаналізувати отриману інформацію. Поділитися переживаннями та думками.

Рефлексія заняття.

Заняття 4. *Мета заняття:* розвиток навичок ефективного спілкування.

Мета заняття: розвиток навичок діалогічної бесіди.

Вправа 1. Уважність. Мета: розвиток уважності в учасників групи.

Один із учасників виходить за двері. Інші учасники домовляються про те, хто з них буде розпочинати певні рухи. Завдання групи: повторювати рухи.

Учасник повертається до групи і спостерігає за тим, що відбувається в ній аби вгадати того, хто завдає рухи у колі. Вправа продовжується до останнього учасника.

Аналіз вправи.

Вправа 2. «Скульптура «Сім'я». Мета: формування адекватного уявлення про сімейні взаєностосунки та власну роль і місце в їх структурі.

Вправа проводиться в ключі психодрами і гештальт-методу.

Хід вправи. Учасник-протагоніст розповідає про свою сім'ю. Називає основні ролі. Ключові: себе (можливе існування кількох суб-Я), подружнього партнера і дитини. Ролі з розширеної сім'ї: бабусі, дідусі, близькі родичі та ін. Можливе введення близьких друзів тощо. Протагоніст обирає учасників на ролі і вводить їх у ролі, так, наче надає формі особистісного змісту (переживань, стосунків з цією людиною, основних характеристик тощо).

Тренер пропонує протагоністу уявити себе скульптором, який створить із цих форм скульптуру власної сім'ї. Скульптор може надавати будь-якої форми фігурам. У ході «ліплення» тренер спонукає протагоніста рефлексувати власні переживання в ході процесу. Коли скульптура завершена, тренер розпитує про це. Далі тренер пропонує оживити скульптуру: він запитує кожну фігуру про актуальні переживання. Перевіряє, чи адекватно сприйняті зворотні зв'язки протагоністом. Найбільш проблемні фігури може запропонувати протагоністу замінити самому і зосередитися на переживаннях. Тренер пропонує протагоністу змінити на власний розсуд якість фігури, їх пози, відстань між ними тощо. Звертає увагу на переживання, що виникли після змін у скульптурі. Якщо досягається форма, яка задовольняє, тренер пропонує протагоністу зайняти у скульптурі позицію «Я». Спонукає до рефлексії переживань.

Наступним кроком є виведення учасників з ролей і рефлексія.

Обговорення (шерінг): Якими переживаннями ви переймалися протягом «ліплення» скульптури? Як це пов'язано з вашим особистим життям?

До протагоніста: «Як ви сприймаєте свою сімейну ситуацію зараз? Що значимого відбулося протягом роботи?»

Вправа 3. «Треба – можу – хочу». Мета: усвідомлення учасниками соціальних і зовнішніх очікувань щодо ролі матері чи батька, зосередження на реальних здібностях та ресурсах у взаємостосунках.

Хід вправи. Тренер дає інструкцію завершити наступні фрази:

Я вимушена (-ий):

Як мати (батько) я вимушена (-ий)...

Як професіонал я вимушена (-ий)...

Як дружина (чоловік) я вимушена (-ий) ...

По відношенню до друзів я вимушена (-ий) ...

Як донька (син) я вимушена (-ий) ...

Як жінка (чоловік) я вимушена (-ий) ...

Я можу:

Як мати (батько) я можу...

Як професіонал я можу...

Як дружина (чоловік) я можу ...

По відношенню до друзів я можу ...

Як донька (син) я можу ...

Як жінка (чоловік) я можу ...

Я хочу:

Як мати (батько) я хочу...

Як професіонал я хочу...

Як дружина (чоловік) я хочу ...

По відношенню до друзів я хочу ...

Як донька (син) я хочу ...

Як жінка (чоловік) я хочу ...

Я є ...

Як мати (батько) я є...

Як професіонал я є...

Як дружина (чоловік) я є ...

По відношенню до друзів я є ...

Як донька (син) я є ...

Як жінка (чоловік) я є ...

Група ділиться на трійки, в яких відбувається обговорення зазначених позицій. У спільному колі обговорюються враження щодо співвіднесення «треба – можу – хочу» у зазначених ролях, окрема увага приділяється ролям матері та батька.

Рефлексивне коло: Тренер запитує учасників про ті важливі моменти, що ними пережиті в ході роботи.

Заняття 6. *Мета:* аналіз та створення умов для переоцінки батьківського стилю виховання, рольових позицій.

Вправа 1. Метафора «мої почуття».

Тренер пропонує учасникам обмінятися метафорами, які б відображали їхні почуття у взаєминах з донькою чи сином.

Вправа 2. «Сходинок досягнень». *Мета:* конкретизувати бажані досягнення у взаєминах з юнаком чи юнкою.

Хід вправи. Учасників просять продумати цілі, яких їм хотілося б досягти протягом найближчого року, наприклад тих, що стосуються сімейних взаємовідносин. Після цього на аркуші вони малюють драбину із шістьма сходинками. Нижня сходинка означає стан, коли ця мета зовсім не досягнута, верхня – коли вона здійснена повністю. Учасників просять записати біля першої та останньої зі сходинок по 2–3 ознаки тих ситуацій, коли мета, відповідно, не досягнута чи досягнута цілком. Після цього учасників просять подумати те, на якій зі сходинок вони перебувають у досягненні власної мети в теперішній момент, визначити цю позицію і записати 2–3 її головні характеристики.

Коли робота завершена, перед учасниками постає питання: що конкретно потрібно зробити, щоб піднятися у досягненні мети на одну сходинку? Для роздумів дається 1,5–2 хвилини, після чого учасників просять записати або ж замалювати основні думки стосовно цього. Після чого ставиться запитання: коли конкретно кожний із учасників зробить те, що його наблизить до мети на одну сходинку?

Обговорення вправи.

Можна як окрему вправу драматизувати «Сходинок досягнень». Для цього протагоніст разом із тренером призначає на ролі інших учасників, відповідно до задуму протагоністу. Кожна рольова сходинка наділяється голосом, думками,

почуттями. Протагоніст ідентифікує себе із кожною сходинкою. По завершенню вправи, протагоніст виводить інших учасників із ролей. Рефлексія переживань протагоніста дозволяє йому усвідомити бар'єри у досягненні бажаних взаємин у сім'ї.

Вправа 3. «Машина часу».

Подумайте про свою родину, про ваші взаємини.

Тепер заплющте очі, розслабтеся, дихайте глибоко і рівно. Тепло і спокій розлилися по всьому тілу. Уявіть собі: ви сидите перед машиною часу, що може показати вам ваше майбутнє таким, яке задовольняє ваші найпотаємніші бажання. Перед вами пульт керування і величезний сріблястий екран, що може передавати об'ємне зображення. Натискайте будь-яку клавішу, наприклад: «Через три роки». Подивіться уважно, що відбувається на екрані. Ви бачите себе! Який ви? Що ви робите? Хто вас оточує? У яких відносинах ви з рідними людьми?

Натисніть ще одну клавішу: «Десять років потому». Що ви бачите тепер? Ви бачите людину. Ця людина – ви, такі, якими ви собі подобаетесь. Уявіть себе в різних ситуаціях і зрозумійте, чого у вас – теперішньому – ще немає, що приваблює вас у тій людині. Згадайте такі недавні події свого життя, коли ви діяли не найкращим чином, події, які були для вас важкими у взаєминах з сином (донькою). Як би він (вона) повівся в цих ситуаціях? Дайте йому (їй) зіграти ці сцени. Посидьте ще якийсь час. Запам'ятайте цей образ, вираз обличчя, позу, манеру поведінки. Усвідомте, що вас приваблює в тій людині, що в ній є такого, чого у вас немає.

Рефлексивне коло: Тренер запитує учасників про ті важливі моменти, що ними пережиті в ході роботи.

Заняття 7. Мета: розвиток прихильності та позитивних батьківських почуттів.

Вправа 1. «Сімейне фото». Мета: актуалізувати почуття спорідненості.

Учасники приносять 1 фотокартку, на якій зображено родину.

Тренер спонукає кожного учасника розповісти про тих, хто зображений на фото, коли і ким воно зроблено. Чи пам'ятають учасники про те, що відбувалося під час зйомки. Які почуття виникали у той день, коли вони усі були разом? Якими є зараз їхні взаєностосунки, порівняно з тим днем?

Вправа 2. «Три стільці». Мета: визначення сфери перспективного розвитку сімейних взаєностосунків.

Хід вправи. Тренер виставляє три стільці. Він пояснює, що один з них символізує самого учасника, інший – найближчу йому людину, а третій – метафора для того образу, якого не вистачає у сім'ї.

Учасники по-одному сідають на стільці і рефлексують власний стан у кожній позиції, намагаються виявити відмінність та зв'язок між цими станами. В останній позиції тренер звертає увагу на те, у яких ситуаціях учасник вже переживав щось подібне, за яких умов це відбувалося та від кого залежить це у теперішньому.

Далі тренер забирає третій стілець, залишаючи лише два. Він пропонує переглянути їхнє розташування у просторі та побудувати уявний діалог між цими двома стільцями щодо бажаних взаємин.

Завершується вправа груповим обговоренням.

Вправа 3. «Джерело».

Уявіть джерело, що б'є зі страшної скелі. Ви бачите, як його чиста вода виблискує в променях сонця, чуєте його плескіт у навколишній тиші. Ви переймаєтеся відчуттям цього особливого місця, де все набагато чистіше і ясніше, ніж звичайно.

Почніть пити воду, відчуваючи, як всередину вас проникає її цілюща енергія, що просвітлює почуття.

Тепер станьте під джерело, нехай вода ллється на вас. Уявіть, що вона здатна протікати крізь кожну вашу клітину. Уявіть також, що вона протікає крізь незліченні відтинки ваших почуттів і емоцій, крізь ваш інтелект. Відчуйте, що вода вимиває з вас усе те психологічне сміття, що неминуче

накопичується день за днем – розчарування, засмучення, турботи, усякого роду думки. Поступово ви відчуєте, як чистота цього джерела стає вашою чистотою, а його енергія – вашою енергією.

Уявіть, що ви джерело, якому все під силу і життя якого постійно оновлюється.

Рефлексія заняття.

Заняття 8. *Мета:* розвиток прихильності та позитивних батьківських почуттів.

Вправа 1. «Ялинкові іграшки». *Мета:* актуалізація позитивних родинних почуттів.

Новий рік – сімейне свято, коли єднається уся родина. Тренер пропонує учасникам пригадати улюблену ялинкову іграшку (зі свого дитинства або ж з теперішнього), описати її, пригадати хто її придбав, а також переживання, які вона викликала. Далі пропонує ідентифікуватися з іграшкою, розповісти невелику історію від її імені. Після завершення вправи тренер запитує про актуальні переживання, як вони пов'язанні з теперішніми взаємостосунками в родині.

Вправа 2. «Спустошене гніздо». *Мета:* формування психологічної готовності до виходу дитини у самостійне життя.

Хід вправи. Учасникам пропонується розслабитися й уявити образ наповненого гнізда. Звертається увага на атмосферу, активність, взаємостосунки між дорослими птахами та пташками. Тренер пропонує перенестися у стіни гнізда. Спробувати відчутти запах, затишок чи неспокій цього місця. У наступний момент слід перенести себе з гнізда і спостерігати, як дорослішають малі пташки. У певний момент пташки покидають гніздо і воно спустошується. Тренер знову пропонує уявити учасникам себе усередині гнізда, прислухатися до своїх переживань, що виникають у такий момент? Що може відбутися в наступний момент? Що б їм зараз хотілося?»

Тренер виводить поступово учасників з уявних образів. Він запитує про ті переживання, які в них актуалізувалися. Як ці переживання пов'язані зі взаємостосунками в родині у теперішній час? Що хотілося б змінити в них?

Вправа 3. «Лист дорослій дитині». Мета: інтеграція позитивних батьківських почуттів, рефлексія групової роботи.

Хід вправи. Тренер пропонує батькам написати лист до своєї дитини-юнака (юнки). Лист зазвичай розпочинається зі звернення і завершується підписом автора. Важливо, щоб учасники усвідомлювали, що вони можуть висловити абсолютно усі почуття без обмежень.

Після виконання вправи тренер пропонує учасникам зачитати вибіркові рядки, які, на їхню думку, є найбільш важливими у тексті.

Вправа 4. Підведення підсумків. Мета: завершення групової роботи.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам замислитися про той досвід, який вони отримали протягом чотирьох занять. Можуть бути поставлені такі запитання:

Які зміни відбулися з вами протягом цього тренінгу?

Чи виправдалися ваші очікування?

Хто з учасників групи найбільше вплинув на ваші погляди?

Яка робота, що виконувалася нами, найбільше вас вразила і чому?

Рефлексія заняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г.С.* Практикум по психологическому консультированию / Г.С. Абрамова – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 128 с.
2. *Абрахам К.* Психоаналитические исследования становления характера / Под ред. А.Н. Утехиной. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998. – 47с.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1981. – С. 19–45.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. *Алешина Ю.Е.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
6. *Анциферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1992. – №5. – С. 12–25.
7. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев – М.: Мысль, 1976. – 160 с.
8. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 105 с.
9. *Балл Г.О.* Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 1–7.
10. *Балл Г.О.* Про психологічний зміст особистісної свободи / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 18–26.
11. *Браславски С.* Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта / Сильвия Браславски // Определение и отбор компетенций: теоретические и концептуальные основания / DeSeCo. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2002. – С. 3–15.

12. *Бандура А.* Теории социального научения / А. Бандура. – СПб.: Еразия, 2000. – 320 с.
13. *Бейссер А.* Парадоксальная теория изменений / А. Бейссер // Гештальт 2001 (Сб. материалов Московского гештальт-института). – М., 2001. – С. 6–10.
14. *Бех І.Д.* Виховання особистості // Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2002. – 344 с.
15. *Бодалев А.А.* Семья в психологической консультации / А.А. Бодалев, В.В. Столин – М.: Педагогика, 1989. – 207 с.
16. *Бодалев А.А.* Личность и общение / А.А. Бодалев - М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
17. Большой психологический словарь / Под ред. *Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко.* – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 672 с.
18. *Боришевський М.Й.* Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / Й.М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С.144–150.
19. *Бондаренко А.Ф.* Психологическая помощь: теория и практика / В.Ф. Бондаренко – 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма "Класс", 2001. – 336 с.
20. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход / Мюррей Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – №3–4. – С. 24–33.
21. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби – М.: Академический проект, 2004 – 232 с.
22. *Братченко С.Л.,* Личностный рост и его критерии. / Братченко С.Л., Миронова М.Р. // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростелевой. – СПб.: Изд-во СПб университета, 1997. – С. 313–145.
23. *Булах І.С.* Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова» / І. С. Булах. – Київ, 2004. – 42 с.

24. Булах І.С. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в підлітковому та юнацькому віці / І.С. Булах // Наукові записки: збірник наук. статей НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 1998. – Випуск 4. – С.5–11
25. Булюбаш І.Д. Руководство по гештальт-терапии / И.Д. Булюбаш – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 768 с.
26. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
27. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
28. Вассерман Л.И. Родители глазами подростка. Психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
29. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец: 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. - К., 2004. – 36 с.
30. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Детская психология / Л.С. Выготский / [ред. Д.Б. Эльконина] – Т. 4. - М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
32. Гингер С. Гештальт-терапия контакта / Серж Гингер, Анна Гингер – СПб.: Специальная Литература, 1999. – 287 с.
33. Гласс Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласс, Д. Стэнли – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
34. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 332 с.
35. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
36. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации:

- теория Э. Деси и Р. Райана / О.Е. Дергачева // Современная психология мотивации / [ред. Леонтьева Д.А.] – М.: Смысл, 2002. – С.103–121.
37. *Дергачёва О.Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования.: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук.: 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / О.Е. Дергачева. – М., 2005. – 20 с.
38. *Дергачева О.Е.* Использование методов структурного моделирования для конструирования опросников на примере русскоязычной версии шкалы каузальных ориентаций / *Дергачева О.Е., Митина О.В.* // Психологическая диагностика. – 2005. – №7. – С.18–21.
39. *Джеймс М.* Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт-упражнениями / Джеймс М., Джонгвард Д., общ. ред. и послесл. Л.А. Петровской. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. – 336 с.
40. Диагностика семьи. Методики тесты / [сост. Д.Я. Райгородский] – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2004. – 736 с.
41. *Донцов А.И.* Психология коллектива: (Методологические проблемы исследования) / А.И. Донцов - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
42. *Долинська Л.В.* Активні методи в роботі практичного психолога / Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. – К., 1994. - 80 с.
43. *Емельянова Е.В.* Кризис в созависимых отношениях / Е.В. Емельянова – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
44. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / А.И. Захаров – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
45. *Злоказов К.В.* Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук.: 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / К.В. Злоказов – Екатеринбург, 2005. – 21 с.

46. *Іванов Д.І.* Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських стосунків у парадигмі глибинної психології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.Д. Іванов – Одеса, 2005 – 20 с.
47. *Ілійчук В.І.* Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки / В.І. Ілійчук. – К.: Либідь, 1996. – 22 с.
48. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 502 с.
49. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / [ред. *Б.А. Вяткина*] – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 328 с.
50. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / [ред. *М.И. Лисиной*] - М.: Просвещение, 1980. – 214 с.
51. *Ічанська О. М.* Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Ічанська. – К., 2002. – 19 с.
52. *Калина Н.Ф.* Тест по оценке уровня самоактуализации личности / Н.Ф. Калина // Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук; К: Ваклер, 1997. – С. 281–300.
53. *Калитеевская Е.Р.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур – М.: Смысл, 1997. – С. 231–238.
54. *Кант И.* Основы метафизики нравственности: [в 6 т.] / Иммануил Кант – Т.4., Ч.1. – М.: Мысль, 1965. – 544 с.
55. *Карпушина Л.В.* Половозрастные особенности жизненных ценностей студентов вузов. / Л.В. Карпушина // Мотивация в психологии управления: сб. материалов второй межвуз. практич. конференции. – Самара: Самарская гуманит. акад., 2003. – 101 с.

56. *Кемплер У.* Основы семейной гештальт-терапии / У. Кемплер – СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001. – 224 с.
57. *Кліманська М.Б.* Психологічні чинники схильності молоді до соціального утриманства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». – К., 2004 – 16 с.
58. *Клочек Л.В.* Проблеми ідентифікації і відособлення в психології / Л.В. Клочек // Вісник : збірник наукових статей НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 5 – К.: НПУ, 2003. – С. 158–160.
59. *Клочко В.Е.* Человек как самоорганизующаяся психологическая система / В.Е. Клочко // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: Материалы региональной конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 3–7.
60. *Клочко А.В.* Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / Клочко А.В., Краснорядцева О.М. // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2001. – № 1. – С. 4–9.
61. *Кляйн М.* Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С, Райвери Дж., Хайманн П. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
62. *Козуляк Н.М.* Психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – 2007. – 26 с.
63. *Кожарина Л.А.* Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – М., 1992. – 18 с.
64. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон – М.: Политиздат, 1984. – 225 с.
65. *Кон И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

66. *Кондаков И.М.* Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / Кондаков И.М., Нилопец М.Н. // Психологический журнал – №1 – 1995. – С. 25-29.
67. *Конопкин О.А.* Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / Конопкин О.А., Моросанова В.И. // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С.18–26
68. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Коростылева Л.А. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
69. *Костюк Г.С.* Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Прокоп'єнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 98–133.
70. *Котик І.О.* Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.О. Котик – К., 2004. – 20 с.
71. *Корнилова Т.В.* Диагностика «личностных факторов» принятия решений / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 99–109
72. *Кошлань І.Г.* Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ І.Г. Кошлань – Одеса, 2005. – 20 с.
73. *Крайг Г.* Психология развития / Грэйс Крайг – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
74. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
75. *Криттенден П.* Трансформация отношений привязанности в юности / П. Криттенден // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №1. – С. 15–21.
76. *Лановенко Ю.І.* Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.І. Лановенко. – К., 2005. – 20 с.

77. *Ледлофф Ж.* Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
78. *Леонтьев Д.А.* Личность: Человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С.11–21.
79. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – Том 21, №1. – 2000. – С.3–11.
80. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
81. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина – М. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 340 с.
82. *Личко А.Е.* Эти трудные подростки: записки психиатра / А.Е. Личко – Л.: Лениздат, 1983. – 126 с.
83. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – 304 с.
84. *Людина.* Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. *В.О. Татенка.* – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
85. *Максименко С.Д.* Теоретичні основи психології особистості / С.Д. Максименко // Психологія – 2005. – №1. – С. 3–10.
86. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі [у 2 т.] / С.Д. Максименко – К.: Форум, 2002. – 319 с.
87. *Малкина-Пых И.Г.* Кризисы подросткового возраста / И.Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2004. – 384 с.
88. *Малкина-Пых И.Г.* Семейная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 992 с.
89. *Малазонія С.В.* Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С.В. Малазонія. – К., 2004. – 20 с.

90. *Маричева А.В.* Типологія психологічних механізмів самоконституювання суб'єкта: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.В. Маричева. – Одеса, 2005. – 21 с.
91. *Маслоу А.* Психология бытия / Абрахам Маслоу – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997 – 259 с.
92. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / [сост. К.В. Сельченко]. – Мн.: Харвест, 1999. – 816 с.
93. *Милорадова Н.Г.* Психология и педагогика / Н.Г. Милорадова – М.: Гардарики, 2005. – С. 174–180
94. *Миславский Ю.А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте: Моногр. / Ю.А. Миславский – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
95. *Моргун В.Ф.* Проблема периодизации развития личности в психологии / *В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева* – М.: МГУ, 1981. – 84 с.
96. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 26–35.
97. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Моросанова – М.: Наука, 2001. – 192 с.
98. *Моросанова В.И.* Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – №4, 5. – С. 134–140.
99. *Мурашкин М.Г.* Современный мир и феномен самодостаточности / М.Г. Мурашкин // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 2003. – Вип. 12. – С. 102–109
100. *Мухин М.И.* О развитии самосознания школьников / Мухин М.И., Сухомлинский В.А. // Развитие личности. – 1997. – №1. – С. 49–64.
101. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

102. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования / Р. Мэй – М.: Класс, 2001 – 144 с.
103. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1998. – 368 с.
104. *Нагорний Б.Г.* Студентство і сучасність / Б.Г. Нагорний, М.Л.Яковенко, А.В. Яковенко. – К.: Арістей, 2005. – 164 с.
105. *Наказна І.М.* Саморегульована суб'єктність як детермінанта здоров'я / І.М. Наказна // Актуальні проблеми психології / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя – Ніжин: НДУ, 2007. – Т.10. – Вип.14.2 – С. 45–47
106. *Наранхо К.* Гештальт-терапия: Отношение и Практика атеоретического эмпиризма / К. Нарахно. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 304 с.
107. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
108. *Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб – СПб.: Питер, 2006. – 640 с.
109. *Олифирович Н.И.* Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
110. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
111. Опитувальник особистісної зрілості. / [автор *Штена О.С.*] – Львів: Львівський національний університет, 2003 – 18 с.
112. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
113. *Панок В.Г.* Соціальна активність особистості старшокласників / В.Г. Панок, Ю.О. Привалов – К.: ЦЕП, 1999. – 112 с.

114. *Партико Т.Б.* Суб'єктивний вимір свободи людини / Т.Б. Партико // Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки. – 2005. – Вип. 8. – С. 273–281.
115. *Перлз Ф.С.* Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф.С. Перлз – М.: Либрис, 1996. – 313 с.
116. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Фриц Перлз, Пол Гудмен – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 320 с.
117. *Перлз Ф.* Практикум по гештальт-терапии / Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 240 с.
118. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский - М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
119. *Петровский В.А.* Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.19–26
120. *Пикхарт К.Е.* Советы родителям. Руководство для одиноких родителей / К.Е. Пикхарт; пер. с англ. Ю. Муравьевой. – М.: РОСМЭН, 1998. – 172 с.
121. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів / Н.І. Пов'якель. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.
122. Практикум по возрастной и педагогической психологии / [А.А. Алексеев, И.А. Архипова, В.Н. Бабий и др.; под ред. А. И. Щербакова]. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
123. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности / В.П. Прядеин – Екатеринбург: УГПУ, 2001. – 320 с.
124. Психогимнастика в тренинге / Под ред. *Н.Ю. Хрящевой.* – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2004. – 256 с.
125. Психотерапия детей и подростков / Под. ред. *Х. Реммидта.* – М.: Мир, 2000. – 656 с.
126. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. *М.К. Акимовой, К.М. Гуревича.* – СПб.: Питер, 2005. – 652 с.

127. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За ред. *М.Й. Боршиєвського*. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
128. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [*И.В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т. В. Вохмянина*]; под ред. *И.В. Дубровиной*. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
129. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Гол. ред. *В.М. Доній*. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.
130. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. *А.В. Брушлинского, М.И.Воловиковой*. – М.: Персе, 2002. – 368 с.
131. Психология самосознания. Хрестоматия. / [сост. *Д.Я. Райгородский*] – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ – М», 2000. – 672 с.
132. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [сост. *Д.Я. Райгородский*]. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 1999. – 672 с.
133. Проблеми психологічної герменевтики /За ред. *Н. В. Чепелевої*. – К.: Міленіум, 2004. – 160 с.
134. *Прыгин Г.С.* Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г.С. Прыгин – М., 2006. – 52 с.
135. *Прыгин Г.С.* Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности / Г.С. Прыгин // Новые исследования в психологии. – 1984 – № 2. – С. 48–52.
136. Психологическая энциклопедия / [ред. *Р. Корсини, А. Ауэрбах*]. – СПб.: Питер, 2003 – 1096 с.
137. *Пупырева Е.В.* Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук.: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» – М., 2007. – 31 с.

138. *Пыжикова Ж.В.* Становление автономии личности старшеклассника в условиях социально-психологического тренинга: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ж.В. Пыжикова – М., 1999. – 21 с.
139. *Рагулина М.В.* Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М.В. Рагулина – Хабаровск, 2007. – 21 с.
140. *Рачков В.П.* Человек в современном технизированном обществе / В.П. Рачков, Г.А. Новичкова, Е.Н. Федина. – М.: РАН, Ин-т философии, 1998. – 194 с.
141. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 616 с.
142. *Райкрофт Ч.* Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1995. – 288 с.
143. *Реан А.А.* Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
144. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / В.В. Рибалка. – К.: ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
145. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; общ. ред. Е.И. Исенниной. – М.: Прогресс Универс, 1994 – 480 с.
146. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – Кн. 2. – М.: Владос, 2006. – 477 с.
147. *Ромек В.Г.* Тесты уверенности в себе / В.Г. Ромек // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. – С. 87–108
148. *Роменець В.А.* Історія психології: XVII століття. Епоха Просвітництва : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 1000 с.

149. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
150. *Русалов В.М.* Некоторые основания специальной теории индивидуальности человека / В.М. Русалов // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты / Под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 1988. – С. 5–10.
151. *Савина Е.А.* Родители и дети: Психология взаимоотношений / Е.А. Савина, Е.О. Смирнова – М.: Когито-Центр, 2003. – 229 с.
152. *Савчин М.В.* Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
153. *Середницька І.Я.* Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.Я. Середняцька – Одеса, 2005. – 17 с.
154. *Сергеева О.А.* Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О.А. Сергеева – Астрахань, 2007 – 26 с.
155. *Сидоренко Е.В.* Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь; ООО «Сидоренко и Ко», 2008. – 336 с.
156. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
157. Словарь-справочник по психологической диагностике / [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов]. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
158. Современная психология мотивации / под ред. *Д.А. Леонтьева*. – М: Смысл, 2002. – 343 с.
159. *Сопов В.Ф.* Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина – Самара: Изд-во СаГА, 2001 – 56 с.

160. *Сосновский Б.А.* Лабораторный практикум по общей психологии / Б.А. Сосновский. – М.: Просвещение, 1979. – 156 с.
161. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская – М.: МГУ, 1988. – 200 с.
162. *Степанский В.И.* Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – №5 – С.98–110.
163. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации / [Н.Ю. Волова, А.В. Канцов, Л.В. Карпушина и др.]. – Самара: Изд-во Самарского государственного университета, Самар. филиала СГИ, 2001. – 179 с.
164. *Столин В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
165. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 384 с.
166. *Судаков А.К.* Автономия и гетерономия // Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2001. – С. 3–4.
167. *Тайсон Ф.* Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р.Л. Тайсон. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.
168. *Татенко В.О.* До проблеми автентичності людського буття: вчинкова парадигма / В.О. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – ч.1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 550–563.
169. *Татенко В.О.* Психологія в суб'єктному измеренні. Монографія / В.О. Шатенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
170. *Татенко В.О.* Психологія впливу: суб'єктна парадигма / В.О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Сталь, 2000. – Вип. 3(6). – С. 3–18.
171. *Татенко В.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Віталій Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – №1 (15). – С.3–13.

172. *Тейлор Ч.* Етика автентичності / Чарльз Тейлор – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.
173. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
174. *Томчук М.І.* Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців: Монографія / М.І. Томчук, Ю.О. Овчаренко – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – 194 с.
175. *Тренинг самостоятельности у детей / Сартан Г.Н.* // События, влияющие на жизнь родителей – М.: Творческий центр «Сфера», – 2001. – С.93–107.
176. *Флемминг Ф.* Пути преобразования: Учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям / Ф. Флемминг. – К.: Д.А. Ивахненко, 1997. – 400 с.
177. *Фрейдджер Р.* Личность: теории, эксперименты, упражнения. (Психологическая энциклопедия) / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
178. *Франк С.Л.* Сочинения / С.Л. Франк – М.: Изд-во Правда, 1990. – 350 с.
179. *Франкл В.* В поисках смысла / Виктор Франкл – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
180. *Хайл – Эверс А.* Базисное руководство по психотерапии / А. Хайл – Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт – СПб.: Речь, 2001. – 784 с.
181. *Цыбур Е.Н.* Интегративная модель психологической коррекции инфантильной эмоциональной зависимости / Е.Н. Цыбур // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №10 – С.46–50; №11 – С.41–46; №12 – С.1–17.
182. *Чернобровкін В.М.* Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: Автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія/ В.М. Чернобровкін. – К., 2007. – 28 с.
183. *Чодороу Н.* Воспроизводство материнства: психоанализ и социология пола / Ненси Чодороу // Антология гендерной теории. / [Сост. и комм. Е.И. Гаповой и А.Р. Усмановой] – Мн.: Пропилеи, 2000. – С. 29–76.

184. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116–132.
185. *Шаров А.С.* Рефлексия в развитии и становлении человека / А.С. Шаров // Ежегодник РПО. Психология в системе наук (междисциплинарные исследования). – М., 2002. – Т.9. – Вып.1. – С. 22–35.
186. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг - М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
187. *Эйдемиллер Э.Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
188. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
189. Энциклопедия глубинной психологии / [ред. *Д. Айке*]. – М.: Интерна, 1998. – 782 с.
190. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
191. *Яблонська Т.М.* Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів: [Експеримент. програма] / Т.М. Яблонська // Практ. психологія та соц. робота.– 1999. – №2. – С. 9–12; №3. – С. 12–13.
192. *Ярушкин Н.Н.* Психологические основы саморегуляции и самоорганизации социальных систем: моногр. / Н.Н. Ярушкин. – Самара : Изд-во Ин-та искусств и культуры, 1995. – 118 с.
193. *Яценко Т.С.* Основы глубинной психокорекции: феноменология, теория і практика: Навч. посіб. / Т.С. Яценко – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
194. *Яцюк М.В.* Автономність особистості як індивідуально-психологічна характеристика людини / М.В. Яцюк // Наука і навчальний процес: Науково-методичний збірник. – Вінниця: ВСЕІ Університет «Україна», 2006. – С. 203–205.
195. *Яцюк М.В.* Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк //

- Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. – К.: КиМУ, 2008. – С. 214-227.
196. *Яцюк М.В.* Взаємозв'язок суб'єктивної саморегуляції та когнітивних стилів поведінки в юнаків / М.В. Яцюк // Матеріали науково-практичної конференції «Розвиток особистості: проблеми, психодіагностика, психокорекція // Відродження: Науково-методичний вісник ВОПОПП – Вінниця: ПП «Поліграфічний центр «Фенікс». ДІВПВАТ «Інфракон» – «Інфракон – І», 2007. – С. 91–93.
197. *Яцюк М.В.* Вплив атрибутивного стилю особистості на розвиток автономності юнака / М.В. Яцюк // Нові технології навчання: Збірник наукових праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. // Спец. Випуск № 48. – К.–Вінниця, 2007. – С. 247–253.
198. *Яцюк М.В.* Гендерні відмінності розвитку автономності в юнацькому віці // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі / М.В. Яцюк // Тези доповідей восьмої міжнародної науково-практичної конференції, 2007. – С. 214–216.
199. *Яцюк М.В.* Дослідження психологічних особливостей автономності юнаків / М.В. Яцюк // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія. – Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Логос, 2006, т.7, вип. 9. – С. 421–429.
200. *Яцюк М.В.* Динаміка розвитку автономності в юнацькому віці / М.В. Яцюк // Збірник наукових праць № 40. Частина II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2007. – С. 300–303.
201. *Яцюк М.В.* Модель розвитку автономності особистості в юнацькому віці в умовах толерантних сімейних взаємовідносин / М.В. Яцюк // Психологічні перспективи: Науковий часопис Волинського національного університету

імені Лесі Українки – Луцьк: Ред.-видавн. відділ «Вежа» ВНУ імені Лесі Українки, Випуск 12, 2008. – С. 215–224.

202. *Яцюк М.В.* Особливості соціально-психологічної зрілості студентської молоді / М.В. Яцюк // Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». – К.: ВМУРОЛ „Україна”, 2007. – С. 258–267.
203. *Яцюк М.В.* Психологічний аналіз феномену автономності особистості / М.В. Яцюк // Наука і навчальний процес: Науково-методичний збірник. – Вінниця: ВСЕІ Університету «Україна» №3, 2007. – С. 77–80.
204. *Яцюк М.В.* Психологічні особливості саморегуляції особистості у юнацькому віці / М.В. Яцюк, М.М. Запара // Соціально-психологічні, клінічні проблеми розвитку та психокорекції особистості: Матеріали науково-практичної конференції 3–4 жовтня 2007. – Вінниця: ВСЕІ Університету «Україна», 2007 – С. 46–51.
205. *Яцюк М.В.* Розвиток автономності особистості в системі батьківсько-юнацьких взаємовідносин / М.В. Яцюк // Наука і навчальний процес: Науково-методичний збірник матеріалів науково-практичної конференції соціально-гуманітарного факультету ВСЕІ Університету «Україна». – Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», 2008. – С. 99–101.
206. *Яцюк М.В.* Роль сімейних взаємовідносин у розвитку автономності юнака / М.В. Яцюк // Наукові записки. Генеза буття особистості: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Логос, 2006. – С. 340-348.
207. *Allen J.P.* Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. / Allen J.P., Hauser S.T. // *Development and Psychopathology*. – № 8. – 1996. – P. 793-809.

208. *Bandura A.* Psychological mechanisms of aggression / A. Bandura // Geen R. & Donnerstein E. Aggression: Theoretical and empirical reviews. – New York: Academic Press, 1983. – Vol.1. – P. 1–40.
209. *Barber B.K.* Parental psychological control: Revisiting a neglected construct / B.K. Barber // *Child Development*, 1996. – № 67 (6). - P. 329–331.
210. *Baumrind D.* The influence of parenting style on adolescent competence and substance use / D. Baumrind // *Journal of Early Adolescence*. - 1991. – № 11 (1) – P. 56–95.
211. *Bowen M.* Family Therapy in Clinical Practice / M. Bowen – NY: Jason Aronson, 1978.
212. *Blos P.* How and when does adolescence end? / P. Blos // *Adolescent psychiatry*. – New York: Aronson – 1976. – № 5 – P. 5–17.
213. *Connell J.P.* Manual for the ASRQ: A theory and assessment of children's self-regulation within the academic domain / J.P. Connell, R.M Ryan. – N.Y.: Univ. of Rochester, 1986. – 240 p.
214. *Cooper C.* Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formaton and role-taking skill / C. Cooper, H. Grotevant, S. Condon // Damon W., Grotevant H. Cooper C. New directions in child development: Adolescent development in the family. - San Francisco: Jossey-Bass. – 1983. – № 22. – P. 43–59.
215. *Deci E.* The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior / E. Deci, R. Ryan // *Psychological Inquiry*. – 2000. – № 11. – P. 227–268.
216. *Gilligan C.* In a different voice: Psychological theory and women’s development / C. Gilligan – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. – 315 p.
217. *Grolnick W.* Internalization within the family: The self-determination theory perspective / W. Grolnick, E. Deci, R. Ryan // J.E. Grusec L. Kuczynski Parenting and children’s internalization of values: A handbook of contemporary theory. – New York: Wiley, 1997. – P. 135–161.

218. *Harre R.* Personal being: A theory for individual psychology / R. Harre – Cambridge: MA: Harvard University Press, 1984. – 245 p.
219. *Harre R.* Bringing relations to life / R. Harre // *Philosophy, Psychiatry & Psychology* – 1999. – № 2, June – P. 129–131
220. *Hoffman J.* Family dynamics and presenting problems in college students / J. Hoffman, B. Weiss // *Journal of Consulting Psychology*. – № 34. – 1987. – P. 157–163.
221. *Iturrate M.* Man's freedom: Freud's therapeutic goal / M. Iturrate // *Psychology and Psychiatry* / [Ed. K. Hoeller] – 1990. – P. 119–133.
222. *Maccoby E.* Socialization in the context of the family: Parent–child interaction / E. Maccoby, J. Martin // Mussen P.H., Hetherington E.M. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. – New York: Wiley, 1983. – P. 1–101.
223. *Rice K.* Separation-individuation, family cohesion and adjustment to college: Measurement validation and a test of a theoretical model / K. Rice, D. Cole, D. Lapsley // *Journal of Counseling Psychology*. - 1990 – № 7. – P. 195–202.
224. *Ryan R.* Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. Ryan, J. Connell // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – № 57– P. 749–761.
225. *Ryan R.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Well-Being / R. Ryan, E. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – № 1, January. – P. 68–78.
226. *Ryan R.* The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept / R. Ryan, E. Deci // *Psychological Inquiry*. – 2000. – vol. 11 – № 4. – P. 319–338.
227. *Schaefer R.* *Aspects of internalization* / R. Schaefer - New York: International Universities Press, 1978. – 215 p.
228. *Steinberg L.* Adolescent development / L. Steinberg, A. Morris // *Annual Review of Psychology*. – 2000. – № 52. – P. 83–110.

229. *Tageson W.* Humanistic psychology: a synthesis / W. Tageson // The Dorsey Press. – 1982. - № 3 – P.23–29.
230. *Weiss L.* The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use / L. Weiss, J. Schwarz // *Child Development*. – 1996. – № 67(5). – P. 2101–2114.
231. *Fairbain R.* Psychoanalytic studies of the personality / R. Fairbain. – L.: Tavistock, 1952. – 450 p.
232. *Fairbairn R.* Endopsychic structure considered in terms of object-relationships / R. Fairbain. // *Psychoanalytic studies of the personality*. – London, 1952. – P. 82–136.
233. *Youniss J.* Adolescent Relationships with Mothers, Fathers, and Friends / J. Youniss, J. Smollar. – Chicago: University of Chicago Press, 1985. – 340 p.